

# **TRAINING PERSPECTIVES AND EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Perspetivas e experiências de formação em educação de infância  
Perspectivas y experiencias de formación en educación infantil

**Organização:**

Brigite Silva  
Clara Craveiro  
Ana Pinheiro  
Paula Medeiros



**PAULA FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

**Título:**

Training perspectives and experiences in early childhood education  
Perspetivas e experiências de formação em educação de infância  
Perspectivas y experiencias de formación en educación infantil

**Organização:**

Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação de Paula Frassinetti, ESEPF

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e

Desenvolvimento, Universidade Lusófona;

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância, ESEPF

Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação de Paula Frassinetti, ESEPF

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e

Desenvolvimento, Universidade Lusófona;

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação de Paula Frassinetti, ESEPF

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, ESE-IPP

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância, ESEPF

Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação de Paula Frassinetti, ESEPF

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, ESE-IPP

**Design gráfico e paginação:**

Daniela Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Editor:**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Local de Edição:**

Porto

**Data:**

Setembro 2022

**ISBN:**

978-989-53380-4-7

**© 2022 – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
DE PAULA FRASSINETTI**

Text contents are the responsibility of respective authors.

O conteúdo dos textos é da responsabilidade dos respetivos autores.

El contenido de los textos es de la responsabilidad de sus autores.

# **TRAINING PERSPECTIVES AND EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

---

Perspetivas e experiências de formação em educação de infância  
Perspectivas y experiencias de formación en educación infantil

**Organização:**

Brigite Silva

Clara Craveiro

Ana Pinheiro

Paula Medeiros



# ÍNDICE

<b>PREFÁCIO/PREFACE</b> Paulo Fochi	<b>6</b>
<b>SUPPORTING TEACHERS TO PROMOTE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND WELL-BEING IN THE GREEK EARLY CHILDHOOD EDUCATION</b> Krousorati Katerina, Anastasia Vatou, Athanasios Gregoriadis & Vasilis Grammatikopoulos	<b>11</b>
<b>MOBILITY AS A TOOL FOR GAINING GLOBAL KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION</b> Helene Elvstrand & Lena Örnestrand	<b>24</b>
<b>CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO NIASA (MOÇAMBIQUE): A PERSPETIVA DOS MONITORES</b> Paula Medeiros, Brigitte Silva, Ana Pinheiro & Clara Craveiro	<b>40</b>
<b>COMO HACER PROTAGONISTAS A LOS NIÑOS EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE: LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL</b> Mercedes Blanchard Giménez & Dolores Muzás Rubio	<b>61</b>
<b>A POTÊNCIA (TRANS)FORMADORA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CULTURAL NA VOZ DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA DE ÉVORA E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PENEDO</b> Lenira Haddad, Maria Assunção Folque, Isabel Bezelga & Jeane Costa Amaral	<b>78</b>
<b>A CROSS-CULTURAL STUDY ON THE LIFE SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN IN TURKEY AND RWANDA</b> Yakup Yildirim & Idrissa Niyomugabo	<b>99</b>

## PREFÁCIO/PREFACE

# Há alguma receita para a formação de educadores de infância?

O desafio da formação de educadores para atuar na Educação da Infância é um tema emergente em todos os continentes do nosso planeta. O consenso dos campos da pedagogia, da psicologia e da neurociência de que os primeiros anos de vida das crianças são bastante promissores para o desenvolvimento e a aprendizagem dos meninos e meninas, somadas a compreensão de que a criança, sujeito de direito, deve ter acesso a oportunidades educativas desde a mais tenra idade, fez com muitas instituições voltadas a primeira infância e de formação destes profissionais se ocupassem em qualificar seus serviços.

Embora muitas das noções que orientam a prática pedagógica de hoje remontam a mais de cem anos da literatura pedagógica e de áreas afins, no que diz respeito ao educador que atua com crianças de zero a seis anos, ainda está em processo de construção a compreensão das especificidades que implicam a docência no campo da Educação Infantil.

Como já tratado por Mantovani e Perani (1999), o educador da primeira infância é uma profissão que ainda está sendo inventada. Ser professor de Educação Infantil implica um gesto de grande responsabilidade, que requer, além do domínio pedagógico, metodológico e cultural, uma abertura e disponibilidade para se relacionar com as crianças (Catarsi, 2013), para acolhê-las e acompanhá-las na sua chegada ao mundo (Fochi, 2019). Como bem tratado por Sacristán (2012), sabemos que a prática pedagógica é uma práxis (uma ação situada) e não uma técnica. Por isso, não há uma receita em como desenvolver a formação deste profissional, já que investigar sobre a prática pedagógica, diria Sacristán (2012), não é sinônimo de ensinar técnicas.

Por tal motivo, é de fundamental importância que pesquisadores investiguem sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil e que os próprios educadores que atuam com as crianças documentem suas prá-

ticas pedagógicas, seus modos de fazer e estar com elas, para construir o estatuto desta profissão.

Esse livro, *Training perspectives and experiences in early childhood education*, traz subsídios ao campo e fomenta reflexões importantes, já que a obra aborda diferentes perspectivas vivenciadas na formação de educadores em nível inicial e em nível de formação em serviço da Educação Infantil em alguns países.

Trata-se de seis textos que narram experiências em que pesquisadores e professores da Grécia, Suécia, Portugal, Moçambique, Espanha, Brasil, Turquia e Ruanda vivenciaram com o objetivo da qualificação e desenvolvimento profissional.

Como rapidamente poderá ser notado a partir dos instigantes títulos que dão nomes aos capítulos, temas como bem estar, internacionalização na formação inicial, programas de residência pedagógica, protagonismo das crianças, desenvolvimento de referenciais para a formação contextualizada e práticas interculturais compõem os argumentos centrais do quadro teórico e conceitual do livro. Tais argumentos se localizam nas discussões contemporâneas a respeito do campo profissional e ajudam, a partir do desenvolvimento praxiológico narrado na obra, que cada leitora e leitor possam problematizar de forma situada o modo como a formação acontece em seus espaços de atuação.

Este é um livro que traz muitos ingredientes, sem nenhuma receita. E os ingredientes que o livro apresenta possibilita que cada instituição, leitor, educador e gestor educacional possam desenvolver a “receita” da formação que melhor atenda aos desafios e necessidades situadas para formar bons e competentes educadores de infância.

Paulo Fochi

### Referências

- Catarsi, E. (2013). As competências relacionais do professor na escola do acolhimento (pp. 7-12). In G. Staccioli. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Autores Associados.
- Fochi, P. S. (2019). *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Mantovani, S. & Perani, R. (1999). Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1, 75-98.
- Sacristan, J. G. (2012). Tendências investigativas na formação de professores (pp. 94 - 102). In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

# Is there a recipe for training early childhood educators?

The challenge of training educators to work in Early Childhood Education is an emerging theme in all continents of our planet. The consensus in the fields of pedagogy, psychology, and neuroscience that the first years of a child's life are very promising for the development and learning of boys and girls, added to the understanding that the child, as a subject in his or her own right, should have access to educational opportunities from the earliest age, has led many institutions devoted to early childhood and the training of these professionals to focus on qualifying their services. Although many of the notions that guide pedagogical practice today go back more than a hundred years in pedagogical literature and related areas, as far as the educator who works with children from zero to six years old is concerned, the understanding of the specificities that involve teaching in the field of Early Childhood Education is still under construction. As already discussed by Mantovani and Perani (1999), the early childhood educator is a profession that is still being invented. Being an Early Childhood Education teacher implies a gesture of great responsibility, which requires, in addition to pedagogical, methodological, and cultural mastery, an openness and availability to relate to children (Catarsi, 2013), to welcome and accompany them in their arrival in the world (Fochi, 2019). As well addressed by Sacristán (2012), we know that pedagogical practice is a praxis (a situated action) and not a technique. Therefore, there is no recipe on how to develop the training of this professional, since investigating about pedagogical practice, Sacristán (2012) would say, is not synonymous with teaching techniques. For this reason, it is of fundamental importance that researchers investigate the teaching professionalism in Early Childhood Education and that the educators themselves who work with children document their teaching practices, their ways of



doing and being with them, to build the status of this profession. This book, Training perspectives and experiences in early childhood education, brings subsidies to the field and encourages important reflections, since the work addresses different perspectives experienced in the training of educators at the initial and in-service training levels in Early Childhood Education in some countries. It consists of six texts that narrate experiences that researchers and teachers from Greece, Sweden, Portugal, Mozambique, Spain, Brazil, Turkey, and Rwanda have lived with the objective of professional qualification and development. As can be quickly noticed from the instigating titles that give names to the chapters, themes such as wellbeing, internationalization in initial training, pedagogical residency programs, children's protagonism, development of references for contextualized training and intercultural practices compose the central arguments of the theoretical and conceptual framework of the book. These arguments are in the contemporary discussions about the professional field and help, based on the praxeological development narrated in the book, that each reader can problematize, in a situated way, the way the formation happens in their working spaces. This is a book that brings many ingredients, with no recipe. And the ingredients the book presents allow each institution, reader, educator, and educational manager to develop the "recipe" for training that best meets the challenges and needs to train good and competent early childhood educators.

Paulo Fochi

### References

- Catarsi, E. (2013). As competências relacionais do professor na escola do acolhimento (pp. 7-12). In G. Staccioli. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Autores Associados.
- Fochi, P. S. (2019). *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Mantovani, S. & Perani, R. (1999). Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1, 75-98.
- Sacristan, J. G. (2012). Tendências investigativas na formação de professores (pp. 94 - 102). In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.



# Supporting teachers to promote psychological resilience and well-being in the Greek early childhood education

## INTRODUCTION

The importance of children's emotional and social competence during the early years is well-established (Masten, 2014; Seligman, 2011). Results from neuroscientific studies suggest that the age range from zero to five years old represent a critical period, in which the emotional and social development serves as a foundation for long-term academic performance, mental health and well-being (Housman, 2017). During this developmental stage children learn how to express their feelings and regulate their emotions; they acquire the ability to build relationships and promote healthy interactions with the others (Denham et al., 2003); they practice concentrating in meaningful activities and completing tasks, in order to develop confidence and positive self-esteem (Norrish et al., 2013).

Most early childhood curricula and programs adopt a holistic approach of children's development, with social and emotional development been placed at the epicenter of pedagogy (Baker et al., 2017). Despite the wide recognition of the importance of emotional and social development in the early years, several researchers describe that in practice many preschool programs focus on the development of cognitive domains (e.g., literacy, math, science) and the promotion of the academic achievement neglecting other developmental aspects, such as social and emotional domains (Shoshani & Aviv, 2012).

### KROUSORATI KATERINA

Department of Early Childhood Education and Care, School of Social Sciences, International Hellenic University, Thessaloniki, Greece

### ANASTASIA VATOU

Department of Early Childhood Education and Care, School of Social Sciences, International Hellenic University, Thessaloniki, Greece

### ATHANASIOS GREGORIADIS

Department of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece

### VASILIS GRAMMATIKOPOULOS

Department of Early Childhood Education and Care, School of Social Sciences, International Hellenic University, Thessaloniki, Greece



**Funded by  
the European Union**

This study is part of the RESILIENT PRE-SCHOOLS Project which has been funded with support from the European Commission; project number: 2020-1-CY01-KA201-066080.

**Authors contribution:** The manuscript was prepared with the cooperation of all authors. All authors agreed with the content, and all gave explicit consent to submit.

Positive education is a relatively young field that promotes social and emotional learning at schools by teaching children the skills of well-being, resilience, gratitude, strengths, meaning in engagement, flow, positive relationships and positive emotions. The foundations of positive education are identified in the science of positive psychology (Seligman et al., 2009). Among others, the benefits of positive education include the prevention and management of psychosocial problems and the increase of psychological resilience and well-being (Shoshani & Slone, 2017). Despite the importance of promoting early childhood children's resilience and well-being as well as the spread of positive education across the world (Seligman & Adler, 2019), in Greece there is limited research investigating positive education applications in early childhood education.

The RESILIENT PRESCHOOLS project aims to develop educational resources for preschool teachers and guidelines on how to utilize positive psychology with young children. Through several concepts deriving from positive psychology's methods and principles, preschool children will be given the opportunity to start building from a young age their psychological capacity and life-skills, thus magnifying the possible future benefits. By fortifying young children's resilience and well-being, their academic performance will be enhanced as well. The present study is a small part of the RESILIENT PRESCHOOLS project. The main aim of this study was to explore the preschool teachers' perspectives regarding the possibilities of promoting psychological resilience and well-being in Greek kindergartens and childcare centers.

### **THE IMPORTANCE OF PROMOTING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND WELL-BEING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

The notion of resilience refers to someone's ability to cope with challenges (Cahill et al., 2014). The American Psychological Association (2014) defines resilience as "the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or even significant sources of stress". In the literature there are two models describing the meaning of resilience (Masten, 2014). The first model describes resilience as an individual's trait to overcome adverse conditions and "bounce back" after an adversity (Rentzou, 2012). The second model emphasizes to the individual's ability to maintain mental health during the adversity and utilize this resilient skill to promote well-being (Harms et al., 2018). Reivich and Shatté (2002) suggest that resilience is promoted through seven skills: (1) the ability to manage and regulate emotions, (2) the capacity to control impulses, (3) be optimism, (4) having flexible thinking (5) empathy, (6) sense of self-efficacy and confidence in achievement and (7) thriving positive relationships with others.

Beyond individual factors, environmental factors also influence the degree in which a person becomes resilient (Masten, 2014). The role of school is fundamental to promote children's resilience. The school complements the role of the family as they both contribute to the child's strength to overcome challenges. Seligman et al. (2009) proposed that resilience is among others a skill that can be taught at schools through the framework of the Positive Education. Evidence indicated that resilience has been associated with academic performance (Allan et al. 2013) and contributes to the promotion of social and emotional well-being (Cahill et al., 2014).

Resilience is fundamentally associated with well-being (Harms et al., 2018). The notion of well-being refers to good mental and physical health (Seligman, 2011). A strong sense of well-being enables children to feel confident and therefore acquire the advantage of learning opportunities through their positive interactions with their learning environment. Prosocial skills as well as the ability to build and maintain healthy interpersonal relationships exist at the core of the well-being development. Positive teacher-child relationships contribute to children's well-being (Gregoriadis et al., 2021). Responsive caregivers, secure attachments and a sense of security and belonging are also recognized as important factors which set the foundation for the development children's positive long-term well-being (Jennings, 2015). Recognizing the vital role of well-being in children's lives several early childhood programs around the world aim to promote well-being through a wide range of activities and approaches (Baker et al., 2017).

Positive education examines resilience and well-being of students, teachers and also of the whole-school community (Green, 2014). Evidence suggest that teachers with poor social and emotional skills are often associated with exhaustion and burnout (Rentzou, 2012). In addition, teacher's well-being and social and emotional competence are related with school climate and children's outcomes (Jennings & Greenberg, 2009). An important step for early childhood teachers to support children's resilience and well-being, is to first understand and develop their own sense of resilience and well-being.

### **DIMENSIONS OF WELL-BEING OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN**

Based on the core principles of positive psychology Seligman (2011) proposed the theoretical model of well-being Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment and Health (PERMA-H), in an effort to define this complex and multidimensional concept. Specifically, the PERMA-H model provides a science-informed framework for schools to encourage and support their students and staff to flourish. The PERMA-H model is a multidimensional approach to well-being and resilience including several psychological components. The first version of the PERMA-H model consisted of five core pillars of well-being: Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment. Later, the model was upgraded to PERMA-H model, where H stands for Health (Norrish & Seligman, 2015). The PERMA model of well-being constitutes the theoretical framework of this study. The present section provides a description of each concept of PERMA-H's model pillars and the benefits for students and teachers.

#### *(P) Positive Emotions*

The Positive Emotion domain focuses on the importance of supporting children to experience positive emotions, as well as respond to negative emotions in a healthy way. One of the main goals of Positive Education is to help students experience positive emotional experiences (Norrish et al., 2013). Positive emotions include feelings such as joy, gratitude, hope, curiosity, pride, love, awe, interest, contentment, inspiration that allow individuals to flourish (Fredrickson, 2001).

Empirical evidence showed that positive emotions have long-term influence as they empower psychological resilience (Denham et al., 2003) and enhance emotional well-being (Housman, 2017). In addition, positive emotions are related to children's cognitive development and academic attainment. Research findings

(Pekrun et al., 2002) suggest that students who express positive emotions at school have increased motivation and effort in the learning process, exhibit improved cognitive functioning such as meta-cognitive strategies, critical thinking, creativity and concept elaboration and have better academic performance.

#### *(E) Engagement*

Engagement refers to being interested, curious, concentrated in an activity and persisting on achieving a goal. High levels of engagement, conceptualized as “flow” are associated with various benefits on children’s well-being, including higher self-esteem and lower pessimism (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003), increased school enjoyment, happiness and less behavior problems (Froh et al., 2010). In addition to positive outcomes for well-being, engagement is associated with learning and educational attainment. Flow in children can be fostered during experiential and interactive activities (e.g., teamwork, discussions), by providing choice among various activities, setting clear goals and expectations, teaching skills in an incremental way and providing regular and specific feedback (Shernoff et al., 2014). Furthermore, by nurturing and promoting children’s character strengths, interests, unique abilities and capacities, teachers can help children achieve greater levels of engagement, increased psychological well-being and enhanced resilience after stressful events (Norrish et al., 2013).

#### *(R) Relationships*

Relationships play a critical role in preschool children’s development. This domain refers to social and emotional skills that help the individual create good relationships with their self and others (Gregoriadis et al., 2021). Supportive school relationships have been linked with well-being and resilience. Warmth and responsive interactions among the child, the peers and the teacher are basic prerequisites for children’s and teacher’s well-being (Baker et al., 2017). Positive relationships can be developed at school when school members have stimulation for communication; positive relationships can be enhanced at school when school members know how to use the strengths of gratitude and forgiveness; positive relationships can be retained at school by nurturing self-compassion, kindness, and forgiveness among the school community (Norrish et al., 2013).

#### *(M) Meaning*

Meaning has been defined as having a sense of the self, knowing your strengths and serving something greater than yourself (Seligman, 2011). Meaning is increased through the interactions with others. Early childhood is the most appropriate period to support children engage in meaningful activities, as from the moment they are born, they explore the world and seek meaning in every interaction, experience and relationship (Baker et al., 2017). Engagement in meaningful activities has important impact on students’ psychological and physical well-being (Norrish & Seligman, 2015). Meaning, also, provides a basis for a strong and resilient life.

#### *(A) Accomplishment*

The accomplishment domain focuses on developing confidence and competence through striving and achieving meaningful outcomes (Norrish et al., 2013). Accomplishing meaningful goals lead to positive emotions and well-being (Sheldon et al., 2010). From the Positive Education approach, accomplishment does not exclusively refer to academic performance. Accomplishment promotes the importance of teaching children to persist in failures, and remain resilient against adversities (Morrish et al., 2018). The best way for early childhood education teachers to support accomplishment is to encourage children's efforts, acknowledge their progress and reinforce their accomplishments (Baker et al., 2017).

#### *(H) Health*

Health is defined by the World Health Organization (2006) as "a state of complete physical, mental and social well-being". Positive education views "Health" as a holistic approach of children's development too and defines it as the engagement in sustainable behaviors to promote physical and psychological health (Norrish et al. 2013). Health was recently added in the PERMA model because of its important role in children's learning. Nutrition, sleep and physical activity play a vital role in mental health. Children who have general health behaviors in nutrition, exercise and sleep perform better at school (World Health Organization, 2006).

Besides the physical health, the broad construct of health refers to mental health as well as to optimism, resilience and mindfulness (Norrish et al. 2013). Resilience is related with the ability to maintain a healthy and flourishing life, despite experiencing challenges and difficulties (Norrish & Seligman 2015). Resilience can be enhanced by helping students identify unhelpful thinking habits and practice mindfulness (Morrish et al., 2018). Mindfulness is another strategy to promote physical and psychological well-being in students by exercising an awareness of present-moment experience without judgment (Jennings, 2015).

### **THE EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL SYSTEM IN GREECE**

The early childhood educational system in Greece falls into a split model consisted of two parallel but distinct sections. The first section concerns the early childhood education and care, which includes the childcare centers that accommodate infants and children aged from 2.5 to 4 years old. The second section covers the pre-primary education and contains the kindergarten centers that provide services for children from 4 to 6 years old (Gregoriadis et al., 2018b). Attendance in childcare centers is optional. Since 2018 the two-years attendance in kindergartens became compulsory by law. Therefore, compulsory education in Greece starts at the age of 4 years old.

Regarding the administration system, public childcare centers belong to municipalities and are under the authority of the Ministry of Interior. Private childcare centers are within the competence of the Ministry of Labour and Social Affairs. Kindergartens, public and private, are supervised by the Ministry of Education (Grammatikopoulos et al., 2018a).

The general purpose of the Greek early childhood education is to promote and support children's physical, emotional, mental and social development (MoE/Pi, 2002). Within this framework, childcare centers aim to support a comprehensive development of children, while providing care services to working parents (Megalonidou, 2020). However, there are no specific curriculum requirements for early childhood education care (Grammatikopoulos et al., 2014). For kindergartens there is a national curriculum covered five areas: literacy, mathematics, science and environment, creation and expression, and commuter science (MoE/Pi, 2002). The curriculum is accompanied by the Preschool Teacher Guide, which is designed to support teachers implement the curriculum efficiently (Dafermou et al., 2006).

#### *Preschool teacher's qualification and training*

Early childhood education professionals in Greece are graduates of higher education institutions. A four-year bachelor's degree from a university is the mandatory prerequisite for early childhood teachers in childcare centers and kindergarten teachers in kindergarten schools. The initial training of the teaching staff also falls into the split early childhood system (Gregoriadis et al., 2018b). Early childhood teachers of the childcare centers are graduates of departments of early childhood education and care from schools of social sciences, whereas kindergarten teachers are graduates of early childhood education and care departments from schools of education (Gregoriadis et al., 2016).

Despite the state's investments in the initial pre-service training of preschool teachers, after graduation the concern for in-service professional development is limited (Grammatikopoulos et al., 2018b). At an institutional level, the regional centers for educational planning (P.E.K.E.S.) support kindergarten teachers' professional development. P.E.K.E.S. are educational structures under the authority of the Ministry of Education and Religious Affairs that monitor, coordinate and promote scientific and pedagogical processes in school units. Each PE.K.E.S. is composed of the Educational Work Coordinators, who are responsible to organize and implement training programs for teachers. Additional professional development opportunities (training seminars, workshops) are provided by public and national universities and institutions (Gregoriadis et al., 2018a).

### **PRACTICES IN GREEK EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR PROMOTING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND WELL-BEING**

The Greek early childhood national curriculum belongs to the category of national curricula that provide limited practices and policies for well-being promotion (in contrast for instance to the Irish Well-being Policy Statement and Framework for Practice or the nationally approved learning frameworks in Australia, UK, Belgium and USA, that include well-being as a desired outcome). Nonetheless, it is a curriculum that adopts a holistic approach, as it aims to promote children's physical, social, emotional, and cognitive development (MoE/Pi, 2002). Therefore, one could argue that from this holistic perspective of children's development, the national curriculum for early childhood education implies the importance of promotion



children's well-being and early childhood teachers are required to support children's social and emotional health and resilience beyond the academic outcomes.

However, at an institutional level the Greek state's anticipation for promoting psychological well-being and resilience is limited. Pre-service teachers may be educated in the field of positive education and exercise practices to increase well-being during their undergraduate studies, depending on the course programme of each department. In-service teachers might be informed about the applications of positive psychology in education in Continuing Professional Development seminars and courses, that usually organized by Educational Work Coordinators and Schools of Education in Universities respectively (Gregoriadis et al., 2018a). In sum, despite psychological well-being is part of Greek educational discourse, due to the limited official practices and policies for promotion the psychological well-being, the early childhood teachers in Greece are not trained officially or in an organized way for that purpose. The main purpose of the present study was to examine the current views and needs of early childhood teachers in Greece, with regards to the support of children's well-being, resilience and social and emotional learning.

## METHOD

### *Participants*

A convenience sample of ten participants was recruited for the purpose of present study. All participants were females. Six of them were early childhood teachers and four participants were school advisors/educational work coordinators in early childhood education. Their experience in preschool education was ranging from 6 to 36 years and they were currently employed and active in the field. Participants worked in urban and non-urban areas in Greece. Regarding the age group of children in which they primarily work with, 8 of the respondents were concentrated on the age groups 3-6 years old and 2 of the respondents were concentrated on the age groups 1-3 years old.

### *Measures*

This study adopted a qualitative approach to explore participants' views concerning preschool teachers' needs for supporting well-being and resilience in early childhood education. Qualitative data were collected from a focus groups and individual interviews with preschool teachers and stakeholders. First, a focus group was conducted with five participants in order to identify preschool teachers needs regarding fostering psychological resilience and overall well-being to their students. Next, individual interviews were conducted with five additional participants in order to investigate more in depth the territories, which are relevant to the promotion of psychological well-being and resilience in early childhood education.

During the focus group a semi structured questionnaire with a set of five open-ended questions was applied. Next, three open-ended questions were used during the individual interviews. These three questions/axes were selected for presentation in this paper. The questions referred to: a) the key challenges that preschool teachers face nowadays in the workplace environment, b) the awareness and previous experience regarding teaching and fostering skills to preschool children in order to enhance their psycho-

logical resilience and well-being, c) actions and initiatives that are applied regarding fostering psychological well-being and resilience in preschool education.

#### *Procedure*

The focus group and the individual interviews were conducted by the first author, whereas another member of the research team was also present. Due to COVID-19 restrictive measures the field research (focus group and individual interviews) was conducted online via the zoom platform, to ensure the health and safety of all participants involved. Participants were thoroughly informed about the project's purpose, they agreed to participate and signed consent forms. The focus group's discussion lasted an hour and half. The duration of each individual interview varied from 20 to 30 minutes.

## **RESULTS**

#### *The key challenges of preschool teachers*

Participants in the field research mentioned positive and several difficult challenges that Greek early childhood teachers face in their working environments. A positive challenge concerned the recent establishment of the compulsory two-years attendance in kindergartens (compulsory pre-primary education for the ages of 4-6 years old). According to a participant, "the recent establishment of the compulsory pre-primary education highlights the recognition of the crucial role of preschool education for children's development in Greece". Another positive challenge mentioned by the participants was the recent engagement of school psychologists in the Greek kindergartens and their collaboration during the learning process.

A negative challenge for preschool teachers is the teaching in overpopulated classes (20-25 children per class) and in many cases in not well-equipped buildings. A participant declared that "by facing practical difficulties like these, teachers struggle to arrange them, while they have to observe and focus on each child's personal needs and strengths".

The lack of constant lifelong teacher training at an institutional level was referred as an important need by participants. During the individual interviews, a participant said that nowadays "there is a plethora of seminars for teachers but unfortunately it is up to one's personal choice whether will attend them or not. The access in an organized training provided by the state, could increase teacher's knowledge about the contemporary teaching methods and practices and consequently could empower his/her self-confidence in the class. That training would beneficially impact in children's learning and their overall psychological development too". Another participant noted that "teacher's personal interest, love, pleasure and passion for their work is not sufficient. There is a demand for an institutional support, especially for the teachers who have many years of experience, who may be exhausted (after 30-35 years of experience with preschool children), who have initially trained in obsolete teaching methods and make great efforts to follow the contemporary methods in education".

A challenge for preschool teachers is their capability to be flexible and ready to manage relationships in

three levels: a) with their students, b) with parents and c) among school staff. During the focus group, teachers agreed that “by configuring and retaining positive interactions and a positive school climate and balance among the school members (teachers, students, school staff, parents etc.) well-being at school could be enhanced”. The diverse student population per class in terms of socioeconomic, cultural and linguistic background as well as in terms of cognitive and emotional development stage of each child was mentioned as another difficult challenge for teachers.

Last but not least, all participants agreed that the main challenge that preschool teachers were currently facing was the adjustment to the new reality due to the COVID-19 pandemic aftermath and the health and safety restrictions. Teachers noted that the consequences of the COVID-19 pandemic had a significant impact on the educational process and affect all individuals of the school community (e.g., students, teachers, parents, school staff, administration). Due to the lockdown and the implementation of the online lessons, teachers should adjust the learning activities, the teaching methods and procedures into an attractive online learning environment. Although they lacked experiences in teleworking and they didn't officially train in conducting online lessons, early childhood teachers had been summoned to transfer the experiential learning process, that mainly characterizes the preschool education, into the online learning environment.

In addition, preschool teachers mentioned that the promotion of social and emotional learning is settled in the core of the preschool education programme. However, although they made noteworthy efforts to maintain and enhance preschool children's interpersonal contacts, keep them in contact and support them to interact each other, it was a challenge for them to provide related social and emotional stimulations that period. The unexpected long-lasting situation resulted a significant amount of stress to all participants, while in the meantime teachers had to be flexible and demonstrate strong resilient skills.

*Awareness and previous experience regarding teaching and fostering skills to preschool children to enhance their psychological resilience and overall well-being*

All participants from both focus group and individual interviews answered that they are not familiar with the applications of Positive Education as there is a limited informing about methods and strategies to promote psychological well-being in early childhood education in Greece. Participants noted that the official curriculum promotes the social and emotional learning, but it does not provide any relevant specific practice or policy for educators. Some university departments for pre-service teachers also incorporate applications of positive psychology in their program, but in general all participants agreed that they haven't received specific education in the field of Positive Education.

In addition, teachers stated that notions like kindness, gratitude, curiosity, creativity, self-confidence, persistence, teamwork, forgiveness are promoted and supported in a daily basis during the whole school day. However, they admitted that there are limited relevant actions regarding fostering psychological resilience and well-being in preschool education and in a great degree it is up to one's personal interest to be informed about relevant practices. Although some educational work coordinators within the regional centers for educational planning organize occasional seminars and meetings to inform preschool teachers about contemporary pedagogical processes in Preschool Education, these seminars are limited and

optional. Therefore, many preschool teachers are not informed or trained for this purpose.

*Actions and initiatives that are applied regarding fostering psychological well-being and resilience in preschool education*

Educational work coordinators were aware of some related to psychological well-being and resilience projects, for instance the Early Change project (Gregoriadis et al., 2018b), designed to support the professional development of early childhood teachers, the RESCUR project (Cefai et al., 2014), which aimed to increase children's resilience and social-emotional well-being, and the ARETI Programme, a character education programme, which emphasized on the moral, emotional and social development (Charalambous 2009).

Preschool teachers stated that, despite their limited access in sources and trainings regarding fostering psychological well-being in preschool education, they do several activities to support well-being at school. Specifically, teachers said that by using pedagogical methods, such as playful activities, role playing, drawings, discussion, storytelling, drama, music, problem solving they encourage children to express their feelings, promote self-confidence and self-esteem and support a positive climate at school. Teachers, also, mentioned that they take advantage of random facts that occur during the school day, (e.g., conflicts) in order to teach children how to regulate their feelings and manage their behavior. Finally, they agreed that they take into consideration the holistic development of children and they give special emphasis on social, emotional and moral development in their teaching methods.

## DISCUSSION

The purpose of this study was to investigate the perspectives of the Greek early childhood teachers and educational coordinators regarding the support of children's well-being, resilience and social and emotional learning. Despite the well-established importance of enhancing well-being and resilience for children's development (Allan et al. 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009) there is limited research in Greece examining preschool teachers' views regarding the promotion of children's resilience and well-being in early childhood education. Results of this study revealed a variety of challenges that early childhood teachers face in their working environments. Additionally, participants described their experiences and practices regarding fostering children's social and emotional development.

During this field study, participants described positive and negative challenges which influence their psychological well-being. The establishment of the compulsory attendance in the pre-primary education and the involvement of school psychologists in the kindergartens were mentioned as a positive progress for the early childhood education in Greece. In contrast, the quality of the preschool environment (number of students per classroom, quality of buildings and material), the diverse student population, the teacher-parent relationships, the lack of constant lifelong learning and the consequences of the COVID-19 pandemic were the most prominent challenges that preschool teachers face nowadays which negatively impact on their psychological well-being. These findings indicate the need to support teachers' resilience and well-being to

safeguard children's outcomes and well-being respectively (Cefai et al., 2014; Jennings & Greenberg, 2009). Specifically, findings related to the poor quality of the preschool environment agree with previous studies, that clearly demonstrated that the quality of an educational setting influence children's outcomes in terms of social and emotional development (Grammatikopoulos et al., 2018a). In addition, preschool teachers stated that they have to work and effectively communicate with more diverse student populations than in the past. The immigration phenomenon contributed to a cultural diversity of the student population. The national curriculum for kindergarten centers has almost no prediction for activities or materials that would encourage acceptance of diversity (Gregoriadis et al., 2016). Therefore, there is a gap between what is offered in the national curriculum and what teachers should do in practice. This gap in combination with the obsolete professional development in early childhood education in Greece (Gregoriadis et al., 2018b) raise an immediate and imperative need to support both teachers and children on how to cope emotionally with the adversities and ensure their psychological health. Moreover, the COVID-19 pandemic, the long-lasting lockdown and consequences of the restrictive safety measures brought a redefinition of the learning process, which generated additional stress in preschool teachers in order to correspond with the unprecedented demands and challenges. These recent events made the need of promoting resilience and well-being in early childhood settings even stronger.

Finally, results showed that preschool teachers in Greece adopt a holistic approach for children's development and they promote the social and emotional learning in their daily programme. Also, they find time and space in their teaching curriculum to include notions related to psychological well-being and resilience, although they are not official educated and trained in the field. Evidence showed that programmes for the promotion of the early socio-emotional development can prevent children's behavioral problems (Denham et al., 2003). In addition, they can help early childhood children to develop strong social competencies, that are crucial not only for their relationships, mental health and well-being across the lifespan (Denham et al. 2003) but are also associated to children's school readiness and academic success (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011). According to Marbina et al. (2015, p. 5), "a strong sense of well-being enables children to engage positively and confidently with their environment and therefore to take full advantage of learning opportunities". Thus, a warm, supportive and positive learning environment in preschool centers is a key factor for the development of children's socio-emotional well-being. RESILIENT PRESCHOOLS project's aim is to support preschool teachers by providing material and guidance on how to enhance children's social and emotional development with emphasis in promoting resilience and well-being.

## References

- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2013). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9–25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>.
- American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. American Psychological Association. <https://advising.unc.edu/wp-content/uploads/sites/341/2020/07/The-Road-to-Resiliency.pdf>
- Baker, L., Green, S., & Falecki, D. (2017). Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(8), 1-12. ISSN 2397-7116.
- Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.004>
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., & Smith, K. (2014). *Building resilience in children and young people*. The University of Melbourne. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/resiliencelitreview.pdf>
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., ... & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11-32.
- Charalambous, N. (2009). *ARETI: A character education programme*. Nicosia
- Dafermou, H., Koulouri, P., & Mpasagianni, E. (2006). *Preschool teacher guide*. Pedagogical Institute, Ministry of National Education and Religion.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Yurkewicz, C., Fan, J., Allen, J., & Glowacki, J. (2010). The benefits of passion and absorption in activities: Engaged living in adolescents and its role in psychological well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 311-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.498624>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Zachopoulou, E. (2018a). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1814-1823. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1289192>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Zachopoulou, E. (2018b). Self-Evaluation as a Means to Improve Practice: An Alternative Approach for the Professional Development of Early Childhood Educators. In A. Gregoriadis, V. Grammatikopoulos, E. Zachopoulou (Eds.). *Professional Development and Quality in Early Childhood Education: Comparative European Perspectives* (pp. 125-145). Palgrave Macmillan.
- Green, L. S. (2014). Positive Education: An Australian perspective. In M. J. Furlong, R. Gilman and E. S. Huebner (eds), *The Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed., pp. 401-415). Routledge/Taylor & Francis.
- Gregoriadis, A., Papandreou, M., & Birbili, M. (2018a). Continuing professional development in the Greek early childhood education system. *Early Years*, 38(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1265486>
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V. (2018b). Professional Development and Impact of the Early Change Project: Reflections from the Greek Example. In A. Gregoriadis, V. Grammatikopoulos, E. Zachopoulou (Eds.). *Professional Development and Quality in Early Childhood Education: Comparative European Perspectives* (pp. 105-114). Palgrave Macmillan.
- Gregoriadis, A., Grammatopoulos, V., Tsigilis, N., & Verschueren, K. (2021). Teachers' and children's perceptions about their relationships: examining the construct of dependency in the Greek sociocultural context. *Attachment & Human Development*, 23(5), 556-571. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751990>
- Harms, P. D., Brady, L., Wood, D., & Silard, A. (2018). Resilience and well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.). *Handbook of well-being*. DEF Publishers. DOI: nobascholar.com
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>

- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 27-35. <https://doi.org/10.1023/A:1021028306392>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, C., & Tayler, C. (2015). *Assessment of Wellbeing in Early Childhood Education and care: Literature review*. Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>
- MoE/PI. (2002). *Cross-thematic curriculum framework for compulsory education (DEPPS)*. Ministry of National Education and Religion.
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive Education: The Geelong grammar school journey*. Oxford University Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.
- Rentzou, K. (2012). Examination of Work Environment Factors Relating to Burnout Syndrome of Early Childhood Educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2019). Positive education (pp. 52-72). In The Global Council for Happiness and Wellbeing (Org.). *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019*. Sustainable Development Solutions Network. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/posedseligmanadler2019b.pdf>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sheldon, K. M., Abad, N., Ferguson, Y., Gunz, A., Houser-Marko, L., Nichols, C. P., & Lyubomirsky, S. (2010). Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. *Motivation and emotion*, 34(1), 39-48. <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9153-1>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer.
- Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment-Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.691981>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8, 1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- World Health Organization Constitution (2006). [https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

# Mobility as a tool for gaining global knowledge in Early Childhood Teacher Education

**HELENE ELVSTRAND**

Linköping University, Sweden

**LENA ÖRNESTRAND**

Linköping University, Sweden

*Making all the arrangements was very hard, the paperwork and the visa application, I almost gave up... But then when I arrived at the school in India and met all the children, it was fantastic. Even though it was very hot and [there were] lot of people everywhere, my stay at the preschool really had an impact on me. I will always remember it, and I think I will be able to use it in my future work as a preschool teacher.*

The excerpt above is from a student on the Early Childhood Teacher Education Programme (ECTE programme) at Linköping University, who was reflecting on her experiences while taking part in a summer course at an early childhood centre in India. Her description illustrates both the experiences of struggling with “paperwork” before taking part in the exchange, and also how important the opportunity to gain international experience was for her. She emphasised that her interactions with the children influenced her in a transformative way and that the experiences were also something from which she will benefit in her future professional life as an early childhood teacher.

In this chapter, we describe and analyse the outcome of a project conducted at the ECTE Programme at Linköping University in Sweden between 2015 and 2018, with a focus on developing working methods to increase mobility among ECTE students. The project was part of a larger national pilot project, “The Academic



Value of Mobility”, led by the Swedish Council for Higher Education (UHR, 2018). Seven other educational programmes from different Higher Education Institutions (HEI) were also involved in this project (UHR, 2018). Periodic common reflections and exchanges of experience between the different HEIs was a central part of the project, and this was essential. The project focused on guidance and the intended internationalised learning outcomes for increased internationalisation and student mobility. The aim of the project was to propose measures that could increase the number of outgoing exchange students, but it was also designed to provide opportunities for internationalisation at home (IaH). Therefore, the following long-term goals were formulated: to increase the number of outgoing students, to increase the quality of mobility, and to reach new target groups for mobility. The project focused on two main areas:

- how to integrate internationalisation and the mobility period into curriculum planning, including the formulation of intercultural/international learning outcomes in line with the overall learning outcomes
- how to integrate guidance on studies abroad as a component of regular study counselling.

### INTERNATIONALISATION AS A GOAL FOR HIGHER EDUCATION IN EUROPE

The concept of internationalisation is not well defined and can mean different things in different contexts (Yang, 2002). But here we understand it as referring to “the process of integrating an international or intercultural aspect into the teaching, research and service functions of internationalization” (Jibeen & Khan, 2015, p. 196). In Sweden, as in other European countries, internationalisation and student mobility have been recognised as important for decades (De Wit & Altbach, 2021; European Council, 2011; SOU, 2018). Within the European Union, mobility has been a central element of the efforts to create the European Higher Education Area as part of the Bologna Process. In 2009, a ministerial meeting decided on the target that 20% of students graduating in 2020 would have spent a period abroad as part of their education, a target that has also been adopted by the EU. In Sweden, around 15% of all students in higher education gain international experience through mobility, but the proportion of outgoing students varies greatly between programmes (SOU, 2018:3; UHR, 2018). In the years 2017 to 2018 only 1% of those graduating from Early Childhood Teacher Education Programmes had experience of mobility (UKÄ, 2018).

In the Swedish national report: *Internationalisation of Swedish Higher Education and Research: A Strategic Agenda* (SOU, 2018:3), one conclusion is that mobility is a complex process that requires both integration and coordination to be successful. Furthermore, mobility must be put in context and thus lead to high quality and an increased number of mobile students. For internationalisation to reach all students, it cannot be a parallel process. Instead, there is a need for questions about how education is conducted to be integrated with and related to internationalisation.

Several studies in Sweden, for example a survey by Ungdomsbarometern [the Youth Barometer]<sup>1</sup> have shown great interest among young people in studying abroad, and particularly in undertaking an ex-

---

1 – In 2016, Ungdomsbarometern received responses from approximately 16,000 people aged 15 to 24. Those in upper-secondary school who answered that they planned to enter higher education were then asked: “What is your attitude to studying abroad?”

change (UHR, 2018). At the same time, students highlight that higher education institutions should do more to encourage internationalisation and mobility. Specifically, they emphasise that closer connections must be made between the benefits of educational outcomes and internationalisation (SFS, 2014). Two key barriers to internationalisation have been detected when students give their perspectives. The first is that the curriculum and objectives are not adapted to international studies, and the second is related to a lack of information and encouragement from their own higher education institution (UHR, 2018).

Kefala et al.'s (2019) study of internationalisation in Swedish teacher education shows that students themselves stress the importance of intercultural competence in their future profession. Despite this, they only encounter an international dimension to a very limited extent. Teacher education as a field of knowledge is primarily oriented towards a national sphere, which affects students' international opportunities.

### EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAMME IN SWEDEN

In Sweden, most children (94%) aged three to six years attend early childhood education (in Sweden, this is called preschool). It is considered to be a vital aspect of the welfare state (SNAE, 2020) and is recognised as the first step in the educational system. Swedish preschool has a long tradition, and its mission can be described in terms of *educare*, which means an ambition to combine education and care in preschool. Swedish preschool also has its own national curriculum, which states the societal and educational intentions for preschool, and in which children's learning and development is highlighted (SNAE, 2018). The curriculum consists of different goals and guidelines, which include, for example: "norms and values, care, development and learning and participation and influence of the child" (pp. 6–10). Even though the national curriculum presents goals to be met, it is up to teachers to interpret them, work with them, and decide how they should be concretized in the daily work in preschool.

### A CHANGING PROFESSION WITH A NEED FOR INTERCULTURAL COMPETENCE

Today, Sweden can be described as a multicultural society, which also highlights the need for intercultural competence among preschool teachers. It is often stated that preschool teachers need intercultural competence in order to work actively with diversity in the classroom. For example, the curriculum for Swedish preschool (SNAE, 2018, p. 6) states that:

*The increasing internationalisation of Swedish society places high demands on people's ability to live with and understand the values that derive from cultural diversity. The preschool is a social and cultural meeting place that should promote children's understanding of the value of diversity. Awareness of different living conditions and cultures can help to develop an ability to understand and empathise with other people's conditions and values. Education in the preschool should lay the foundation for children's understanding for different languages and cultures, including the languages and cultures of the national minorities.*

In the quote above, Swedish preschool is recognised as an important arena for the development and interaction of different values. Furthermore, preschool is emphasised as both a place for children to learn *about* diversity and also a place to *live* diversity. This means that teaching in preschool has the goal of functioning as a bridge between children’s different backgrounds and creating a sense of belonging and compassion for each other. Lahdenperä (2018), who researches aspects of intercultural competence in relation to preschool, emphasises the need for teachers to develop such competences to address diversity. She states that teachers play an important role in children’s acquisition of the values they need to prepare for a more global context. One way of acquiring intercultural experience is to experience diversity during teacher training and also to be able to reflect upon different aspects of issues related to diversity, culture, and one’s own actions and preconceptions in relation to these issues.

A study by Sheridan et al. (2011) about the profession of preschool teacher shows that it is a profession in the midst of change and that its global dimensions are even more visible than previously. Their results show that the competences of preschool teachers develop at the intersection between values, ideologies, and knowledge. These changes have also affected ECTE, where the teaching must prepare students for this changing practice and give them tools to act as agents of change in an arena where both beliefs and experience are important (Miller et al., 2010).

### WORKING METHODS FOR THE PROJECT

In order to work with the project’s overall question of how to increase the number of outgoing exchange students, and also provide opportunities for internationalisation at home (IaH), the project was implemented in three phases:

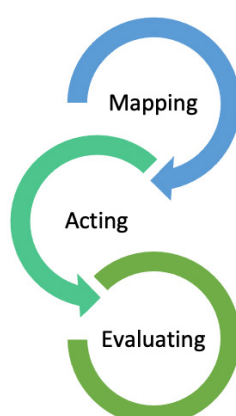


Figure 1: *The project phases.*

These different phases – mapping, acting, and evaluating – should not be interpreted as completely separate from each other. Rather, they can be seen as a way of structuring the project’s activities in an overall way. During the three phases, different types of activities were carried out, which were formatively evalu-

ated and led to changes. In this way, the implementation of the project can be described as cyclical to a certain extent. Even though the programme director (Helene Elvstrand) and the international coordinator (Lena Örnestrand) were responsible for the project and were the ones who participated in the national project, several other professions, including study counsellors, coordinators, and teachers, took part in the project. An overall objective was also to involve students in different ways.

### **MAPPING THE STATE OF MOBILITY**

When the project started, we already knew that the numbers of outgoing students were low. During the academic year 2014/15, statistics showed that (n = 7) of (n = 450) students had completed exchange studies in various forms (one on exchange studies, four on practical placements, and two on a summer course in Kenya). Initially, we began by mapping the state of mobility in two different ways. The first was designed to provide a baseline picture of how different actors experienced the work with internationalisation and mobility in the ECTE programme, and the second was to obtain better knowledge about the success factors related to internationalisation and mobility. Overall, this meant that we both examined our own practice and needed to be inspired by others. It became clear that internationalisation and mobility are complex and involve the whole teaching culture. Internationalisation is therefore both about developing structures that facilitate internationalisation and also about creating an educational culture in which internationalisation is a central and integral part.

#### **Interviews with stakeholders**

Although we knew from the outset that the number of outgoing students was low, we wanted to try to map the perspectives of different stakeholders. We achieved this by conducting structured interviews with key stakeholders, including a study counsellor and teachers, who were able to share their experiences. The mapping exercise identified the following areas for development: learning about students' attitudes to mobility, developing structures for mobility, and increasing the range of mobility activities. The interviews also showed that internationalisation was a topic that was recognised as something that "special people/functions took care of", like the international coordinator, and it was not seen as an integrated part of the ECTE programme. Teachers who took part in the interviews highlighted that they had very little knowledge of the mobility opportunities available to students or what support they could provide in this work in their role as teachers.

#### **An analysis of international content in courses**

As a part of the mapping, we also conducted an analysis of the international content of the different courses in the ECTE programme. In Sweden, the ECTE programme, like other teacher training programmes, is highly regulated by the state in terms of content. Therefore, there is little flexibility for local variation at HEI level. The programme also has national outcome areas that are defined in the Higher Education Ordinance: knowledge and understanding, competence and skills, and judgement and approach (SFS 1993, p.100). The analysis of course content revealed an almost total absence of specific learning goals related

to internationalisation or mobility. Therefore, we went further in our analysis and examined study guides and what kind of literature students met in their courses. This analysis also showed that international perspectives were highlighted in a very limited form and that, although students read English-language literature, there were few examples of studies that highlighted different preschool contexts, for example. In one course, global perspectives were raised in relation to the United Nations Convention on the Rights of the Child and in another, multilingual issues were a topic. Overall, the analysis showed that the internationalisation and knowledge that can be gained from exchange studies were invisible in the course content.

### **A questionnaire to gain a better understanding of students' perspectives on internationalisation**

To gain a better understanding of students' perspectives on internationalisation and mobility, we administered a questionnaire directed at students each year during the period 2016–2020. This questionnaire was distributed when the students attended a lecture on global issues during their first semester. At this lecture, the students received information about the questionnaire, and were told that they did not have to fill it in and that the questionnaire was anonymous in its form. The students were asked to fill in the questionnaire on the spot while the programme director and international coordinator were in the room and available to answer questions. The questionnaire was intentionally short and contained the following questions: 1) Have you received sufficient information about exchange studies/international options? 2) Are you interested in doing exchange studies/mobility during your education? 3) If you not are interested, what is the reason for that? 4) If you are interested in exchange studies, what do you want to do and where? Questions 1 and 2 were analysed quantitatively. The qualitative answers to questions 3 and 4 were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2019).

### **Students' interest in mobility**

The first student questionnaire on *Interest in mobility* was conducted in 2016. In total, 175 students responded, of whom 18% were interested in international mobility, 28% were somewhat interested, and 54% were not interested (Elvstrand & Örnestrand, 2017).

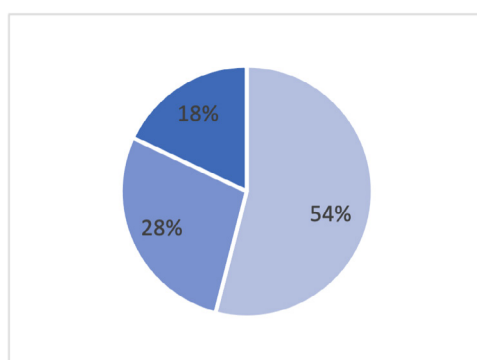


Figure 2: *Students' interest in mobility 2016.*

Students' own evaluations of their interest in mobility show that almost half of them were interested or somewhat interested in mobility. This result was surprising because only 1% of students on the programme actually participate in exchanges.

### **Stated obstacles preventing students from applying for mobility**

The thematic analysis generated the following overall themes: *personal living situation, preconceptions about the education and/or profession, and structural obstacles.*

The most common reason that students gave for not being interested in studying abroad was related to their personal living situation. These students declared that they had a home situation that made it difficult to travel abroad. Here, parenthood was described as making mobility impossible, for example:

I have a family and can't manage to be away for a long time.

Or:

I'm going to become a mother in December.

Other personal reasons included having pets or horses to take care of. Both aspects were about having other people or animals depending on their care, which constituted a barrier to travelling abroad. Other reasons given included financial circumstances, such as having an apartment to pay for, or having an extra job from which they could not take time off. There were also descriptions in the responses of not being able to cope with the extra cost of studying abroad, such as paying for airline tickets and accommodation.

### **Preconceptions about the education and/or profession**

The second theme highlights aspects related to preconceptions about preschool as an institution and/or students' views on being a future ECT teacher. The analysis shows that there are perceptions among students that both preschool as a workplace and the ECT programme are national in nature. This means that mobility has not been a topic to which the students have paid any attention. There were also descriptions of preschool in Sweden as unique, and therefore there was no need for international experience:

I feel I don't want to; I thrive well at home and develop equally well here.

### **Structural obstacles**

The third theme involves descriptions of how a lack of information about going abroad creates uncertainty among students. Here we also found several examples of students describing uncertainty in relation to going abroad. In some of the answers, students described a general scariness:

I'm too chicken, plus I don't want to leave my family.

Or:

Don't dare, too young and inexperienced, don't think I can handle the responsibility, would like to but can't due to fear of flying, nervous/scared of new things.

The students expressed a belief that exchange studies create a lot of extra work and that they would need to have certain skills to handle that. In addition, several students' responses highlighted that they had never been abroad, such as:

Have never been abroad before so could never manage to go.

Other responses stated that they felt uncertain about everything that would need to be organised if they applied for study abroad or exchange studies. Uncertainty about using English was highlighted by several students as a particular obstacle:

I'm unsure whether I can make it to another country, arrange the travel, speak English, and live there.

Some students also raised concerns that an exchange would have a negative impact on their studies:

I find no attraction in it, and I think you'd fall behind in your studies.

The responses also showed a desire for more information about studying abroad.

I want to know more before deciding.

To summarise this theme, students asked for more information before they would feel secure enough to apply or eventually to go abroad. They also highlighted uncertainty due to this lack of information, fear, lack of travel experience, and fear of speaking another language.

#### *Ideas from those who were interested in mobility*

As we showed earlier, a relatively high proportion of students (46%) were at least somewhat interested in internationalisation. When students described their interest, we could see a few patterns emerging in particular. Countries that are *further away* were highlighted as more interesting than countries neighbouring Sweden. We interpret this as meaning that students were particularly interested in gaining experience of countries that appear to be different from Sweden. Furthermore, countries where students could speak English were attractive, and the USA and UK stood out as interesting. For example:

Would like to visit another university and learn more about other countries. Preferably an English-speaking country like the US or the UK.

Most students emphasised that they were interested in doing a practical placement abroad, while studying courses at a university was not as attractive. The fact that an internship was more attractive than studying courses abroad seems to be related to the fact that it was the real-life encounter with a preschool that seemed to attract students the most. These students also emphasised the importance of travelling abroad "together with someone". In some cases, they highlighted the possibility of doing an exchange with a "best friend", and in other cases the *form* was important, such as travelling with others on a summer course. Different forms could also make mobility possible, such as:

Summer course. I have kids but a summer course would work.

The ECTE programme attracts quite a lot of students with a background in another country. That is also something we can see in the questionnaire, where students also suggested going to countries, they were already familiar with, like Syria, Morocco, or Iran.

### ACTING FOR CHANGE

The mapping activity showed that we need to act in different ways, and we decided to focus on changing the culture of education in relation to internationalisation and interculturality. This includes creating an educational environment where internationalisation is an integral part of the teaching of the programme, and where issues around internationalisation are made visible to both students and teachers. As a starting point for this work, we used the three aspects formulated by Harrison (2015) as being important to consider when striving to develop mobility in HEI, with a specific focus on internationalisation at home. Firstly, he identifies *Diversity as resource*, which includes a perspective that recognises diversity as something positive that can also create more diverse social spaces and learning environments in the university. The second aspect is *An internationalist curriculum*, which posits internationalisation as an integral part of knowledge. Here, Harrison (2015) specifically highlights the importance of integrating a wide range of knowledge and perspectives as part of the formal curriculum. And, thirdly, *A culturally sensitive pedagogy* is based on the belief that HEI should deliver “programs that are both responsive to, and optimise the use of, the diverse student body. Notably this includes the use of technology to provide more intercultural experiences, as well as structured opportunities for students to interact within the classroom” (Harrison, 2015, p. 415). In our project, we used these three aspects as described by Harrison and tried to apply them to the practical work, with the aim of increasing internationalisation in the ECTE programme.

#### **Creating a comprehensive structure for internationalisation**

The survey showed that a prerequisite for internationalisation to become an integral part of educational practice is that different professional categories must have knowledge of different issues related to internationalisation and must work together to contribute to the creation of sustainable structures. The figure below demonstrates how different professions mesh with each other to make the cogwheel work.



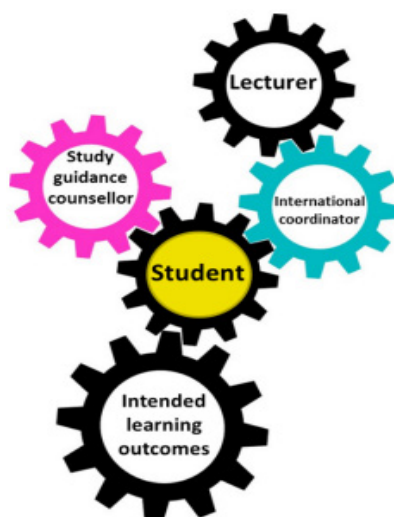


Figure 3: *Creating a comprehensive structure for internationalisation.*<sup>2</sup>

### **The importance of adapting international activities to the student group**

Harrison's (2015) first aspect, diversity as resource, was used as a tool to broaden the perspective of the student group. This aspect also implies an approach that recognises the diversity within the student group as something positive. Several of the students on the ECTE programme were born in another country and already had experiences of different cultural settings. During the mapping phase, it became clear that students' experiences were seldom used directly as a tool in teaching situations. In seminars, a Swedish childhood and a Swedish preschool were the norm for the discussion. Here, we emphasise the importance of not categorising individual students in terms of ethnicity or pushing them to be "bearers of a culture". Instead, it is about creating an educational environment where people's different experiences are valued and given space.

### **Formulating specific objectives for exchange periods and internationalisation as a whole**

UHR (2018) states that a great deal of support has been focused on practical rather than academic support (UHR, 2018). Internationalisation is something that all students should take part in. But often it is not an integrated part of the teaching, instead being recognised as something extra, that runs alongside the core curriculum. Therefore, it is important to clarify and develop intercultural aspects and place more emphasis on *why* students should travel rather than *where*. We saw a need to clarify the purpose. Accordingly, we tried to formulate specific objectives for exchange periods and to identify mobility windows with the aim of clarifying opportunities for exchange.

In higher education programmes that lead to a specific profession, such as preschool teachers, the degree of mobility is low (UHR, 2018). Many students entering the programme also aim to work only in Swed-

---

2 – This figure is taken from UHR, 2018, p. 22.

ish preschools and both the ECTE programme and the labour market are perceived as national. This is a difference in conception compared to many other study programmes. The Nordic countries have a long tradition of preschool education, which is sometimes described as unique. Therefore, it seems important to integrate international and intercultural aspects during the whole programme. This effort made it possible to make internationalisation visible as a field of knowledge. The prominence given to these issues throughout the programme also created the conditions for mobility at home, with the aim of developing learning that was imbued with relevant international dimensions (Mittlemeijer et al., 2020). This led us to construct a Yearly Planning Wheel for activities in the ECTE programme to ensure that students received teaching that highlighted international and intercultural aspects.

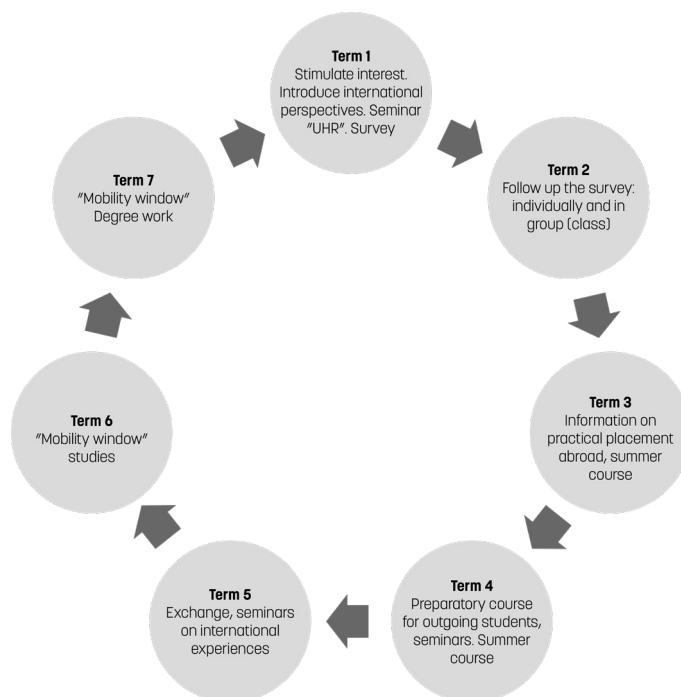


Figure 4: *Yearly Planning Wheel for Internationalisation in ECTE programme.*

### **Developing study guidance to support international studies**

The initial mapping phase of the project showed that students on the ECTE programme were looking for both increased support and information about different opportunities for international study. Until that point, information and support had been designed in a similar way for all teacher education programmes, but the needs described by students meant that we had to rethink our working methods.

The preschool teacher programme reaches a high proportion of students from non-academic home environments, i.e., the programme has a high proportion of students based on broadened participation. There is significant evidence that such a student group may need special support while being schooled

in academic studies, and the preschool teacher programme has tried to provide this in various ways; for example, through support in academic writing or in adopting different teaching styles. It became clear to us that the composition of the student body also influenced the low level of mobility in terms of exchange studies. This means that the support and information about internationalisation also need to be adapted to suit the students on the programme. The variety in students' living conditions was also confirmed in the surveys, where several students stated that they had never previously been abroad and felt uncertain about travelling. This lack of previous experience of travelling abroad means that the route to internationalisation can be long and requires more support. In order to create a systematised and sustainable approach to student guidance in relation to mobility, the following actions were taken:

#### **Development of systematic guidance in all phases**

We developed systematic ways of working with guidance so that it supports students at all stages of their international learning. This means that students receive support when formulating the way in which they want to be mobile, i.e. through study, internships, or group travel. A first step is to introduce international and global perspectives into the very first course component (global awareness). Students also need more support to learn about which countries, HEIs, and preschools it is possible to visit on exchange (inspirational meetings), and guidance during their stay. This was concretised by teachers, international coordinators, study counsellors, etc. remaining in contact with the students during exchanges (application and follow-up meetings).

We also decided upon the kind of issues that each function should be responsible for. This meant, for example, that teachers were responsible for support related to course content, while the international coordinator could help with more practical issues. Finally, as a step towards more systematic guidance, preschool teacher students were also encouraged to engage in a preparatory course<sup>3</sup> before their exchange or practical placement. In seminars, students discuss and relate to different ethical dilemmas, security issues, and cultural awareness. After the mobility, students present their learning outcomes to fellow students and staff. Being well-prepared is important to enable a real impact and learning to occur, but it also helps students in expressing their experiences – making them visible.

#### **Developing packages and courses to facilitate exchanges**

Helping students to identify course packages has proven to be particularly important in student groups that have very low previous mobility. The students stated that they preferred solutions where they did not need to spend too much time organising the exchange. It is equally important to present various options in the programme. This also means being able to offer a variety of opportunities for education abroad during the programme. In addition, we had a clear focus on finding partners who can offer courses that are suitable for a specific mobility window, thus enabling students to easily transfer credits. As a complement to ready-made course packages, the project also developed summer courses. The development of these

---

3 – “International mobility (preparatory), 3 ECTS” <https://studieinfo.liu.se/kurs/911g52/vt-2021>

was based on students' desire, expressed in the survey, to experience "mobility together". We saw that an organised exchange trip could enable us to reach a new group of students.

### **Making the opportunities for internationalisation visible**

The Swedish Council for Higher Education proposed in its report "that clear opportunities for exchange are identified and highlighted in programme syllabi, for example by establishing mobility windows, [and] clarifying how an exchange can be part of the programme" (UHR 2018, p. 8). This is something with which we worked actively from the very start of the project.

A "mobility window" was already in place, but it was not very visible to either the teachers on the programme or the students. A large amount of time has been spent on visualising and making explicit the fact that there are indeed possibilities for exchange during a certain period of the programme. The "mobility window" is now visible in the programme outline and students are informed at the beginning of the programme.

For students who, for different reasons, do not go on exchange or practical placement abroad, seminars with a focus on global issues are offered regularly (see the yearly wheel for internationalisation).

It was also clear that students' experiences and international activities needed to be highlighted and made more visible. When students return from exchange or a practical placement period, they are often eager to share their experiences. Therefore, the project published webpages and organised information meetings with returned exchange students and fellow teacher students, structuring them better in order to address *preschool teacher students* directly. Information meetings are also scheduled into the yearly plan for students and teachers to see. We have learned that it is very important to visualise exchanges and international activities as regular activities within the programme. The goal is to normalise these activities. Teachers are crucial for academic guidance and making internationalisation work, as shown by the Swedish Council for Higher Education (UHR, 2018). In order to visualise international activities, questions about international collaboration and internationalisation have been raised in regular staff meetings within the preschool teacher programme. In addition, the international coordinator has informed teaching staff about the available options and assisted them in finding suitable partners and with practical matters when applying for travel grants.

### **EVALUATION AND DISCUSSION**

The final phase involved an evaluation of the various activities carried out during the project. The long-term goal was to increase the number of outgoing students, to improve the quality of mobility and to reach new target groups to engage them with mobility. The project focused on two main areas; the first was to integrate internationalisation and mobility throughout the whole project period, and the second was to give the students better support through different forms of study counselling. As an overall result, we can see that the various activities we undertook to increase the international dimension and provide information on exchange opportunities led to more students choosing to study or engage in practice abroad.

Figures and differences during the years.

In the following table preschool student teachers' international mobility is presented:

Table 1: *Number of students engaging in mobility during the years 2014–2018.*

<b>Academic year</b>	<b>Exchange studies</b>	<b>Practical placements</b>	<b>Summer course</b>	<b>Total</b>
<b>AY 2014/15</b>	1	4	2 on summer course in Kenya, 7.5 credits	7
<b>AY 2015/16</b>	1		3 on summer course in India, 7.5 credits	4
<b>AY 2016/17</b>	2	4	5 on summer course in India, 7.5 credits	11
<b>AY 2017/18</b>	4	8	3 on summer course in India and Kenya, 7.5 credits	15

The table above shows the numbers of students taking part in mobility abroad during the years 2014–2018. The table shows that the number of outgoing students has increased during the project period. The questionnaire filled in by students provided important insights into barriers to mobility. Students' descriptions of their uncertainty about travelling contributed to the development of new forms of mobility, with travelling together becoming a starting point. The offer of summer courses, where students travelled together in groups with teachers also participating, proved to be a first entry point for students wishing to try studying abroad.

Our analysis also shows that an important factor in increasing interest in mobility is to make visible the exchange experiences of former students. During the project's progress (between Year 1 and Year 2), we could see a difference in the answers given by the students in relation to which country they were interested in visiting to study abroad as they began to express a desire to take part in exchanges in countries where other students they knew had already visited. For example, India or Kenya, where Linköping University arranges summer courses, were highlighted by the students as possibilities.

Furthermore, in order to establish a sustainable mobility chain, it is important to involve the different professions/functions in the work. In the ECTE programme, it is common for teachers who do research to have international contacts and to attend conferences and present research data. Despite this, few teachers were involved in mobility issues in relation to course and educational outcomes. Therefore, it is equally important to involve and encourage teaching staff to collaborate and visit international partners to support students with academic issues. Consequently, we have worked actively in the project to involve more teachers.

Internationalisation is not only about international mobility. As we have seen, Swedish preschool is recognised as an important arena for different values to develop and interact (SNAE, 2018). Internationalisation at home (IaH) is thus essential for providing all students with a foundation in global understanding, regardless of the student's willingness or ability to go abroad for exchanges or activities. A first step is implementing IaH into the programme, with the goal that all students should have had an international experience, either from mobility or from seminars and course components, by the time they graduate from the

programme. By working simultaneously with both IaH and exchange possibilities, students may be helped to develop intercultural competence, which is seen as an important skill for their future careers. Students also need support in visualising and presenting their international competence and learning experiences upon returning to the programme, and to future employers. The ECTE programme at Linköping University has therefore implemented a certificate of global competence for those students who have completed exchange studies or a practical placement abroad when graduating.<sup>4</sup> By working in a more sustainable and structured way with international and global competences, the importance of internationalisation has become more visible to students, teachers, and staff in preschool education at Linköping University.

---

4 – “Certificate of global competence” or a “Global profile” is specified in the Diploma supplement for students who have fulfilled certain criteria when graduating (such as an exchange period at a partner university, practical placement or degree work abroad and the single course *International mobility (preparatory)*, 3 ECTS).

## References

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis: Qualitative research in sport, exercise and health*. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- De Wit, H. & Altbach, H. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5 (1), 28–46, <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2039114>
- Elvstrand, H. & Örnestrand, L. (2017). *The academic value of mobility: To work in a progressive way to promote mobility among students at the Pre-school Teacher Program* [Paper presentation]. ETEN Conference. University of Gothenburg, Sweden.
- European Council. (2011). *Guidelines for modernisation of higher education in Europe*. (2011/C 372/09). European Council.
- Harrison, N. (2015). Practice, problems, and power in ‘internationalisation at home’: Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20 (4), 412–430.
- Jibeem, T. & Khan, M.A. (2015). Internationalization of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4, 196–199. <http://doi.org/10.11591/ijere.v4i4.4511>
- Kefala, Z., Alexiadou, N. & Rönneberg, L. (2019). Internationalisera mera på hemmaplan. Lärarstudenters erfarenheter av utbildningens internationella dimensioner. In P. Erixon, A. Bylund & J. Cromdal (Eds.) *Ämnet som blev: rapporter från den fjärde nationellakonferensen i pedagogiskt arbete*. Umeå Universitet.
- Lahdenperä, P. (2018). Inledning. In P. Lahdenperä (Ed.). *Den interkulturella förskolan: Mål och arbetssätt*. Liber.
- Miller, L. C., Cable, C. & Miller, L. (2010). *Critical Issues in the Early Years: Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* [Electronic resource]. Sage.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P. (2020). Conceptualizing internationalization at a distance: A ‘third category’ of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 1–17. Published OnlineFirst: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- SFS. (1993). *Högskoleförordning. Stockholm. Amendments up to and including the Act on Amendment of the Higher Education Ordinance (2021:1338)*. Ministry of Education and Research, Sweden.
- SFS. (2014). *Räcker det med undervisning på engelska? En granskning av strategier för internationalisering av högre utbildning, 2014*. Swedish National Union of Students.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden: A profession in change. *Educational Research*, 53 (4), 415–437. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- SOU. (2018). *Utredningen om ökad internationalisering av universitet och högskolor (SOU 2018:3). Internationalisation of Swedish higher education and research: A strategic agenda: Summary of the report of the inquiry on increased internationalisation of higher education institutions*. Norstedts Juridik.
- SNAE. [Swedish National Agency for Education] (2018). *Curriculum for the preschool*.
- SNAE. [Swedish National Agency for Education] (2020). *Statistics how many children have placement in preschool in 2022*.
- UHR. (2018). *The Academic Value of Mobility 2018:9*. Swedish Council for Higher Education UHR.
- UKÄ. (2018). *Higher education: International mobility in higher education from a Swedish perspective 2017/18*. Universitetskanslerämbetet.
- Yang, R. (2002). University internationalisation: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13 (1), 81–95.

# Capacitação em Educação de Infância na província do Niassa (Moçambique): A perspetiva dos monitores

**PAULA MEDEIROS**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal; CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti, ESEPF; INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto.

**BRIGITE SILVA**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal; CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti, ESEPF; CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona; OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância, ESEPF.

**ANA PINHEIRO**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal; CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti, ESEPF; INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto; OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância, ESEPF.

**CLARA CRAVEIRO**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal; CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti, ESEPF; CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona.

## PROJETO OTHUKUMANA: CENÁRIO PARA O ESTUDO

Desde os anos 90, a Diocese de Lichinga (Niassa - Moçambique) desenvolve o projeto das Escolinhas Comunitárias do Niassa (ECN) com o objetivo de procurar responder às necessidades de educação pré-escolar da província.

O Niassa encontra-se entre as províncias de Moçambique com maiores carências. Segundo a UNICEF (2014a), “uma criança que vive nas províncias do Norte é duas vezes mais susceptível a sofrer de desnutrição crónica do que uma que vive nas províncias do Sul”. Quanto à percentagem de crianças a frequentar o ensino primário, existem “62% a 73% nas províncias do Norte, de 67% a 88% nas províncias do Centro e de 83% a 91% nas províncias do Sul.” (UNICEF, 2014b, p. 30). Concretamente, no Niassa, a taxa de frequência do ensino primário<sup>5</sup> é de 68%, enquanto em Maputo é de 91% (UNICEF, 2014b).

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 de Moçambique relewa as preocupações governamentais com a educação pré-escolar a nível nacional. Neste documento é referido que se estima a exis-

5 – Designação adotada em Moçambique para o nível de ensino correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.



tência de somente 3,5% de crianças inscritas no subsistema de Educação Pré-Escolar e que,

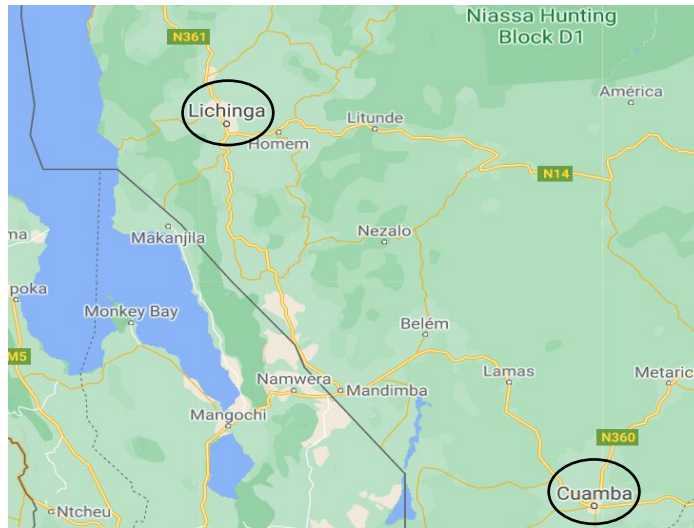
*“O País tem um grande défice de infra-estruturas pré-escolares. Estima-se que só existam cerca de 750 escolinhas comunitárias, 609 centros privados, 12 centros infantis públicos e 45 escolas a implementar o programa de prontidão escolar acelerada. Nestas instituições, apenas trabalham pouco mais de 4300 educadores.” (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 26-27).*

Ao longo do tempo, a rede diocesana foi-se ajustando à realidade, passando por reestruturações no seu modelo de atuação, e, nos últimos anos, procurou enquadrar as suas atividades na *Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar (2012-2021)* e apoiar o Plano Estratégico da Educação na expansão da cobertura nacional de educação pré-escolar às zonas rurais (Ministério da Educação, 2012a; 2012b).

Neste contexto, em 2015, surgiu o Projeto Othukumana – Juntos - Reforço das Capacidades da Rede Diocesana Católica de Educação Pré-Escolar (doravante Projeto Othukumana) em parceria entre a Diocese Católica de Lichinga, a Fundação Fé e Cooperação e os Leigos para o Desenvolvimento, com a assessoria científica e pedagógica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), o apoio financeiro da Kindermissionwerk, Misereor, Manos Unidas, e a colaboração das entidades estatais da tutela, nomeadamente, a Direcção Provincial e Distrital de Género, Criança e Acção Social e a Direcção Distrital de Educação, Cultura, Juventude e Tecnologia de Cuamba e Lichinga. O projeto pretendeu

*“contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação pré-escolar na província do Niassa mediante o reforço das competências o trabalho em rede dos agentes educativos da educação pré-escolar da Diocese de Lichinga; da sustentabilidade das Escolinhas Comunitárias do Niassa (ECN) através do fortalecimento do seu modelo de gestão; e das competências e da ação da Comissão Diocesana de Educação (CDE) e a sua integração na Estratégia Nacional da Educação Pré-Escolar” (Silva, Craveiro, Pinheiro e Sousa, 2019, p. 10).*

O Projeto Othukumana envolveu 23 estabelecimentos pertencentes à Rede Diocesana de Educação Pré-Escolar da Diocese de Lichinga, com diferenças quanto à sua tipologia e organização, situados nos distritos de Cuamba e Lichinga (ver imagem 1).



Fonte: Googlemaps

Imagem 1 - Localização de Lichinga e Cuamba em Moçambique

Os estabelecimentos de Cuamba são escolinhas comunitárias, definidas como instituições não formais, apoiadas pela comunidade, organizações não governamentais ou por parceiros de desenvolvimento comunitário, que oferecem cuidados e atividades educativas às crianças de três a cinco anos de idade. São, assim, de gestão comunitária, sem fins lucrativos ou de rendimento limitado, servindo populações em situação de vulnerabilidade e sem recursos para aceder aos serviços formais de educação pré-escolar (Ministério do Género, Criança e Acção Social, 2017; Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro). Algumas ECN possuem um edifício com materiais tradicionais (tijolos feitos de matope/barro e telhado de capim). Outras ECN, através de apoios, possuem edifícios de alvenaria e telhado de chapa.

Os estabelecimentos situados no Distrito de Lichinga, na capital da província, são estabelecimentos privados, coordenados por congregações religiosas (Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro). Os edifícios destes jardins de infância são feitos em alvenaria e possuem diferentes salas, refeitórios e recreios com algum equipamento.

O projeto contemplou no seu plano a criação e implementação de orientações pedagógicas ajustadas à Estratégia Nacional de Educação Pré-Escolar de Moçambique, à realidade do meio e aos recursos locais existentes que apoiaram a elaboração de referenciais de formação e a implementação de um programa de formação pedagógica para os monitores e supervisores das ECN e jardins de infância, assegurado por uma Educadora de Infância contratada pela Fundação Fé e Cooperação. Este programa de formação foi implementado, durante dois anos, e

*“incidiu sobre princípios pedagógicos (designadamente, princípios: da reconstrução da imagem de criança, do respeito pela necessidade natural de brincar, da aprendizagem holística, da aprendizagem ativa, de uma educação com direitos, da interação positiva, da inclusão e da diferenciação pedagógica), a criação de ambientes para o desenvolvimento e aprendizagem nomeadamente sobre a organização do espaços e materiais, a rotina diária, a organização do grupo,*

*as interações, a observação e avaliação dos processos e das aprendizagens, a metodologia de trabalho de projeto; o trabalho colaborativo com a família e a comunidade. Especificamente destinado a supervisores, foi desenvolvido um plano no âmbito da supervisão pedagógica incidindo em aspetos como ciclos de supervisão, avaliação de desempenho dos monitores e elementos para a gestão e administração. A formação decorreu em sala de aula com sessões programadas havendo o acompanhamento em contexto por parte da Educadora de Infância (Pinheiro, Silva, Craveiro & Medeiros, 2021, p. 10).*

Em paralelo, foram também concebidos e distribuídos materiais pedagógicos de apoio aos agentes educativos, nomeadamente suportes teóricos, manuais e baús pedagógicos (Fundação Fé e Cooperação, 2019). De modo a dar continuidade e maior sustentabilidade ao trabalho desenvolvido, o projeto teve uma fase de prolongamento com o Projeto Othukumana II, 2017-2020. Enquadrado nas intencionalidades definidas para esta fase, o presente texto tem como propósito apresentar dados de um estudo mais alargado, desenvolvido pela equipa da ESEPF que assumiu o papel de assessoria pedagógica e científica. O estudo visava compreender o contributo do projeto nas práticas dos monitores.

## **METODOLOGIA DE ESTUDO**

O estudo que se apresenta neste documento baseia-se numa metodologia quantitativa (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017). Tendo como linha orientadora compreender a realidade educativa, bem como perceber os constrangimentos e as possibilidades de melhoria da intervenção, foram definidos objetivos com o intuito de perceber o impacto da formação desenvolvida no âmbito do Projeto Othukumana. Partindo dos objetivos, foi utilizado um inquérito por questionário, aplicado a monitores<sup>6</sup> e supervisores<sup>7</sup> das ECN e jardins de infância.

### **Procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O questionário para a recolha de dados foi elaborado pela equipa da ESEPF, tendo sido aplicado um pré-teste no terreno (Bravo, 2001). Os dados foram recolhidos por inquiridores locais, previamente selecionados pela equipa da Fundação Fé e Cooperação. Estes inquiridores participaram num workshop em vídeo com o objetivo de promover a apropriação do instrumento e normalizar procedimentos essenciais para uma recolha de dados. Coube à ESEPF o tratamento dos dados e redação do relatório, cujos resultados parciais se apresentam neste texto. A opção de selecionar inquiridores externos prendeu-se com a impossibilidade das investigadoras da ESE-

---

6 – “Os monitores das ECN cumprem um papel que se aproxima ao de um educador de infância, apesar de não possuírem formação com habilitação para a docência (...). Segundo as Orientações Técnicas para Escolas Comunitárias (Ministério do Género, Criança e Acção Social, 2017), publicadas posteriormente ao início do Projeto Othukumana, onde são designados de animadores, é afirmado que “devem ter uma formação básica ou no mínimo uma capacitação inicial com base nestas Orientações e no Manual de actividades”. (Pinheiro, Silva, Craveiro e Medeiros, 2021, p. 27).

7 – “Supervisores das ECN – Elementos que têm a função de orientar os monitores (educadores) das escolinhas, vigiando e aconselhando no seu trabalho direto com as crianças, bem como a gestão da própria ECN, em conjunto com a comissão de gestão de cada ECN.” (Pinheiro, Silva, Craveiro e Medeiros, 2021, p. 14).

PF se deslocarem a Moçambique para a missão de recolha de dados devido à pandemia mundial por COVID-19. A recolha destes dados quantitativos teve como alvo os profissionais de 8 ECN de Cuamba (15 monitores) de 4 jardins de infância de Lichinga (30 monitores).

A aplicação do inquérito por questionário foi feita ao longo dos meses de outubro e novembro de 2020. Este contemplou as seguintes dimensões de análise:

### **Caracterização dos inquiridos**

- Frequência nas formações do Projeto Othukumana: preferências e aprendizagens;
- Estruturação das salas e áreas das ECN/jardins de infância;
- Organização das rotinas;
- Língua utilizada na interação com as crianças;
- Materiais pedagógicos: existência e utilização;
- Perspetivas sobre o documento “Juntos pela Criança - Caderno de Orientação Pedagógica”<sup>8</sup>;
- Mais valias do Projeto Othukumana para as crianças e profissionais.

### **Caracterização sociodemográfica dos monitores inquiridos e dos seus contextos**

Em relação aos 15 monitores inquiridos das 8 ECN de Cuamba, centram-se, sobretudo, na faixa etária dos 21 aos 30 anos, com uma média de idade de cerca de 32 anos (31,5). Estes profissionais trabalham em ECN que têm entre 14 e 63 crianças e que possuem dois monitores, um número habitual nas ECN. A média do tempo de serviço destes profissionais é de 4 anos e meio, sendo que 60% trabalham nestas ECN há menos de 3 anos, 7% entre 3 e 5 anos, 13% entre 6 e 10 anos e 20% entre 11 e 15 anos. Percebe-se que, em termos de experiência profissional, há um número significativo que assumiu a missão de monitor há pouco tempo e, por conseguinte, fez uma integração tardia no Projeto Othukumana, o que, por sua vez, pode indicar uma menor experiência profissional e um conhecimento menos consistente do projeto.

Dos 15 inquiridos, 8 integraram as ECN como monitores apenas em 2019, registando, igualmente, que é essa a experiência profissional que possuem. Não é por isso de estranhar que alguns dos monitores afirmem não ter frequentado algumas das 15 formações do projeto.

A totalidade dos inquiridos das ECN refere possuir o Ensino Básico<sup>9</sup>, habilitação reduzida, mas ainda recorrente na função de monitor em Moçambique.

As 8 ECN, onde se recolheram os dados, localizam-se em três localidades: Lúrio, Etatara e Mitucué. As ECN encontram-se geograficamente muito próximas das comunidades porque fazem parte delas. De uma forma geral, as ECN possuem uma ou duas salas e dois monitores, o que implica a divisão das crianças em dois grandes grupos com idades aproximadas ou o trabalho conjunto com os dois monitores. As três

---

8 – Este documento foi produzido no âmbito do Projeto Othukumana com o sentido de apoiar “o desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores oferecendo orientações no âmbito de diferentes dimensões que compõem a intervenção educativa no jardim de infância/ escolinha.” (Silva, Craveiro, Pinheiro & Sousa, 2019, p. 11). Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2760>

9 – Até dezembro de 2018, a escolaridade obrigatória era até à 6.ª classe (Ensino Básico) e, a partir do Decreto Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, passou a corresponder à 9.ª classe (Ensino Secundário).

localidades encontram-se fora do centro da cidade de Cuamba, conforme o mapa, estando Lúrio a 44 km, Etarara a 55,8 Km e Mitucué, mais próxima, a 29,1 Km do centro urbano.

Quanto aos monitores inquiridos que trabalham nos jardins de infância de Lichinga, a idade média situa-se nos 35 anos. Estes jardins de infância têm entre 115 e 185 crianças e o número de profissionais varia entre os 6 e os 12 monitores por instituição. A média do tempo de serviço destes profissionais é de 8 anos, sendo que 17% dos monitores têm menos de 3 anos de tempo de serviço, 17% entre os 3 e os 5 anos, 27% entre os 6 e os 10 anos, 30% entre os 11 e 15 anos e 10% entre os 16 e os 20 anos. Quanto à formação académica, 73% têm o Ensino Secundário e 24% o Ensino Básico.

Os jardins de infância de Lichinga encontram-se geograficamente em diferentes partes da cidade e são estabelecimentos geridos por congregações religiosas. Os edifícios destes Jardins de Infância são de alvenaria e, de uma forma geral, possuem salas para diferentes faixas etárias (normalmente para crianças de 2, 3, 4 e 5 anos).

As crianças inscritas nas ECN de Cuamba e jardins de infância de Lichinga encontram-se na faixa etária entre os 2 e 5 anos e, segundo uma parte considerável dos monitores, desde a sua integração no Projeto Othukumana II, o número de crianças inscritas tem vindo a aumentar. Em paralelo, de forma mais expressiva, o número de crianças que segue das ECN e jardins de infância para as Escolas Primárias aumentou, aspeto referido por 73% dos monitores de Cuamba e por 77% dos monitores de Lichinga, conforme se verifica na tabela 1.

*Tabela 1 - Perspetiva dos monitores sobre a evolução do número de crianças das ECN e jardins de infância que integram agora as Escolas Primárias*

	<b>Maior</b>	<b>Igual</b>	<b>Menor</b>	<b>NR</b>
Cuamba	73%	7%	7%	13%
Lichinga	77%	16%	0%	7%

### **As formações**

Por integração tardia no projeto, alguns dos monitores inquiridos das ECN não frequentaram todos os módulos da formação. Os módulos mais frequentados pelos monitores foram “A importância do brincar” (93%), “Inclusão e diferenciação pedagógica” (93%), “Criação de ambientes de aprendizagem” (93%) e “Organização dos grupos” (93%) (ver tabela 2).

Em relação aos monitores de Lichinga, do conjunto de formações promovidas pelo Projeto Othukumana, em termos de frequência entre os respondentes, destacam-se as “Áreas de aprendizagem” (87%), “Observação, planificação e avaliação” (87%), “Organização de espaços e materiais” (73%)”, “Aprendizagem na infância” (80%). Como se pode observar, outras problemáticas, que foram objeto de formação, foram menos frequentadas por parte destes inquiridos. É o caso da formação na área da “Supervisão pedagógica – elementos para a gestão e ciclos de supervisão”, frequentada em Cuamba por 23% dos inquiridos e em

Lichinga por 27%. Esta menor frequência das formações em supervisão pedagógica estará relacionada com o facto de terem sido sobretudo dirigidas aos supervisores e coordenadores dos jardins de infância envolvidos no Projeto Othukumana e não aos monitores.

*Tabela 2 - Formações frequentadas no âmbito do Projeto Othukumana pelos monitores*

	<b>Cuamba</b>	<b>Lichinga</b>
Aprendizagem na infância	87%	80%
A importância do brincar	93%	77%
Conceção de criança e direitos das crianças	87%	57%
Inclusão e diferenciação pedagógica	93%	47%
Criação de ambientes de aprendizagem	93%	73%
Organização de espaços e materiais	87%	83%
Organização de rotinas e transições	87%	73%
Organização dos grupos	93%	73%
Clima relacional	87%	47%
Observação, planificação e avaliação	73%	87%
Áreas de aprendizagem	73%	90%
Metodologia de trabalho de projeto	80%	63%
Trabalho colaborativo com a família e comunidade	80%	43%
Supervisão pedagógica - ciclos de supervisão	73%	27%
Supervisão pedagógica - avaliação de desempenho dos monitores	67%	57%
Supervisão pedagógica - elementos para a gestão e administração	73%	23%

Ainda sobre a formação, interessou saber qual a perspetiva dos monitores sobre o que as formações trouxeram para a sua prática. Dos 15 inquiridos de Cuamba, 13 (86%) responderam à totalidade das dimensões definidas e valorizaram o impacto da formação na transformação das suas práticas (ver tabela 3). No mesmo sentido, a quase totalidade dos monitores de Lichinga reconhece os contributos da formação ao nível da preparação e planificação do seu trabalho com as crianças (97%), reforçando a ideia de que essa formação lhes permitiu “desempenhar com maior competência o seu papel de monitor”; “fazer com as crianças o que aprendeu” e “pôr em prática os direitos da criança”.

*Tabela 3 - O que a formação desenvolvida no Projeto Othukumana possibilitou aos monitores*

	<b>Cuamba</b>	<b>Lichinga</b>
Desempenhar com maior competência o seu papel de monitor	93%	97%
Fazer com as crianças o que aprendeu na formação	93%	97%
Pôr em prática os direitos da criança	93%	97%
Valorizar a brincadeira da criança	86%	77%
Mudar alguma coisa na sua sala	86%	83%
Ouvir a opinião das crianças	93%	67%
Evitar bater ou gritar às crianças	93%	93%
Ser mais justo com as crianças - aceitar cada uma	93%	93%
Ter em atenção as crianças com maiores dificuldades	93%	90%
Escrever sobre o que as crianças aprendem	93%	77%
Planificar melhor o que vai fazer com as crianças	93%	97%
Preparar melhor o que vai fazer com as crianças	93%	97%
Avaliar melhor o trabalho feito	93%	90%
Conversar mais com a família sobre a criança	93%	67%
Conversar com colegas e outros profissionais sobre o seu trabalho na escolinha	93%	80%

Destacamos também um maior número de respostas nas dimensões “Ouvir a opinião das crianças” e “Conversar mais com a família sobre a criança”, aspetos particularmente importantes para aferir estratégias de avaliação e interação dos monitores com as crianças e com as famílias. A diferença entre os dados de Cuamba, contexto mais rural, e Lichinga, contexto mais urbano, parece ser evidente. Parece haver no contexto de Lichinga uma maior necessidade de promover formações nesta área. De facto, a localização das ECN do Distrito de Cuamba na própria comunidade local promove, de forma natural, a relação entre as crianças, os monitores e as famílias.

Quando questionados sobre os temas relativamente aos quais gostariam de ter mais formação, os monitores de Cuamba referiram querer mais formação sobre planificação. Os respondentes referiram, ainda, querer saber mais sobre técnicas de trabalho com as crianças, princípios pedagógicos, aprendizagem holística, a organização dos espaços e materiais, a criação de ambientes de aprendizagem, o brincar, o clima relacional, inclusão e diferenciação pedagógica. Observa-se que os interesses dos monitores de Lichinga revelam também a importância atribuída às questões da aprendizagem (57%), da organização dos espaços e materiais (37%), do brincar (30%) e da planificação (30%). Outros interesses mais destacados por estes inquiridos distribuem-se pelos temas da metodologia de trabalho (27%) e avaliação (20%).

Tudo leva a crer que estes profissionais sentem interesse e necessidade de aprofundar melhor estas dimensões do trabalho em educação de infância, já abordadas ao longo da formação do Projeto Othukumana, para fazer face ao seu quotidiano profissional. Esse interesse pode ainda revelar uma tomada de consciência acerca da importância destas dimensões da prática pedagógica.

### A intervenção

Em termos pedagógicos, interessa agora perceber que mudanças aconteceram nas ECN.

No que diz respeito à organização da sala, foi manifestada uma mudança muito evidente, conforme se regista na tabela 4. Deduz-se que a noção de as crianças estarem em atividade com objetos diferenciados em determinados espaços possa ter-se ampliado. Mais de metade dos inquiridos de Cuamba e de Lichinga responderam que a organização da sala se alterou depois do Projeto Othukumana, o que faz supor que este foi um dos aspetos decorrentes da intervenção realizada pelo projeto.

Tabela 4 - Diferença na organização das salas antes e no final do Projeto Othukumana nas ECN e jardins de infância

	Salas com áreas	
	Antes do projeto	Final do projeto
Cuamba	20%	73%
Lichinga	17%	87%

Verifica-se que 80% dos monitores de Cuamba referem ter um espaço para jogos e 60% salientam que possuem um espaço para livros (independentemente de serem áreas móveis). Referem ainda que há espaço para as áreas da casinha (20%), plástica (27%), construções (33%) e garagem (33%) (ver tabela 5). Em Lichinga, excetuando a casinha (47%) e construções (33%), as salas existentes contemplam, na maior parte dos casos, as áreas da garagem para 67% dos inquiridos, a expressão plástica para 73%, os livros para 80% e os jogos para 87%.

Tabela 5 - Áreas existentes nas salas das ECN e dos jardins de infância no final do Projeto Othukumana

	Jogos	Livros	Construções	Garagem	Casinha	Plástica
<b>Cuamba</b>	80%	60%	33%	33%	20%	27%
<b>Lichinga</b>	80%	80%	33%	67%	47%	73%

Relativamente a mudanças na rotina das crianças, não se percebem diferenças significativas. Partiu-se do um esquema de organização de atividades proposto no Manual das Escolinhas, criado pela ONGD Leigos para o Desenvolvimento, e que inclui a seguinte sequência:

- Acolhimento
- Ginástica
- Tema
- História
- Recreio



O trabalho na sala parece manter-se com uma forte estrutura, aspeto que evidencia a importância da continuidade de formação em contexto. Segundo os inquiridos, os momentos da rotina diária não sofreram mudanças significativas. De qualquer modo, um dos monitores de Cuamba associou o aparecimento de assembleias e da brincadeira livre com o projeto. Outros monitores de Lichinga mencionaram ainda como atividades a inclusão do inglês básico, a dramatização, os desenhos animados à sexta feira, passeio e semear. As diferenças que os inquiridos registam relativamente aos momentos da rotina que existiam antes e depois do projeto não se revelam significativas (ver tabela 6). Não é possível, assim, perceber se consideram a flexibilidade que a rotina deve ter, contemplando uma diversidade de propostas relacionadas com diferentes áreas de aprendizagem, nem a abertura às sugestões das crianças ou às situações de currículo emergente.

*Tabela 6 - Momentos da rotina contemplados antes e depois do Projeto Othukumana*

	Momentos da rotina contemplados antes do projeto		Momentos da rotina contemplados a após o projeto	
	Cuamba	Lichinga	Cuamba	Lichinga
Acolhimento	80%	90%	86%	97%
Ginástica	80%	83%	86%	97%
Tema	80%	83%	86%	93%
História	80%	90%	86%	93%
Recreio	80%	93%	86%	93%

A planificação é também uma dimensão de análise que ajuda a compreender as intencionalidades, estratégias e a autonomia do monitor (ver tabela 7).

*Tabela 7 - Número de monitores que registam a planificação em papel antes e depois do projeto*

	Antes	Depois
Cuamba	47%	53%
Lichinga	67%	63%

Segundo os dados dos monitores de Lichinga, o registo da planificação no papel apresenta uma ligeira diminuição, apesar de se manter em níveis aproximados antes e depois do projeto (67% antes do projeto; 63% após o projeto) (ver tabela 7). No entanto, no que diz respeito à frequência desta prática, entre estes monitores é reforçada a tendência de se planificar semanalmente (60% antes do projeto; 90% após o projeto) (ver tabela 8). Verifica-se que se trata de uma prática considerada pelos profissionais, apesar de não ter havido uma mudança muito evidente no número de monitores que registam a planificação.

Tabela 8 - Frequência do registo da planificação antes e depois do projeto

	Diariamente		Semanalmente	
	Antes	Depois	Antes	Depois
<b>Cuamba</b>	80%	93%	60%	67%
<b>Lichinga</b>	37%	0%	60%	90%

Paralelamente, no que se refere à conquista de autonomia por parte do profissional para registo da planificação, percebe-se que o mesmo número de monitores de Cuamba continua a fazer o registo sozinho, antes ou após o projeto de capacitação (ver tabela 9). Salienta-se, no entanto, que pode ser positiva a evidência de que, ao nível da planificação, estão a recorrer, em maior número, a uma dinâmica mais colaborativa, entre monitores, entre monitor e supervisor e ainda com a equipa coordenadora do Projeto Othukumana.

Em Lichinga aumentou o número de inquiridos que diz planificar com outro monitor (60% antes do projeto; 77% após o projeto) e diminuiu o número de monitores que planificam sozinhos (20% antes do projeto; 0% após o projeto), o que revela a aposta na cooperação entre os monitores dos jardins de infância na preparação da intervenção educativa. De salientar que nestas salas, normalmente, existem dois monitores em simultâneo. Também se verifica um ligeiro aumento na elaboração da planificação com o supervisor (10% antes do projeto; 20% após o projeto).

Tabela 9 - Colaboração no registo/construção da planificação antes e depois do projeto

	Com o supervisor		Com outro monitor	Sozinho	
	Antes	Depois	Depois	Antes	Depois
<b>Cuamba</b>	13%	27%	60%	47%	47%
<b>Lichinga</b>	10%	20%	77%	20%	0%

### Aprendizagem das crianças

Na elaboração do questionário teve-se em consideração a preocupação do Projeto Othukumana em promover práticas educativas mais holísticas e desconstruir um enfoque dos monitores, observado anteriormente, em dinâmicas orientadas para a preparação para a escola primária, antecipando aprendizagens como, por exemplo, a aprendizagem das letras ou a memorização dos números. A preocupação com o ensino de conteúdos escolarizantes, evidente nas ECN e jardins de infância, decorre da tentativa de contrariar as elevadas taxas de analfabetismo na região (Araújo et. al., 2009; Deutsche Welle, 2017).

Assim, com o intuito de perceber as perspetivas dos monitores, estes foram interrogados acerca de oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças antes e depois do projeto.

Em Cuamba, verifica-se um aumento de intervenções nos diferentes âmbitos apresentados: aprender as letras (73% antes; 87% depois), aprender os números (67% antes; 87% depois), cantar (67% antes; 87%

depois), ouvir as histórias (67% antes; 87% depois). Em Lichinga, quanto ao direcionamento das intervenções, a diferença mais notável relaciona-se com a aprendizagem dos números. Enquanto 90% dos inquiridos referem que antes do projeto as crianças aprendiam os números, esta percentagem diminuiu para 77% quando se referem ao momento atual. Os inquiridos não apresentaram as razões desta diminuição na abordagem de aprendizagem aos números.

Foram questionados, no entanto, de forma aberta, sobre o que entendem que as crianças aprendem agora que não aprendiam antes da integração no Projeto Othukumana. Apenas 3 profissionais de Cuamba responderam, afirmando que agora as crianças aprendem/desenvolvem a motricidade fina, a organização de grupos, jogos e o meio ambiente, aspetos anteriormente não abordados.

Paralelamente, em termos de atividades, 5 respondentes salientam proporcionar: jogos, “criar frangos”, “atividades de fazer com crianças”, correr, “cavalinho anda na roda”, desenho, jogar à bola, brincadeira, brinquedos e pinturas.

Os monitores de Lichinga referem atividades/ aprendizagens que proporcionavam antes do projeto (noções básicas de inglês, dança, teatro, pintura, cantar, contar histórias, plasticina) e depois do projeto (noções básicas de inglês, atividades livres com o monitor, colagem, teatro, histórias, pintar, cantar, contar histórias), sendo que muitas delas são coincidentes. Não deixa de ser curioso observar que, quando se questionam os inquiridos de Lichinga sobre o que as crianças aprendem agora e não aprendiam antes, há uma maior frequência no item “os números/contar com objetos” (17%), o que parece contrariar a tendência da diminuição apresentada nos dados anteriores. Outros aspetos também mencionados por alguns inquiridos sobre as aprendizagens das crianças são “trabalhar em grupo” (13%) e “brincar com a areia” (10%). Quanto às restantes atividades/aprendizagens enunciadas no inquérito, os dados sugerem que não há mudanças significativas a registar.

### **Língua utilizada**

Um dos aspetos importantes no projeto, sobre o qual as iniciativas de capacitação incidiram, relaciona-se com a promoção da utilização da língua oficial: o Português. A proficiência na utilização da língua parece ser determinante na integração e sucesso das crianças nas escolas primárias. Neste sentido, questionaram-se os monitores sobre se usam o Português como língua preferencial.

Apesar da maioria dos profissionais utilizarem o Português, o Macua continua a ter uma incidência grande no dia a dia das ECN e as duas línguas naturalmente coexistem no contexto (ver tabela 10). Dos monitores inquiridos, um usa apenas o Macua e dois apenas o Português.

Havendo a promoção na utilização do Português por parte dos profissionais, interessa perceber se, de facto, as crianças o usam. Assim, de acordo com as perspetivas dos monitores, as percentagens de utilização das duas línguas pelas crianças não parecem alterar significativamente em relação à utilização pelos monitores. Existe igualmente um conjunto de crianças que utiliza as duas línguas e não existe qualquer criança a usar apenas o Macua. Percebe-se que existem já crianças que priorizam o Português como única língua de comunicação nas ECN.

Tabela 10 - Língua utilizada pelos monitores com as crianças, pelas crianças com os monitores e pelas crianças entre elas

	Língua utilizada entre as crianças		Língua utilizada pelos monitores com as crianças		Língua utilizada pelas crianças com os monitores	
	Macua	Português	Macua	Português	Macua	Português
<b>Cuamba</b>	60%	40%	44%	56%	43%	57%
<b>Lichinga</b>	7%	93%	7%	93%	7%	93%

Em paralelo, de acordo com a cultura familiar enraizada, entre si, as crianças usam mais frequentemente o Macua, aspeto que consideramos natural, tendo em conta que é maioritariamente utilizado em ambiente familiar. Os dados relativos aos monitores de Lichinga mostram uma realidade diferente em que a totalidade dos respondentes fala em Português com as crianças e que estas falam com o monitor e entre si também em Português.

### Recursos pedagógicos

Os monitores de Cuamba e Lichinga, segundo os dados, valorizam e reconhecem que a formação, o material pedagógico, brinquedos e jogos foram os maiores contributos do projeto. Os registos dos monitores espelham que tiveram uma plena consciência dos objetivos propostos e parecem reconhecer que estes foram efetivados (ver tabela 11).

Em paralelo, quando questionados acerca das expectativas que tinham em relação ao projeto, para os monitores de Cuamba, o dinheiro aparece referido como um aspeto destacado em detrimento de todos os outros. Em Lichinga nenhum monitor apontou este aspeto, sendo de salientar a diferença entre estas realidades - a primeira é de gestão comunitária e rural e a segunda de gestão privada e em meio urbano.

Tabela 11 - Maiores contributos do projeto e aspetos que os monitores esperavam que o projeto trouxesse

		Formação	Papinha para as crianças	Pagamento ao monitor	Material para a Escolinha	Mais crianças para a Escolinha	Mais crianças para a Escola Primária	Papel folhas	Dinheiro	Brinquedos e jogos
Cuamba	Maiores contributos	100%	77%	85%	85%	62%	62%	38%	23%	69%
Lichinga		93%	13%	7%	87%	30%	20%	7%	0%	67%
Cuamba	O esperavam que o projeto trouxesse	38%	38%	38%	38%	23%	31%	46%	69%	38%
Lichinga		13%	43%	37%	10%	13%	20%	20%	0%	27%

Sobre a inexistência de material antes do projeto, no sentido de perceber aspetos como evolução e mudança, os monitores referem estarem em falta muitos recursos à época. Os monitores de Cuamba salientam concretamente material de limpeza (55%), mas há igualmente uma incidência muito clara nos materiais pedagógicos como livros (36%), carros e garagem (36%), brinquedos (27%), baloiços (27%) ou

jogos (18%). Destacam-se também o papel e cadernos como sendo recursos muito importantes como sendo um recurso muito importante na intervenção pedagógica do profissional (36%). Os monitores de Lichinga apontaram em maior número a ausência os jogos didáticos (33%), livros (23%), preparação de tintas (23%) e brinquedos (20%).

Quando questionados sobre a falta de material no final do Projeto Othkumana, foi solicitado, tal como na questão anterior, que registassem os 3 aspetos mais importantes. Nesta questão foram muitos os monitores que optaram por responder apenas um ou dois aspetos. Esta particularidade pode evidenciar que o Projeto Othkumana, de alguma forma, colmatou as necessidades de material das ECN, inibindo as respostas a esta questão. Percebendo uma menor incidência nos diversos recursos pedagógicos, a preocupação dos monitores parece agora, no caso de Cuamba, direcionar-se para baloiços (55%), material de limpeza (55%) e equipamentos (36%), carros e garagem para brincar (36%) e material de escrita (27%) e, em Lichinga, direcionar-se para a existência de instrumentos musicais (20%), de transportes (17%), de bolas (13%), de sala de recreação (13%) e baloiços (10%) (ver tabela 12).

*Tabela 12 - Material em falta nas ECN e jardins de infância após o Projeto Othkumana*

	Baloiços	Material de limpeza/higiene	Equipamentos	Carros e garagem	Material de escrita (papel, giz, etc.)	Instrumentos musicais	Transporte	Bolas	Sala de recreio	Outros diversos
<b>Cuamba</b>	55%	55%	36%	36%	27%					18%
<b>Lichinga</b>	10%					20%	17%	13%	13%	50%

A integração de brinquedos e recursos pedagógicos nas ECN e jardins de infância constituiu-se como determinante e essencial, por um lado, para equipar as Escolinhas e, por outro lado, como base de trabalho no projeto de capacitação.

Na fase final do projeto, no que diz respeito à existência de materiais, apenas 50% dos monitores de Cuamba responderam que existem ainda estes recursos nas ECN, enquanto os restantes monitores optaram por não responder a esta questão. A existência de material antes do projeto foi salientada por 53% dos monitores das ECN e 64% dos monitores de Lichinga.

Em Lichinga, nenhum monitor apontou a falta de brinquedos e jogos. Com 40% de não respostas, os restantes (60%) responderam que existem estes recursos nos jardins de infância onde trabalham.

A integração do Baú Pedagógico<sup>10</sup> pretendia trazer para as ECN e jardins de infância materiais que, integrados na cultura local, pudessem ter resistência suficiente que permitisse uma utilização temporal mais extensa. Foi importante por isso perceber, dos brinquedos integrados, quais os que ainda se mantinham em utilização no final do projeto.

10 – O baú pedagógico é constituído por uma caixa de madeira com um kit de jogos, um kit de faz de conta, um kit garagem e 1 kit de animais. Todos os materiais foram criados por carpinteiros, pintores e alfaiates locais, com materiais existentes na província, o que possibilita a sua reprodução (Fundação Fé e Cooperação, 2019).

Numa análise genérica aos dados recolhidos, percebe-se que as ECN continuam, na sua maioria, equipadas com os materiais integrados. Destacam-se os livros presentes em todas as ECN, mas igualmente alguns jogos. Os materiais que parecem ter sofrido maior desgaste são “fotografias com alimentos”, “Expressões-Teares” e “jogo de verbos – ações e objetos”, que permanecem em 57% das ECN. Quanto aos materiais do Baú Pedagógico integrados nos jardins de infância de Lichinga, a tabela 13 mostra quais os materiais mais utilizados nestes contextos, sendo eles os livros (93%), os fantoches de dedo (93%), a casinha (87%), o jogo das pessoas de todas as idades (83%) e o loto dos números (80%).

*Tabela 13 - Brinquedos do Baú Pedagógico existentes nas ECN e jardins de infância no final do projeto*

	Cuamba	Lichinga
Fantoches de dedo	86%	93%
Livros	100%	93%
Loto ABC dos animais	93%	63%
Jogo Carrinho Tangran	86%	30%
Dominó objetos	64%	47%
Loto dos números	86%	80%
Jogo pessoas de todas as idades (cubos)	79%	83%
Verbos – ações e objetos	57%	40%
Ginástica - Bolas, cordas e elástico	64%	50%
Dois espelhos	79%	53%
Expressões - Teares	57%	27%
Expressões - Giz e ardósia	79%	63%
Música (20 maracas e 2 tambores)	71%	43%
Conjunto de fotografias com alimentos	57%	60%
Jogo Cenas da Vida quotidiana	71%	43%
Conhecimento - globo, relógio, panos de pó e vassouras	79%	67%
Garagem	86%	53%
Casinha	71%	87%

### **O Caderno de Orientação Pedagógica**

Questionados os monitores sobre o conhecimento do Caderno de Orientação Pedagógica, produto do Projeto Othukumana, em Cuamba, mais de metade afirma conhecer (53%). Regista-se que uma pequena percentagem de inquiridos refere não conhecer (13%) e 34% não responde. Estes dados apresentam-se com significado relevante, tendo em conta que podem estar relacionados com o facto de muitos destes monitores estarem há pouco tempo a trabalhar nestas ECN. Como anteriormente referido, 60% trabalha nestas ECN há menos de 3 anos. Salienta-se igualmente uma percentagem

de 40% que reconhece o Caderno de Orientação Pedagógica como material de apoio útil, mas, em paralelo, verifica-se um conjunto de não respostas (53%) muito elevado.

Para os monitores de Lichinga, o mesmo documento é conhecido e assumido como útil por 97% dos inquiridos (ver tabela 14).

*Tabela 14 - Conhecimento sobre o Caderno de Orientação Pedagógica e sua utilidade na perspetiva dos monitores das ECN e dos jardins de infância*

	Conhecimento sobre o Caderno de Orientação Pedagógica pelos monitores		Utilidade do Caderno de Orientação Pedagógica para os monitores	
	Cuamba	Lichinga	Cuamba	Lichinga
Sim	53%	97%	40%	97%
Não	13%		7%	
NR	34%	3%	53%	3%

Houve interesse em perceber de que forma os monitores consideram este útil para a prática. Para 9 inquiridos de Cuamba, os aspetos centram-se essencialmente no trabalho direto com as crianças. Referem por exemplo:

“(…) há boa orientação para o acompanhamento de como trabalhar com as crianças, como planificar.”

“Porque me orienta a forma de como trabalhar com as crianças.”

“Para o desenvolvimento, primeiro conhecimento da criança.”

“É lá onde fizemos planos das actividades.”

“É útil para o apoio do meu trabalho.”

Salientam também o interesse para a comunidade, quando mencionam:

“Ajuda a minha comunidade.”

“(…) o monitor desempenha um trabalho muito importante na comunidade.”

Os monitores de Lichinga dão especial relevância ao auxílio que este material proporciona na melhoria das práticas pedagógicas. Os monitores afirmam que o documento é útil sobretudo porque ajuda na planificação (30%), orienta e facilita o trabalho no dia a dia com as crianças (20%), ensina a lidar/ trabalhar bem com as crianças (17%). Há, ainda, quem afirme que é útil porque contém os conteúdos da formação do projeto (10%).

### **PRINCIPAIS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

O estudo apresentado retrata uma realidade muito concreta da Província do Niassa, em Moçambique. Centrou-se nos distritos de Cuamba e Lichinga, realidades substancialmente diferentes no que diz respeito ao contexto social, à organização, aos recursos e às condições materiais dos estabelecimentos de educação de infância. A informação recolhida junto dos monitores e supervisores exprime as particularidades destes contextos. Enquanto em Lichinga os jardins de infância envolvidos no projeto pertencem

sobretudo a congregações religiosas, em Cuamba as ECN encontram-se em contextos rurais, no interior das comunidades, cuja própria gestão é comunitária.

Os dados apresentados sobre a integração dos monitores nas ECN e nos jardins de infância, mostram que alguns dos monitores estão há efetivamente pouco tempo nestes contextos, pois 60% dos monitores em Cuamba e 17% em Lichinga trabalham há menos de 3 anos nestas ECN/jardins de infância. Em Cuamba, dos 15 monitores inquiridos, pelo menos 8 têm uma experiência profissional de 1 ou 2 anos e acumulam a característica de terem integrado o projeto apenas em 2019. Em Lichinga também se verifica que 4 dos 30 monitores têm até 2 anos de experiência nos jardins de infância e integraram o projeto após 2019. Constituindo-se, na sua essência, como um projeto de capacitação que, pela sua natureza, necessita de tempo útil para ser consequente, o aparecimento de novos profissionais justifica, logo à partida, a continuidade do Projeto Othukumana. O desenvolvimento de competências profissionais pedagógicas exige tempo para a apropriação de saberes e para a experimentação da sua aplicação. Nessa medida, a rotatividade tende a dificultar o desenvolvimento e manifestação dessas competências nos contextos, sendo que esta não é uma situação única de Moçambique. Mesmo em sistemas de educação mais consistentes, esta rotatividade nos profissionais de educação existe. Por esse motivo, os projetos de capacitação devem ter um período de execução suficientemente alargado, permitindo projetar a longo prazo a alteração de práticas e a profissionalização dos indivíduos.

Se, por um lado, há o reconhecimento de que a formação do projeto foi uma mais-valia, por outro, a necessidade de formação é claramente evidenciada. Os monitores manifestaram o pedido de mais formação que incidisse em temáticas concretas e muito direcionadas para questões práticas de intervenção em Educação de Infância.

Pelas respostas percebe-se que o projeto teve efeitos concretos na organização do espaço físico e materiais destes contextos, nomeadamente no incremento de áreas de atividades e no espólio de materiais pela integração dos baús pedagógicos.

Em relação à planificação da ação educativa<sup>11</sup>, percebe-se, pelos dados, que a aposta no seu registo sofreu poucas mudanças. Parece ser necessário haver ainda uma maior insistência no registo escrito da planificação devido às diferentes vantagens que este processo acarreta para assegurar uma intencionalidade educativa e uma adequação da intervenção às características e interesses específicos das crianças. De qualquer modo, verifica-se que a planificação ocorre com uma maior sistematicidade no final do projeto e, muito mais, numa frequência semanal. Ainda ao nível do planeamento da intervenção, é evidente nos dados que passou a acontecer numa lógica mais colaborativa entre monitores e até entre monitor e supervisor. Sendo realidades onde é comum estarem dois monitores numa sala, é fulcral, para o sucesso educativo, que as ações dos diferentes intervenientes estejam em consonância.

Os dados recolhidos acerca da língua utilizada pelos monitores e crianças revelam que no contexto de Lichinga as crianças utilizam o Português, estando assegurada a preocupação com a sua aprendizagem. Os

---

11 – A dimensão da planificação da ação educativa dos monitores foi já alvo de um estudo em “Retratos da planificação educativa em escolinhas comunitárias de Moçambique”, uma análise documental efetuada a 406 planificações da prática educativa de monitores de nove ECN, “identificando aspetos formais e pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito às intencionalidades, aos conteúdos, às atividades e experiências educativas que proporcionam, à organização do espaço e do tempo, ao papel destinado à criança nestes processos e à reflexão e avaliação sobre a intervenção” (Craveiro, Pinheiro, Medeiros & Silva, 2021, p. 103).



dados recolhidos em Cuamba, onde as comunidades usam o Macua como língua, revelam o cuidado dos monitores em favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, com o sentido de apetrechar as crianças de competências que lhes permitam adaptar-se e aprender melhor no contexto do ensino primário, onde a língua utilizada é a oficial (Português), que muitas vezes é diferente da língua usada na sua comunidade (Macua). Percebe-se que estes procuram incentivar o uso do Português, no entanto, a utilização do Macua mantém a sua importância, já que se constitui como a língua de comunicação no contexto familiar. É natural e importante que o Macua e o Português coexistam.

Os dados evidenciaram que os monitores manifestam que o projeto trouxe essencialmente a formação para além de aspetos relacionados com o material pedagógico e a organização das comunidades com vista ao pagamento dos monitores e à alimentação das crianças nas ECN. As próprias expectativas foram, como os dados mostram, de modo geral, colmatadas.

O dado mais relevante no que diz respeito às expectativas relaciona-se com o dinheiro e o papel/cadernos no contexto das ECN, o que reflete as especificidades da própria realidade. É sobretudo em Cuamba que os dados traduzem as maiores necessidades a este nível.

A sustentabilidade e apoio financeiro nos projetos são uma preocupação que é revelada nas perspetivas dos monitores quando a registam como expectativa para o projeto. Sugere-se, por isso, que os projetos sejam acompanhados de uma estrutura que promova a sustentabilidade financeira e que permita uma maior longevidade do próprio investimento de capacitação. Destacando ainda a perspetiva dos monitores sobre o acesso ao papel/cadernos para a sua intervenção, esta questão aparece não apenas como uma expectativa prévia para o projeto, mas também como uma necessidade expressa no final do Projeto Othukumana.

Os dados parecem espelhar que nem todos os monitores possuem um conhecimento claro sobre o Caderno de Orientação Pedagógica, o que permite perceber que existe ainda uma margem de atuação necessária. São os monitores de Cuamba que têm menos tempo de serviço e de participação no Projeto Othukumana que evidenciam este desconhecimento. Todos os restantes monitores revelam conhecer e reconhecem-lhe utilidade. Nesta fase final do projeto, percebemos que os registos são já potenciadores de uma utilização concreta deste novo documento, embora ainda haja uma margem de intervenção, principalmente tendo em conta a rotatividade dos monitores já referida. Os intervenientes encontram-se numa fase de passagem do uso do Manual das Escolinhas criado pela ONGD Leigos para o Desenvolvimento para o documento “Juntos pela Criança - Caderno de Orientação Pedagógica”, criado no âmbito do Projeto Othukumana. Este documento tinha como pretensão promover práticas ativas e participativas e contribuir para a criação de ambientes para o desenvolvimento e aprendizagem abordando diferentes dimensões (a organização do espaços e materiais, a rotina diária, a organização do grupo, as interações, a observação e avaliação sistemática do contexto, dos processos e das aprendizagens, a metodologia de trabalho de projeto, a valorização e promoção do trabalho colaborativo com a família e a comunidade) e apresentar informações referentes a diferentes áreas de aprendizagem que devem ser consideradas na educação pré-escolar.

Os materiais que os monitores afirmam usar refletem as especificidades e possibilidades do contexto. Neste âmbito, é evidente que os monitores do meio rural de Cuamba ambicionam mais material de lim-

peza/ higiene, equipamento (mesas, cadeiras), baloiços, brinquedos, material pedagógico como livros e material de escrita (cadernos, giz, apagadores) que afirmam ainda estar em falta.

Percebemos a partir dos dados recolhidos que, na sua grande maioria, os materiais implementados com o Baú Pedagógico mantêm-se nas ECN e jardins de infância, possibilitando uma continuidade na aplicação dos conhecimentos e competências desenvolvidas no projeto de capacitação.

Os dados mostram que, de alguma forma, apesar da baixa instrução, as preocupações com a educação de infância e com a progressão profissional são concretas, o que se traduz num aspeto positivo face às intervenções do Projeto Othukumana.

Salientam-se alguns indicadores de mudança que claramente validam a pertinência da intervenção desenvolvida. São eles:

- Mudanças na organização do espaço e materiais, oferecendo áreas para atividades de diferentes âmbitos e com maior diversidade de materiais;
- A aposta na planificação da intervenção educativa de forma colaborativa;
- Um aumento no número de crianças inscritas nas ECN/jardins de infância o que pressupõe que estas instituições estão a assumir, entre as famílias, um papel cada vez mais importante;
- Um aumento do número de crianças das ECN/ jardins de infância que integram as Escolas Primárias, dando resposta a recomendações já publicadas de combate ao analfabetismo (Ministério da Educação, 2012b; UNESCO, 2019; Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/DIPLAC, 2020);
- Uma maior utilização da língua portuguesa, aprendizagem essencial para a integração e sucesso escolar das crianças no ensino formal.

Neste sentido, tendo em conta a Província do Niassa em Moçambique como contexto específico em estudo e reflexão, registam-se as seguintes **recomendações** considerando-se que podem ser assumidas por parte das entidades governamentais e por todas as instituições implicadas na educação pré-escolar de Moçambique:

1. Potenciar o reconhecimento da importância da educação de infância enquanto investimento para a vida (e não somente para o desempenho escolar). Importa que as entidades governamentais e todos os intervenientes no processo educativo encarem a importância dos contextos de educação como ambientes promotores de bem-estar, qualidade de vida e aprendizagem no presente com impactos para o futuro do indivíduo, mas também para as sociedades. Ampliar e fomentar uma visão de investimento na educação a longo prazo é fundamental (Hanushek & Wössmann, 2007; Conti & Heckman);
2. Fomentar a comunicação e articulação entre os profissionais dos contextos de educação pré-escolar e dos contextos de educação básica de modo a assegurar e facilitar a transição e a continuidade educativa das crianças;
3. Investir na ampliação da oferta formativa em educação de infância para as crianças em idade pré-escolar terem oportunidade de frequentarem estes estabelecimentos e de usufruírem de oportunidades educativas favoráveis ao seu desenvolvimento integral. Em articulação com este aumento da oferta formativa, é necessária uma ampliação dos recursos humanos tendo igualmente em vista

uma diminuição de rácios educador-criança.

4. Investir na formação pedagógica e conhecimento científico dos profissionais de educação de infância. É insuficiente um mero aumento da oferta formativa sem que este seja acompanhado de uma ampliação de recursos humanos devidamente preparados a nível pedagógico de forma a serem capazes de proporcionarem adequadas situações de bem-estar e aprendizagem às crianças;
5. Apostar no reconhecimento e condições de trabalho dos profissionais de educação de infância. A satisfação e o empenho dos profissionais podem ser muito motivados pelo justo reconhecimento do seu papel profissional em diferentes níveis (social, institucional, no enquadramento jurídico e lei laboral, na integração numa carreira profissional, entre outros) e por dignas condições de trabalho (horas de trabalho ajustadas, salário, estabilidade profissional, condições de infraestruturas, equipamento, e material pedagógico, entre outros) que estimulem um bom desempenho profissional;
6. Investimento das instituições governamentais na oferta de recursos para a prática pedagógica dos profissionais de educação de infância. Importa que sejam disponibilizados aos educadores recursos pedagógicos que facilitem o seu exercício profissional junto das crianças.

A reflexão desenvolvida pela equipa da ESEPF, no seu papel de prestar assessoria científica e pedagógica do Projeto Othukumana, levou à definição destas recomendações que podem nortear o desenvolvimento deste ou de outros projetos futuros de intervenção social, educativa ou formativa.

## Referências bibliográficas

- Araújo, S., Dade, A., Zacarias, M. & Chipembe, C. (2009). *Relatório Final do Inquérito sobre Indicadores Múltiplos, 2008*. Instituto Nacional de Estatística. [Microsoft Word - MICS Summary Text 141009.doc \(setsan.gov.mz\)](#)
- Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de Investigación Social – Teoría y Ejercicios*. Paraninfo.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Conti, G. & Heckman, J.J. (2014). Economics of Child Well-Being. In Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds). *Handbook of Child Well-Being*. Springer [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_21](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_21)
- Craveiro, C., Pinheiro, A., Medeiros, P. & Silva, B. (2021). Retratos da planificação educativa em escolinhas comunitárias de Moçambique. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 113-118. 10.24140/issn.1645-7250.rle54.07
- David, M. (2007, dezembro, 7). *Governo do Niassa lança plano para reduzir analfabetismo*. Deutsche Welle. <https://p.dw.com/p/2oulh>
- Fundação Fé e Cooperação (2019, dezembro, 18). Reprodução de baús pedagógicos. <https://www.fecongnd.org/2019/12/18/reproducao-de-baus-pedagogicos/>
- Hanushek, E., Wössmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. The World Bank.
- Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. [https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018\\_2018%20MOZAMBIQUE.pdf](https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018_2018%20MOZAMBIQUE.pdf).
- Ministério da Educação (2012a). *Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021*. Ministério da Educação, Moçambique.
- Ministério da Educação (2012b). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Ministério da Educação, Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/DIPLAC (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf>
- Ministério do Género, Criança e Acção Social (2017). *Orientações Técnicas para Escolinhas Comunitárias*. Ministério do Género, Criança e Acção Social da República de Moçambique, Direcção Nacional da Acção Social. [https://path.azureedge.net/media/documents/COMMUNITY\\_PRECHOOL-TECH\\_GUIDELINES.pdf](https://path.azureedge.net/media/documents/COMMUNITY_PRECHOOL-TECH_GUIDELINES.pdf)
- Pinheiro, A., Silva, B., Craveiro, C. & Medeiros, P. (2021). 75. ESEPF.
- Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A. & Sousa, J. (Org.). (2019). *Juntos pela Criança - Caderno de Orientação Pedagógica*. ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2760>
- UNESCO (2019). *Revisão de Políticas Educacionais Moçambique*. UNESCO.
- UNICEF (2014a). *Situação das Crianças em Moçambique (2014) Investir mais e melhor nas crianças*. <https://www.unicef.org/mozambique/situa%C3%A7%C3%A3o-das-crian%C3%A7as-em-mo%C3%A7ambique-2014>
- UNICEF Moçambique (2014b). *Relatório Situação das Crianças em Moçambique 2014*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mozambique/media/571/file/Situa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Crian%C3%A7as%20em%20Mo%C3%A7ambique%202014.pdf>

# Como hacer protagonistas a los niños en su proceso de aprendizaje: Los Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil

**MERCEDES BLANCHARD GIMÉNEZ,**

Profesora Titular de la Facultad de Formación del profesorado, Universidad Autónoma de Madrid (España)

**M.ª DOLORES MUZÁS**

Experta en Formación Permanente del Profesorado y Asesora de Centros Educativos.

## INTRODUCCIÓN

La educación infantil es la etapa educativa en la que el aprendizaje que va realizando cada niño supone para el profesorado una emoción singular a la vez que exige un proceso imparable de creatividad y capacidad de ilusión e innovación en los planteamientos y las prácticas docentes.

¿Cómo favorecer el desarrollo de niños autónomos y de educadores que actúen solo cuando el niño lo necesita? ¿Cómo garantizar que los niños no solo aprenden contenidos, sino que los comprenden, y son capaces de construir conocimiento a partir de ellos? ¿Cómo hacer que los niños aprendan y lleven sus aprendizajes a la vida diaria?

El capítulo que presentamos aquí trata sobre el trabajo con Proyectos de Aprendizaje (PdA)<sup>12</sup>, llevado a cabo a través de procesos de acción-reflexión-acción, con educadores de Educación Infantil de distintos centros educativos para que, ya desde estas

---

12 – A partir de aquí, se utilizará esta sigla para nombrar los Proyectos de Aprendizaje.

edades de tantos descubrimientos, enfoquen la mirada hacia la vida, la naturaleza y la realidad social, investiguen sobre ello y aprendan a adquirir el compromiso por construir una sociedad más humana, más sostenible y en la que todos podamos vivir dignamente. Se trata de establecer procesos de aprendizaje con estrategias que responden al Diseño Universal de Aprendizaje, desde un marco común capaz de responder a la diversidad de contextos, teniendo en cuenta factores de diversidad grupales e individuales y con capacidad para generar respuestas que incidan en la realidad social.

A través de la implementación de estos PdA, los educadores se han cuestionado planteamientos educativos, han reflexionado a partir de la propia práctica, han introducido las tecnologías digitales en el aula, le han dado la vuelta a la clase y han implicado a la familia y al contexto en objetivos educativos de gran calado. En definitiva, han movilizado el modo de entender la tarea de los profesionales de la educación. Pero esto sólo es posible con la voluntad del educador que, de forma intencional, decide llevar esto a la práctica. Con esta intencionalidad, hemos trabajado con los equipos docentes de cuatro centros, con estrategias que nos han llevado a buscar una nueva manera de ser educador, a generar una escuela abierta a la vida, comprometida con la comunidad de la que forma parte.

*“El proyecto ha estado genial. Ha despertado mucho la curiosidad de los niños.”*

*“Considero que el proyecto ha contribuido a favorecer el aprendizaje y el nivel competencial de mi hijo.”*

*“Me ha encantado el proyecto. Mi hija ha aprendido muchísimo, la verdad. Inclusive me ha refrescado muchas cosas que yo ya ni me acordaba. Muy buen trabajo.”*

*“Mi hija ha aprendido muchísimo. Fantástico trabajo el de las profesoras. Super motivante para los peques. Gracias.”*

*“Enhorabuena, ha sido un proyecto genial.”*

Son algunos de los comentarios realizados por las familias de los niños de 3, 4 y 5 años, en la encuesta de valoración del Proyecto recién acabado, a la que el 100% han contestado afirmativamente que:

*“He sido informado sobre la planificación y realización del Proyecto de Aprendizaje.”*

*“Me he implicado aportando materiales previamente trabajados con mi hijo.”*

*“Considero que el Proyecto ha contribuido a favorecer el aprendizaje y el nivel competencial de mi hijo.”*

*“Pienso que el proyecto ha sido significativo, por lo que ha transmitido en casa.”*

## ¿QUÉ SON LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE?

Definimos los PdA como una estrategia metodológica que contiene elementos que aseguran la atención a la diversidad del niño, potencian la actuación de los educadores en equipo, permiten la implicación y compromiso de la familia y trascienden las estrechas paredes de la escuela con la participación de diversas entidades del contexto.

A lo largo de este proceso hemos llegado a desarrollar el marco metodológico de nuestros PdA (Blanchard & Muzás, 2014; 2016) con algunos componentes significativos tales como:

- 1) que nazcan de los intereses y de lo que viven nuestros niños y den respuesta a sus preguntas;

- 2) que trabajen el currículo de forma integrada y globalizada;
- 3) que tengan una proyección social y un compromiso concreto del niño con su contexto cercano;
- 4) que impulsen la flexibilización de espacios y tiempos;
- 5) que favorezcan y potencien la autonomía del niño y el desarrollo de todas las inteligencias;
- 6) que el educador actúe como mediador, capaz de aprender de los propios niños;
- 7) que integren actividades docentes desde una flexibilización tanto de los agrupamientos de los niños, como de los espacios y de los tiempos en los que se desarrolla la tarea de aprendizaje.

Desde estos presupuestos hemos planteado y desarrollado los PdA, con la inspiración de importantes pedagogos como Kilpatrick (1918), Dewey (1916) y Piaget (1966), como un modo diferente de aprender a lo largo de todo el proceso educativo, vinculando la vida al currículo y con el compromiso con el contexto social en el que se desarrollan.

### ALGUNAS CLAVES PARA COMPRENDER EL VALOR EDUCATIVO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Para poder trabajar en la sala con los PdA consideramos fundamental e imprescindible conocer las teorías que están detrás de la innovación que supone trabajar desde este marco, ya que no se trata de una estrategia que los educadores puedan repetir con solo haber conocido los pasos para su desarrollo, sino que lo que estamos planteando es la expresión práctica de un modo de trabajo que responde a un “paradigma de aprendizaje”.

Hacemos, a continuación, una breve recogida de los planteamientos teóricos que están detrás de la práctica de los PdA que se realizan en el aula y en el Centro, con el fin de que las bases en las que nos apoyamos estén claras, sean sólidas y sepamos dar razón de ellas.

#### **A) La importancia de escuchar a los niños. ¿Tienen algo que decir nuestros niños de infantil en relación con lo que quieren aprender en el aula?**

Es un principio de partida fundamental. Solo hace falta prestarles un poquito de atención y enseguida nos cuestionan con sus infinitas preguntas, nos inquietan con sus permanentes interrogantes, nos cuentan sus descubrimientos... En definitiva, si estamos atentos, nos dan pistas fundamentales sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden, lo que les gustaría aprender y lo que en ese momento del proceso de crecimiento pueden incorporar a su aprendizaje.

Sin embargo, en la escuela tradicional, “El buen educador” lo tiene todo muy organizado: la lectoescritura, las matemáticas, la plastilina, los cantos, los juegos, la psicomotricidad y un largo etcétera, va todo ordenadamente, de acuerdo con su planificación, una cosa después de la otra. Sin embargo, desde los PdA todo se hace flexible: el currículo, los espacios, los tiempos...

Ya a finales de la década de los 80, en un intento de que cambiara la tendencia del educador a llevar todo pensado y preparado, según Jean Rudduck (2007) a partir de la Declaración de los Derechos de la Infancia y del reconocimiento de los niños como ciudadanos con derecho a la participación, nace el movimiento

llamado “La Voz del Alumnado” que contempla, de manera amplia y plural, el derecho del niño a la participación y a ser tenido en cuenta en los planteamientos del Sistema Educativo, así como en las prácticas desarrolladas en los centros escolares y en las aulas.

En el movimiento “La Voz del Alumnado” quedan planteadas diferentes etapas en este proceso hacia una escuela democrática y participativa, que pueden actuar, a modo de ruta, en el desarrollo de este objetivo. Según algunos autores (Jociles, Franzé & Poveda, 2011; Gimeno, 2003), desde una concepción tradicional de la infancia (Burman, 1998), señalan la Educación Infantil, como una etapa definida por la dependencia, lo que hace más difícil todavía el desarrollo de iniciativas que consideren al niño como sujeto social activo y participativo.

Desde el comienzo del proceso de elaboración del PdA, se pide al niño que exprese qué quiere aprender. Y juntos, educadores y niños, continúan pensando y concretando el camino que van a realizar para trabajar aquellos aprendizajes y contenidos curriculares que, de forma explícita o implícita, han quedado expresados en los deseos de los niños. Con todo esto, el equipo de educadores, programa y diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a desarrollar.

Con un proceso así la motivación de los niños está asegurada en un porcentaje muy alto, pues se han sentido protagonistas en algo tan esencial como elegir lo que quieren aprender y en el diseño del proceso a seguir. Naturalmente, este modo de trabajo cambia necesariamente el rol del educador, que pasa a ser una figura mediadora que, por un lado, conoce bien el currículo y, por otro, potencia y guía, sin miedo, la creatividad de los niños.

No cabe duda de que, cuando escuchamos, con mente abierta, a los niños, somos más capaces de superar planteamientos y formas de hacer del pasado y trabajar con creatividad y mirada de futuro.

## **B) Paso de un Paradigma de Enseñanza a un Paradigma de Aprendizaje**

Cuando la acción educativa está realizada desde los PdA, se da un cambio fundamental, no sólo en la práctica sino también en los planteamientos educativos en los que nos apoyamos como educadores. Los PdA están pensados para poner la mirada en los niños y sus aprendizajes para que se dé, de forma definitiva, el paso al paradigma de aprendizaje. Lo que preocupa desde este paradigma es conocer cómo aprende el niño, cómo construye su conocimiento, cómo relaciona los diferentes aprendizajes, cómo interacciona con sus compañeros y con los educadores.

Con los PdA, el niño se sitúa como protagonista activo de su aprendizaje, desde el comienzo de su proceso educativo. Él elige, junto con los compañeros y con la ayuda del educador, los contenidos del aprendizaje y se va responsabilizando activamente del camino a seguir, de los tiempos y actividades múltiples y variadas que debe desarrollar, todo ello apoyado en las herramientas facilitadas por los educadores de forma progresiva en los niveles de 3, 4 y 5 años: plan de trabajo, autocontrol del proceso de trabajo y autoevaluación. Fundamentalmente, se trata de relacionar todos los aprendizajes con la vida cotidiana y aprender, desde experiencias concretas, a comprometerse con el entorno social en el que se desenvuelve su vida. Asimismo, aprenderá de forma práctica y progresiva a realizar su propia autoevaluación del proceso seguido y de los aprendizajes adquiridos.



El educador, por su parte, asume el rol de mediador, facilitador, acompañante y ofrece al niño la ayuda cuando la pueda necesitar. Planifica la acción educativa de forma que responda a los intereses de los niños y favorezca su implicación y participación activa y la de toda la comunidad educativa, y de forma singular de las familias. Sistematiza el proceso de aprendizaje de sus niños, respondiendo de forma inclusiva a las necesidades de todos y cada uno de ellos. Favorece la ayuda entre iguales y sabe “situarse siempre un paso por detrás”, clarificando, acompañando, dando pistas, impulsando a cada niño, siempre atento a dar la ayuda justa que puedan necesitar sus niños y provocando la oportunidad para que, desde el principio, sea el niño el que vive la sorpresa y la emoción de los descubrimientos que le ofrecen sus propios aprendizajes.

Los procesos de formación que, en este sentido, se realizan con los educadores, ayudan a impulsar el cambio del paradigma de transmisión al paradigma de aprendizaje (Blanchard & Muzás, 2016).

PARADIGMA DE ENSEÑANZA	PARADIGMA DE APRENDIZAJE
<p><b>Tratamiento del Conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber concentrado en unos pocos: Son verdades fijas fundamentadas en la ciencia.</li> <li>Fuerte jerarquización del conocimiento que debe aprenderse de una determinada manera.</li> </ul> <p><b>Acceso al Conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Transmisión vertical: De quien sabe a quien tiene que aprender.</li> </ul> <p><b>Currículo escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planteamiento monolítico, cerrado, para todos igual.</li> </ul> <p><b>Programación de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sigue el proceso lógico de la ciencia</li> </ul> <p><b>Rol del educador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educador técnico. Es el protagonista.</li> <li>Muy activo.</li> <li>Lo más importante es estar preparado para dar a conocer la ciencia.</li> <li>Va por delante. Organiza todo</li> </ul> <p><b>Rol del niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pasivo, el que escucha y reproduce lo que el educador ha enseñado.</li> <li>Sigue las indicaciones del educador</li> </ul> <p><b>Tipo de capacidades</b> que desarrolla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Principalmente las capacidades cognitivas.</li> </ul> <p><b>Metodología</b> que se utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deductiva, analítica, de transmisión.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b> Producto. Al final del proceso</p>	<p><b>Tratamiento del Conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento es dinámico. Tiene fecha de caducidad al descubrir otras cosas.</li> <li>Vinculado a un concepto abierto y plural</li> <li>El conocimiento está repartido y llega por muchos medios, es circulante.</li> </ul> <p><b>Acceso al Conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La transmisión no es tan importante.</li> <li>El aprendizaje se da en todas las direcciones: educador-niño y niños entre sí</li> <li>Lo más importante: lo que sucede en el interior del niño.</li> </ul> <p><b>Currículo Escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Abierto, contextualizado.</li> </ul> <p><b>Programación de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Parte de la vida de los intereses y de los aprendizajes reales de los niños</li> </ul> <p><b>Rol del Educador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educador mediador: que guía, facilita, da claves, pregunta para que el niño descubra.</li> <li>Escucha a sus niños. Busca conocer qué saben y qué les gustaría saber</li> </ul> <p><b>Rol del niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Protagonista: El niño y su proceso de aprendizaje</li> <li>Propone, se organiza, señala su ritmo a seguir, lleva adelante su propuesta.</li> </ul> <p><b>Tipo de capacidades</b> que se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las relacionadas con las 8 inteligencias.</li> </ul> <p><b>Metodología:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De implicación activa del niño, participativa.</li> <li>Metodología deductiva-inductiva.</li> <li>De Investigación, de descubrimiento.</li> <li>Interesa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>dar sentido a la información</li> <li>ayudar a su estructuración y a su utilización a favor de la persona y de la sociedad</li> </ul> </li> <li>Pone en relación lo que se enseña con el proceso de aprendizaje del niño.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inicial, formativa, final. A lo largo del proceso.</li> </ul>

Figura 1 - Modelo de Transmisión / Modelo de Enseñanza-Aprendizaje. (Blanchard & Muzás, Evolución del 2016)

Ya no se concibe una acción solitaria de cada educador sino un trabajo en equipo con el resto de los educadores del ciclo o etapa.

Desde el paradigma de aprendizaje, el protagonismo pasa, de las manos de los educadores (enseñanza) a las manos de los niños (aprendizaje). El equipo de educadores hace posible que cada niño llegue a lo más

que pueda en su desarrollo y potencia que sean ellos, los niños, los que vayan construyendo su propio aprendizaje. Pero esto no sucede de forma automática. Es necesario que las prácticas del educador vayan intencionalmente en la dirección adecuada.

El trabajo por PdA ofrece la riqueza de desarrollarse no solo con el grupo - sala, sino también con el nivel, ciclo o incluso etapa correspondiente. Esto exige, en cualquier caso, un trabajo en equipo por parte de los educadores, lo que garantiza una gran riqueza de coordinación y complementariedad, ya que requiere un trabajo de planificación, desarrollo y evaluación, realizado por todo el equipo de educadores que trabaja en el nivel, ciclo o etapa correspondiente.

Es la forma como tratamos de poner en práctica la metodología globalizadora e interdisciplinar, dando así respuesta al modo que tienen nuestros niños de acercarse a la realidad y a la diversidad de las materias curriculares.

Es este trabajo de equipo el que hace sostenible la planificación, desarrollo y evaluación de una Enseñanza - Aprendizaje basada en los PdA.

### FASES EN LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE

Todos los educadores se preguntan cómo prepararé el trabajo para la sala, de manera interesante para mis niños o como prepararé un proceso de aprendizaje que acoja a todos. Los PdA se convierten en marcos increíbles para dar rienda suelta a la imaginación y creatividad de niños, educadores y familias con la colaboración de agentes del contexto y, al mismo tiempo, organizar su curiosidad y su desbordante deseo de aprender para desarrollar las competencias que se piden en Educación Infantil, con una estructura flexible, adaptada y cuyo camino se hace en compañía de los propios niños.

Hasta que este modo de trabajo sea el normal y ordinario en el aula, el educador puede pensar en proponer los PdA en algunos periodos de tiempo, a lo largo del año, por ejemplo, al comienzo de cada curso o al comienzo de cada trimestre.

Chaparro (2016) y Escalera (2017) recuerdan la capacidad científica de los niños en los primeros años y de su necesidad de formularse el “por qué” de las cosas. El propio Albert Einstein declaraba en 1955: “Lo importante es no dejar de hacer preguntas [...] No perder jamás la bendita curiosidad”.

Cuando el profesorado de Educación Infantil decide seguir una metodología centrada en PdA, asumen el reto de lo que podríamos denominar un “equilibrio inestable” en el proceso educativo. Por una parte, se dispone de una base sólida de principios metodológicos que guían el desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje infantil. Por otra parte, se acepta cierto grado de incertidumbre en el diseño y desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Es a partir de los 3 años cuando ya comienzan los niños a poder preguntar. Y su curiosidad, queriendo conocer el mundo, parece insaciable. Esta curiosidad parece responder, como dirían Karlim & Vianni (2001) a su necesidad de construir nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos. Es importante ayudarse, para su planteamiento y elaboración, de unos pasos que aseguren que son los niños quienes eligen el tema, mediados por el educador que necesita estar atento para sugerir, organizar e

introducir elementos curriculares, haciendo que todo el conjunto del proceso tenga que ver tanto con los intereses de los niños como con las exigencias del currículo de estas edades. Un proceso que se concibe flexible, y sabiendo armonizar intereses con la responsabilidad de alcanzar las competencias propias de cada nivel.

A continuación, señalamos las fases que están ayudando a cambiar el modo de trabajar en la sala de clase, de modo intencional, a través del planteamiento y proceso de los PdA (Blanchard & Muzás, 2016; 2020).

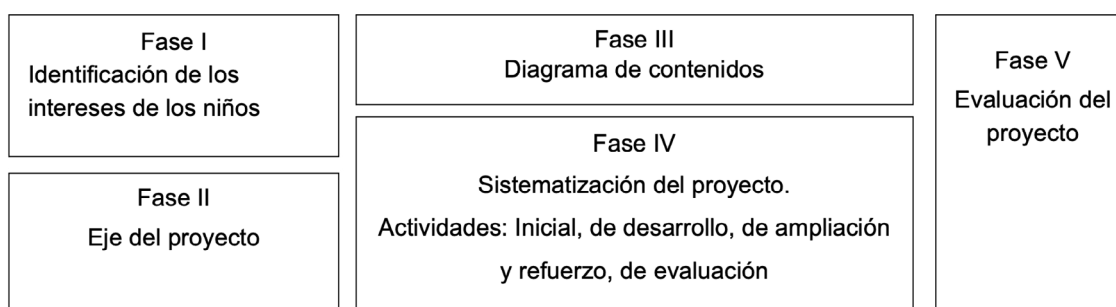


Figura 2 - Fases de la Elaboración del Proyecto (Blanchard & Muzás, 2016; 2020)

Nos adentramos en la aventura de trabajar con las ideas de los niños de 3, 4 y 5 años, en una aventura donde todos, familia, educadores y niños, terminamos aprendiendo.

Investigar cuáles son los intereses de nuestros niños y enseñarles a mirar a la naturaleza, a la vida y a sí mismos, es la primera fase de todo el proceso de construcción de un PdA. Con ello garantizamos que atendemos a uno de los factores más importantes de diversidad; enfocamos la mirada y la motivación de los niños y sabremos cómo disponer nuestras estrategias de enseñanza para ayudar en el proceso de aprendizaje; y, en aquellos niños con menos desarrollo, captaremos su atención, su esfuerzo y su creatividad. Puede parecer difícil esta fase de planteamiento e identificación de los intereses, sobre todo con los más pequeños de 3 años, pero:

- 1.º Sabemos que a esta edad ya hay niños que saben expresar sus deseos y preguntar.
- 2.º Otros niños, en aquellos casos que todavía no formulen preguntas, hacen saber sus deseos de muchas maneras.
- 3.º Y, sobre todo, sabemos que favoreciendo que los niños formulen sus intereses y preguntas estamos siguiendo el curso de su crecimiento, pues esta edad es el momento para que comiencen a expresar su deseo de conocer la realidad o de despertar su curiosidad por el entorno que les rodea.

Podemos hacer de este momento una situación de aprendizaje entre iguales, pues quienes están en un momento de desarrollo posterior se convierten en referencia para los que todavía están en momentos anteriores. El educador aprende también estrategias para favorecer su expresión y favorecen el arte de preguntar como habilidad que se inicia en el niño por su necesidad investigadora y que los educadores deben alentar. No es necesario que los niños hagan una pregunta perfectamente estructurada. Lo impor-

tante es que el educador desarrolle habilidades para favorecer que el niño sea capaz de dejar constancia de sus intereses. Además, es un medio para favorecer su natural deseo de aprender.

Y junto a esto, hay que recordar que las emociones son el motor del aprendizaje. Curiosidad, intriga por descubrir, placer de buscar, necesidad de preguntar, van favoreciendo un deseo intrínseco por aprender. Según Raspall (2017), son las emociones las que indican a la atención dónde poner el foco, qué observar de la inabarcable cantidad de estímulos que flotan en el aire a cada momento.

Esta primera fase es el momento de dejar que sus mentes se desborden y de favorecer que las emociones impriman la energía necesaria por aprender y para desarrollar nuevos caminos en el cerebro de los niños. Y, además, supone alentar su disposición natural a preguntar en la dirección adecuada, pues, como expresan Elder & Paul (2002), una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente y si la mente no genera preguntas activamente, la persona no está involucrada en un aprendizaje sustancial. Este deseo de preguntar les convierte en investigadores nobles, cuya tendencia natural es importante avivar y no sofocarla, de ninguna de las maneras.

Partir del conocimiento de los intereses de los niños, garantiza conocer uno de los factores de diversidad más importantes y, a su vez, uno de los elementos de éxito fundamentales para nuestra tarea educativa.

Esta primera fase tiene 3 pasos:



Figura 3 - Pasos de la Fase 1 del PdA (Blanchard & Muzás. 2016)

### **Paso 1: Recogida de intereses de todo el grupo de alumnos**

Va a depender de la edad de los niños para que el educador pregunte sobre qué quieren aprender, o dirigir más o menos su atención de acuerdo con el desarrollo de esta capacidad. Los más pequeños necesitarán más la mediación del educador, ayudando a que se desarrolle esta habilidad.

El educador formula una pregunta amplia a la que los niños deberán responder de forma concreta. Algo así como: ¿Sobre qué os gustaría aprender? Pueden decírselo a los niños, y en un correo a las familias,

para que lo traigan pensado para el día siguiente y los padres hablen con los niños, asegurando también la implicación de estos desde el primer momento.

Es importante que, en este proceso, la familia colabore activamente, desde casa, aportando materiales o dialogando con ellos sobre los aprendizajes que van realizando, comprometiéndose en alguna actividad o taller en el aula o aprovechando para trabajar coordinadamente con los educadores en el proceso que se lleva a cabo desde los PdA en todos los contextos en los que se desarrolla el niño.

Las preguntas o formulaciones de temáticas de los niños son muy variadas en modos de expresar sus intereses y en los contenidos: ¿Qué hay en el fondo del mar?, ¿Por qué los osos panda son blancos y negros?, ¿Por qué el cielo es azul?, ¿Por qué las nubes llueven?, ¿Dónde viven los unicornios?, Quiero un helado, ¿Cómo es el Universo?, El teatro... y así hasta el infinito, sus intereses se van volviendo preguntas, emoción por aprender. El educador aprovecha su mediación para concretar y pensar con ellos qué es lo que realmente quieren...

### ***Paso 2: Selección de las preguntas de mayor interés***

En este momento, se trata de que los niños vivan la experiencia de elegir entre todos. De ello irán siendo progresivamente más conscientes, pues va a implicar el desarrollo de su vida diaria en el aula, su modo de organizarse, de relacionarse con sus compañeros, los resultados de la evaluación, etc.

Va a ser necesario que, de todas las cuestiones que han formulado entre todos, se llegue a un listado reducido de preguntas. Y ello, mediante un trabajo de construcción colectiva que permita que el resultado sea a partir de la colaboración de todos. Son aprendizajes que, aunque inicialmente el niño no sea consciente de ello, va a marcar un modo de hacer en el presente y un aprendizaje muy importante para su futuro como ciudadano.

Es también un momento donde se pueden desencadenar otras emociones al tener que renunciar a su elección. Unas veces las reacciones serán positivas y otras serán negativas, pero siempre será oportunidad para poderlas trabajar en la sala con la mediación del educador, que tendrá que ir superando situaciones difíciles, subrayando lo positivo y poniendo cariño y buen humor al proceso. Esto es bien importante para que cada niño culmine este paso deseando aprender sobre lo elegido.

### ***Paso 3: Elección de una única pregunta. Será la pregunta eje del Proyecto***

A partir del elenco de preguntas que han quedado formuladas en el paso anterior, se trata de afinar más la temática llevando al niño a tener que seleccionar una única pregunta que será la que constituya el objeto global de aprendizaje, el eje del PdA. Se trata de tomar la decisión de qué se va a aprender en las próximas semanas.

Es, por tanto, fundamental que los niños comprendan que se trata de una decisión importante que va a condicionar el trabajo de las próximas semanas. Es tarea del educador motivar a la participación responsable de todos.

Los niños eligen, entre los formulados, aquellos que les llaman más la atención: “Pit... pit... viajeros al tren”, “¿Me quieres contar un cuento?”, “¿Cómo es el Universo?”, “¿Cómo bailan los caballos?”.

### **Fase II: Concreción del Proyecto: Eje del proyecto**

Cuando los niños se preguntan sobre lo que quieren aprender se da el punto de partida para una auténtica comprensión y un aprendizaje y se ayuda a mirar de forma distinta y significativa a los fenómenos cotidianos.

Es el momento de preguntar ¿qué sabemos de esto y qué queremos saber?

El educador plantea esta pregunta para que se activen los conocimientos previos y para que cada uno pueda decir qué sabe, en dónde se va a apoyar para que se sigan dando más aprendizajes y se desencadenen procesos de investigación: conocemos qué es lo que saben de una forma natural; surge el interés por saber qué se sabe ya, sobre lo que se pregunta. Se puede iniciar, por tanto, una búsqueda más consciente, más autónoma.

En el proceso de construcción del PdA, pasada la fase de definición de los intereses de aprendizaje y una vez concretada la pregunta eje con la participación y decisión de todos los niños implicados, estamos ya en disposición de preguntar ¿Qué queremos saber de esto? Este proceso lo vamos a realizar también con la participación de todos.

Los niños van haciendo preguntas más concretas en torno al Eje del Proyecto. También esta fase podemos desarrollarla a través de diferentes dinámicas que nos garanticen su participación.

Por tanto, se trata de que lleguen a formular una serie de preguntas, relacionadas con la pregunta eje. Con este paso, hemos conseguido que el deseo de enseñar del educador se convierta, recíprocamente, en deseo de aprender por parte del niño.

### **Fase III: Elaboración del diagrama de contenidos**

Entramos ahora en una fase central del PdA, ya que en torno a ella girarán los aprendizajes que el niño irá realizando.

Esta fase es responsabilidad prioritaria de los educadores, aunque en su proceso es interesante implicar al niño. Ya desde bien pequeños pueden hacer diagramas con los que podemos enseñarles a poner orden en todo lo que quieren aprender. El educador puede elaborar un diagrama de contenidos en presencia de los niños y contando con su colaboración. Además, es el momento en el que el educador puede introducir los contenidos que crea que los niños no han dicho y expresar las razones por las que también eso se trabajará.

Es el educador el que domina el currículo y, por ello, el que deberá hacer posible esta integración. No puede perder las aportaciones que, en forma de cuestiones, han formulado los niños, y tampoco puede prescindir de las áreas de contenido marcadas en el currículo correspondiente.

Realizar el diagrama de contenidos con los niños les ayudará a anticipar lo que va a contener su aprendizaje y a estructurar lo que van a aprender.



Figura 4 - Fase IV: Sistematización del Proyecto (Blanchard y Muzás. 2016)

El PdA no es algo “extraordinario” en el proceso de aprendizaje de los niños, sino que es el modo de llevar a la práctica toda o parte de la programación del curso académico y está integrado en todo el desarrollo del currículo. Por ello, es muy importante que podamos integrarlo dentro de una programación bien sistematizada.

Lo haremos a través de cuatro pasos:

*Paso 1: Especificación de las “competencias” (habilidades y destrezas) que se quieren desarrollar en el PdA.*

*Paso 2: Formulación de los “objetivos” del PdA.*

*Paso 3: Concreción de los contenidos que se van a trabajar en el PdA.*

*Paso 4: Formulación de los criterios de evaluación que van a ser referencia en el PdA.*

Realizados esos pasos, nos centraremos en la elaboración de las actividades de aprendizaje, pues es el momento de hacer verdad todo lo que hemos ido programando: son el lugar donde los intereses y motivaciones de los niños toman cuerpo, donde toca al educador hacer que los ingredientes puestos anteriormente lleguen hasta el final; que las actividades se preparen para ser llevadas a cabo en los diferentes contextos, con familias, educadores, niños, agentes sociales; donde los niños pongan en funcionamiento todas sus inteligencias, desde sus estilos propios de aprender; donde sean ellos los que lleven la iniciativa, el protagonismo e involucren a sus familias; donde se deje tiempo para la investigación, para que el niño pueda interiorizar lo que ha aprendido, donde pueda trabajar con sus iguales de forma cooperativa. Los educadores tienen que estar atentos para que las dinámicas de las actividades no terminen siendo llevadas a cabo por el educador que tira de sus niños para realizar las actividades bien y en el menor tiempo, sin darles su lugar como protagonistas.

El rol del educador mediador es tener preparado todo el escenario del aprendizaje y dejar que los protago-



nistas sean los niños: la sala se convierte en un lugar de estímulos, donde el educador ha preparado todo cuidadosamente para que el aprendizaje se dé; apenas unas claves para que todo se ponga a funcionar, una organización de los niños y unas tareas claras para que puedan realizarlas. Claro, que no es lo mismo esto en 3, en 4 o en 5 años donde la ayuda será inversamente proporcional a la edad y a las posibilidades de los niños: cuanta menos autonomía, edad, habilidades desarrolladas, hacen falta más orientaciones y ayudas del educador, pero siempre con la vista puesta en que los niños desarrollen habilidades de trabajo y autonomía.

Si el escenario está bien dispuesto, el educador podrá atender a los requerimientos de unos y otros y de organizar su observación. Deberá dejar también el protagonismo a los niños que tienen más habilidades para que sean referentes de sus compañeros menos capaces y se desarrolle una enseñanza entre iguales. Sabemos las posibilidades y las dificultades que aparecen, pero somos conscientes de que cuando se parte de que los niños no son capaces, que nosotros tenemos que enseñarles todo, se desarrollan unos procesos bien distintos que cuando pensamos que los niños saben cosas, son capaces de hacer sin la ayuda del educador y los pasos que tendríamos que dar para que ellos siguieran creciendo en autonomía y responsabilidad. ¿Cuál es el punto de partida de mis niños? ¿Son capaces de hacer esto? ¿Unos si y otros no?, ¿Qué estrategias podríamos poner en funcionamiento para que unos y otros crecieran?, o, ¿cómo hacer para que los que ya lo tienen desarrollado ayuden a crecer a otros?

A la hora de planificar las actividades a través de las cuales se va a desarrollar el PdA, lo primero que el equipo de educadores ha de definir es el tiempo que se va a emplear: días/semanas que va a durar, horas que se van a dedicar para su desarrollo, forma como se va a distribuir el horario, qué actividades se van a llevar a cabo en casa con ayuda de la familia o personalmente con autonomía, cuáles en la sala de clase, cuáles fuera del espacio escolar, etc.

La organización del tiempo es otra bien distinta a la tradicional división de horas en disciplinas a lo largo del día, y está al servicio de la concepción globalizadora del PdA, más cercana al modo como el niño comprende su realidad. Por otro lado, es enemiga de la rapidez en la realización de las actividades con el objetivo de una eficacia sin más finalidad que sumar conocimientos. Es importante dejar tiempos amplios que permitan aprender en situaciones creadas para la interacción con los iguales, donde puedan realizarse aprendizajes vividos, donde el educador pueda escuchar a unos y otros y dar claves, mostrar el siguiente paso. Tiempos al servicio del niño y de su proceso de aprendizaje.

Es aconsejable que el niño esté centrado en el trabajo del PdA durante toda su jornada escolar, pues esto le ayuda a tener una visión más integral del aprendizaje, una experiencia completa del proceso desarrollado (planteamiento, desarrollo y producto síntesis).

En los PdA, los lugares para la realización de las actividades de aprendizaje son múltiples: las salas de clase, los pasillos, las salas multiusos, el salón de actos, la biblioteca, la calle, la casa, todos los lugares en que interaccionan con otras personas o con los libros o con la tecnología. Aprenden en cualquier situación, espacio y momento en que estén.

Así mismo se pueden dar los aprendizajes cuando los niños están con su grupo, y también cuando comparten actividad con los compañeros del nivel, del ciclo o de la etapa. Puede ser en grupo pequeño o en

grupo grande. Son muchas las posibilidades que nos ofrece el trabajo con los Proyectos para flexibilizar los agrupamientos y así favorecer los aprendizajes.

Los PdA ayudan a abrir las puertas de la sala de clase y del centro, al entorno y a la naturaleza, a los servicios de la ciudad, al diálogo con todas aquellas personas y situaciones que puedan aportar en relación a los aprendizajes planteados en el Proyecto.

Por otra parte, los tiempos no tienen por qué estar organizados de una única manera, ni con una duración estándar, sino que pueden flexibilizarse de acuerdo a las actividades que se realizan.

Es un momento privilegiado para romper los grupos clase, los espacios habituales y la organización ordinaria del tiempo. Todo ello podrá ser más flexible en la medida en que esté bien planificado. Es necesario establecer cuántas horas se va a dedicar a cada contenido, a cada tipo de agrupamiento, a cada tipo de actividad, etc.

Es un momento clave para el equipo de educadores, ya que deberá diseñar el conjunto de actividades a través de las cuales se va a garantizar el aprendizaje planificado en los pasos anteriores.

Estas actividades han de ser pensadas con sentido de proceso, de forma que cada una se apoya en lo aprendido en las anteriores actividades, y así se va entretejiendo el conocimiento progresivamente.

Para el desarrollo del PdA hemos de definir diferentes tipos de actividades: actividades de inicio, de desarrollo, de ampliación, de refuerzo, de síntesis y de evaluación.

### **1) Actividades de inicio**

Consideramos fundamental que al inicio del PdA se dedique un espacio a que el niño, cada niño, y los grupos como tal comprendan cuál es la dinámica que se va a seguir, cuáles son los aprendizajes esperados, cómo se va a organizar el trabajo, tiempos, agrupamientos, etc. con el fin de que sea posible que el trabajo se desarrolle con responsabilidad y autonomía por parte de todos.

Normalmente se desarrollarán varias actividades:

- actividades de presentación del proyecto: buscando la implicación de los niños
- actividad de conocimientos previos. Con dinámicas variadas, por ejemplo: resolver 1º individualmente y 2º por grupos, un crucigrama, un puzzle, esconder preguntas en un globo, etc.
- presentación del plan de trabajo y autoevaluación, con el fin de potenciar el desarrollo de autonomía, responsabilidad y autorregulación del aprendizaje, etc.

### **2) Actividades de desarrollo:**

Son todas aquellas que van a facilitar que el niño pueda adquirir los conocimientos, desarrollar la comprensión de lo que aprende, interactuar, investigar, experimentar, disfrutar con lo que va aprendiendo. Cuanto más variadas sean las actividades mejor garantizamos la adecuación a la diversidad. Desarrollará:

- trabajos de investigación, individuales y/o en grupo cooperativo;
- trabajos en grupos interactivos;
- resolución de problemas;
- experiencias de laboratorio, de contacto con la realidad;

- visitas a museos;
- etc.

### **3) Actividades de ampliación y/o refuerzo**

Por muy diversas que hayamos planteado las actividades de desarrollo, siempre tendremos que diseñar otras que nos garanticen que cualquier niño, en cualquier momento tenga la respuesta que necesita. Por ello planificaremos actividades que se adecúen a la diversidad de nuestros grupos. Tales como:

- trabajos de investigación individuales
- resolución de problemas y/o tareas
- experiencias de laboratorio, de contacto con la realidad
- etc.

### **4) Actividades de evaluación y/o síntesis:**

La evaluación de los aprendizajes se irá realizando a medida que se va avanzando en el desarrollo del PdA. Eso no impide que nos planteemos algunas actividades en cualquier momento del proceso y al final que puedan ayudar al niño a hacer síntesis y/o demostrar los aprendizajes adquiridos:

- exposiciones del trabajo individual o en grupo.
- trabajo-síntesis realizado de forma individual o en grupo.
- elaboración de un producto creativo de forma individual o en grupo.

Es importante que sean actividades motivadoras que respondan a diversidad de inteligencias y de estilos de aprendizaje, con variedad de lenguajes, materiales, espacios (individuales, grupales, de interior, de exterior, escritas, visuales, corporales, experienciales, etc.).

Al finalizar la planificación de las actividades, es interesante comprobar en qué medida responden a la totalidad de los aprendizajes planteados para el PdA. Para ello es muy útil que el equipo de educadores realice un cuadro de doble entrada donde se crucen las actividades con los contenidos planificados, con el fin de ver gráficamente si los contenidos son abordados, de forma adecuada, a través de las actividades establecidas, o hay alguno de ellos que está sobrevalorado en la programación realizada, o por el contrario no se trabaja suficientemente.

## **LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE. EL PLAN DE TRABAJO DE LOS NIÑOS Y EL PORTAFOLIO.**

Hasta aquí hemos intentado poner en orden, sistematizar y estructurar la programación que un educador realiza con los niños en buena parte del camino. Ahora queda que el trabajo pensado con los niños se les presente a ellos mismos como un Plan de Trabajo donde ellos puedan saber qué es lo que se va a hacer y puedan controlarlo. Es una estrategia de vital interés para desarrollar la responsabilidad y autonomía en la tarea. De esta manera, el camino realizado con los niños se pone por escrito para ellos y la tarea pasa a sus manos. Acostumbrarles a comprender que ellos tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo es un apren-

dizaje que les ayudará a crecer como personas con responsabilidades en todos los terrenos de la vida, de las que ellos deben responder de forma autónoma. Explicar a las familias el objetivo y la estrategia del Plan de Trabajo puede convertirlos en aliados y favorecer el desarrollo de la responsabilidad y autonomía también en el contexto familiar.

Por otro lado, se considera como muy motivador la elaboración de un portafolio donde el niño deje sus trabajos, realizados de forma sistemática y pueda observar el progreso que se ha realizado. Un portafolio presidido por el Plan de Trabajo de cada proyecto y donde el niño vaya dejando sus producciones y su autoevaluación sobre los aprendizajes que ha realizado. Esta toma de conciencia sobre el proceso vivido es una estrategia de gran valor que es importante comenzar desde los inicios en la escuela.

### A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El cambio hacia el Paradigma de Aprendizaje es un proceso lento y complejo que necesita de la intencionalidad de entrar en una reflexión por parte de los educadores y que tiene que comenzar desde los primeros años.

En este sentido, que los educadores pasen de un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje, en la práctica, supone un vuelco, un cambio fundamental que requiere:

- Poner al niño en el centro, ayudándole a que mejore sus interacciones, desarrolle sus competencias haciéndose cada vez más capaz de organizarse y controlar sus aprendizajes, y de aprender desde la vida.
- Que el educador cambie su papel protagonista por el de mediador y guía.
- Que el educador trabaje en equipo y favorezca los aprendizajes relacionados con la vida.
- Que el educador pueda sostener, con un buen trabajo en equipo, la incertidumbre que provoca el cambio.
- Que el educador persista en una práctica reflexiva a pesar de las dificultades, obstáculos, etc. y se apoye en el estudio constante y en la búsqueda de nuevos modos de hacer, porque el objetivo fundamental es el aprendizaje de todos los niños, de cada uno de los niños.

En educación infantil, tenemos que apostar por dar voz a los niños y situarles en el rol de protagonistas para que vayan alcanzando cada vez cotas más altas de autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. Proporcionarles medios para que desarrollen competencias y puedan seguir construyendo conocimiento, pues ellos, saben cosas, pueden explicar a sus compañeros, trabajar cooperativamente, ayudar a la comprensión de conceptos o realizar aprendizajes nuevos relacionándolos con otros ya conocidos, así como pueden aprender a controlar su trabajo y a organizarse.

Y, en definitiva, será la formación teórico - práctica y la reflexión crítica realizada de forma continuada, la que ayude a los educadores a identificar qué es necesario para que se creen escenarios abiertos y autónomos para que los niños disfruten aprendiendo, mediante la interacción con iguales, con adultos, y con los contextos.

Es importante tomar conciencia de que, para este cambio, el marco de los PdA es un instrumento potente para los educadores que buscan la innovación en el aula, el compromiso con los contextos y avanzar hacia una escuela más inclusiva y comprometida en lograr la transformación de la realidad social. Porque si nuestro trabajo no sirve para formar ciudadanos conscientes, comprometidos con el medio ambiente, solidarios con quien vive en situaciones desfavorecidas, para hacer personas creativas y felices, ¿para qué sirve?

La experiencia de trabajo con PdA entusiasma y saca de la rutina a los equipos de educadores que son capaces de “soñar”, que están dispuestos a correr riesgos para mejorar como profesionales y les merece la pena poner a los niños, a cada uno de ellos, a dar lo más y lo mejor en un camino de crecimiento personal.

### Bibliografía

- Blanchard, M. (coord.). (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. 7ª edición. Narcea.
- Blanchard, M. & Muzás, D. (2016). *Los Proyectos de Aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.
- Blanchard, M. & Muzás, D. (2020). *Cómo trabajar con Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor.
- Chaparro, L. (2016). *¿Por qué nos hacemos preguntas? En busca de la curiosidad*. IBERCIENCIA, Comunidad Educadores Iberoamericanos por la Cultura Científica. Enero 4, 2016.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. (1966 ed.) Free Press.
- Elder, L. & Paul, R. (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Escalera, S. J. (2017). *Desarrollo de la cultura científica en la sociedad boliviana*. <https://triplenlace.com/2017/09/01/desarrollo-de-la-cultura-cientifica-en-la-sociedad-boliviana-2/>.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Jociles, M. J., Franzé A. & Poveda, D. (coords.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. La Catarata.
- Karlin, M. & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. <http://www.jackso-nesd.k12.or.us/it/ws/pbl>
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The Project method*. Teachers College Record
- Piaget, J. (1966) *La psicología del niño*. Morata
- Raspall, L. (2017). *Neurociencia para educadores*. Homo Sapiens.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Springer.
- UNESCO (1990). La Educación Para Todos comenzó a plantearse en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), celebrada en Jontiem (Thailandia). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

# A Potência (Trans) Formadora da Residência Pedagógica e Cultural na Voz de Educadores/as de Infância de Évora e Professoras de Educação Infantil de Penedo

**LENIRA HADDAD**

Universidade Federal de  
Alagoas, Alagoas, Brasil

**MARIA ASSUNÇÃO FOLQUE**

CIEP - Universidade de Évora, Évora, Portugal

**IZABEL BEZELGA**

CHAIA - Universidade de Évora, Évora, Portugal

**JEANE COSTA AMARAL**

Universidade Estadual de Feira  
de Santana, Bahia, Brasil

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma experiência de formação continuada de professoras de educação infantil (EI) da cidade de Penedo, em Alagoas, Brasil, em Évora, Portugal, pela via do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) concebido no âmbito do Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”, uma parceria entre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade de Évora (Haddad, Folque, Amaral & Bezelga, 2019). Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão, interdisciplinar e interinstitucional que se desenvolveu na cidade de Penedo, AL, entre 2018 e 2020 e buscou estreitar os laços entre duas cidades históricas que tiveram seu conjunto patrimonial tombado (Évora pela Unesco e Penedo pelo IPHAN) e se preocupam com a educação e a cultura das novas gerações, a relação da criança com a cidade, valorizando as tradições, costumes e saberes e fazeres locais.

O PRPC constituiu a segunda etapa deste projeto maior e teve como objetivo fomentar a formação continuada dos professores do município de Penedo, tendo em vista a emancipação desses profissionais como mobilizadores de um projeto pessoal, educativo, cultural e social que potencializasse a relação criança, cidade e patrimônio, no âmbito da educação infantil.

O PRPC foi registrado em forma de documentário *Trânsitos, vivências e partilhas entre Penedo e Évora*<sup>13</sup> e também relatado em artigo na perspectiva de se identificar as ressonâncias dessa experiência além-mar de formação continuada na voz das professoras de EI penedenses participantes do intercâmbio (Haddad, Folque, Amaral, Bezelga, 2023 no prelo). Neste texto, busca-se analisar os sentidos e significados dessa experiência para a identidade profissional das participantes, através das vozes de ambos os lados: as professoras penedenses e as educadoras de infância eborenses.

## O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CULTURAL (PRPC)

### Concepção e fontes de inspiração

Enquanto uma iniciativa de formação continuada, o PRPC tem um design que vai na contramão dos programas habituais em que os professores vêm para o meio acadêmico em busca de um saber teórico e disciplinar. Pressupõe a imersão em instituições de EI de qualidade de outro país, troca com pares detentores de um saber próprio, deslocamento de seus contextos habituais, e vivências culturais, dentre outras características.

Sua concepção se fundamenta em várias fontes. Se inspira em um projeto já realizado em outro município brasileiro, nos anos 1990, na cidade de Ubatuba, São Paulo, em que os profissionais da rede pública municipal de educação infantil, imbuídos de um processo de reestruturação das práticas existentes, também participaram de um intercâmbio com países como a Dinamarca e a Itália (Haddad, 1996). No âmbito teórico se assenta nas ideias de Nóvoa (2021) sobre a formação de docentes, que diz ser preciso ultrapassar o fosso existente entre a universidade e as escolas, pois as primeiras seguem fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade de diálogo com os professores e de compromisso com as escolas públicas. Se apoia numa matriz sociocultural da aprendizagem, a qual advoga que a construção do conhecimento profissional docente requer a participação nas atividades que decorrem nos contextos da profissão (Folque, 2018; Silva, 2019). Nessa direção, o PRPC buscou o encontro entre docentes de distintas culturas e a oportunidade de experiências das várias realidades que configuram o campo docente. Recorreu-se ao pensamento da aprendizagem situada em comunidades de práticas de Lave e Wenger (1991), para conceituar o processo de formação profissional potencializado por uma residência, com propostas de ação conjuntas entre educadoras de infância eborenses e professoras de EI penedenses. Para esses autores, a aprendizagem, em uma comunidade de prática docente, dá-se no processo de coparticipação entre indivíduos no decorrer da prática.

O conceito de residência pedagógica e cultural também se inspira na experiência das residências artísticas, como potência de pesquisa e criação. Sustentam a experiência de “estar” em residência conceitos

13 – O referido documentário pode ser acessado em <https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/transitos-vivencias-e-partilhas-entre-penedo-e-evora/>.

fundamentais para a discussão sobre as relações que nesses ambientes operam, como: tempo, espaço e trocas interculturais. Trata-se de uma experiência disruptiva, pois simula o “habitar” num tempo e lugar extracotidiano (Turner, 1974; Augé, 2001), aliando imperativos das vivências/experiências do cotidiano, do foro da intimidade, mas que, no caso, no seio de um coletivo com objetivos profissionais, implica a partilha de tempos e espaços de dormir, de repouso, de refeição e demais atividades.

A noção de deslocamento da pessoa, tão pertinente do ponto de vista performativo com a ativação da consciência sobre o próprio corpo, permite que, ao se instalar em uma nova condição, se possa romper com o cotidiano, e essa é condição fundamental para um estado de fluxo perceptivo e criativo (Moraes, 2009).

Portanto, a residência artística remete à experiência radical de uma sociabilidade outra, um deslocamento do círculo de relações sociais habituais. O estabelecimento de vínculos, o sentido de troca e a partilha (ambiental, interpessoal, intercultural), constituídos no seio de um grupo dentro de uma vivência de residência, instigam o experimentar, o pesquisar e o criar juntos. Dessa forma, a experiência propiciada em residência se constitui em um modelo relevante para se pensar também no processo de formação docente.

### **Desenho e programação do PRPC**

Conforme mencionado anteriormente, o PRPC constitui a ação central da segunda etapa do projeto de pesquisa e extensão “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”, desenvolvido na cidade histórica de Penedo, AL. Envolveu a participação de 15 profissionais de Penedo, sendo 12 professores de EI da rede municipal de educação de Penedo, selecionadas a partir de um edital e três profissionais (a secretária de educação e duas coordenadoras de educação infantil) da Secretaria Municipal de Educação (Semed Penedo). Também compuseram a equipe do PRPC uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL (PPGE-UFAL), responsável pelo acompanhamento da equipe eborense nas atividades propostas, no registro e na realização de relatório, e um cinegrafista da prefeitura de Penedo, incumbido de documentar com áudio e vídeo todo o período da Residência.

O PRPC foi realizado em Évora, entre outubro e novembro de 2019, e envolveu uma intensa programação de duas semanas organizada pela Universidade de Évora, caracterizando a imersão das 12 professoras de EI em diferentes instituições eborenses de educação da infância que desenvolvem trabalho com a cidade/comunidade e a participação dessas em ações oferecidas pela Universidade de Évora, como seminários, vivências em museus, espaços culturais e informais da cidade, além de reuniões na Câmara Municipal de Évora.

No turno matutino, as professoras da educação infantil penedenses se distribuíram por doze salas de quatro instituições cooperantes de educação da infância<sup>14</sup> eborenses: Centro de Atividade Infantil de Évora – 1 a 6 anos; Centro Infantil Irene Lisboa – 3 a 6 anos; Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade – 2 a 5 anos; e um Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício – 3 a 6 anos. Durante duas semanas, tiveram participação ativa em todas as atividades vividas pelos grupos de crianças e pelos/

---

14 – As instituições cooperantes são protocoladas na Universidade de Évora para colaborar na formação inicial de professores de educação infantil, acolhendo estagiários/as e desenvolvendo projetos de formação e de investigação-ação, conjuntamente.



as educadoras/as, dentro e fora das instituições. Por se constituírem o foco principal que motivou a elaboração do PRPC, serão destacadas as ações realizadas nas ruas da cidade referentes aos projetos relacionados à temática cidade, que foram objetos de acompanhamento das professoras durante o programa.

**No exercício continuado de cuidar das hortas**, as crianças de um grupo de 4 anos de idade do Centro de Atividade Infantil resolveram plantar suculentas em um jardim público da cidade, onde a escola mantém uma horta, já que dentro da escola não há espaço, nem quintal, nem área para que possam ser cultivadas. Nessa mesma instituição, as crianças de 1 a 2 anos foram ao Museu de Évora, como também a outros espaços culturais da cidade acompanhadas por suas educadoras e, às vezes, também por familiares. Nesse contexto, desenvolvem-se **Diálogos de bebês com os quadros no museu** de forma natural e crescente constituindo-se em uma prática desenvolvida durante todo o ano.

No projeto **A cidade aos olhos de uma câmera fotográfica**, um grupo de 3 a 6 anos do Centro Infantil Irene Lisboa, que estava em correspondência com as crianças no Brasil<sup>15</sup>, foi à rua tirar fotografias na/pela cidade, para fazer um livro sobre a sua cidade. As professoras de Penedo puderam ver as crianças com câmara na mão a fotografar a partir dos seus próprios interesses. Nessa mesma instituição, as professoras de Penedo acompanharam a ida das crianças à Igreja de São Francisco, no Centro Histórico de Évora, na qual puderam visitar a Capela dos Ossos, tradicional ponto turístico local, e também a exposição de presépios no museu da Igreja.

No projeto **Em defesa da mobilidade na cidade**, um grupo de crianças de 5 anos do Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade saiu às ruas, em companhia das educadoras, em busca de possíveis desajustes que dificultassem a fluência da mobilidade urbana dos pedestres, no centro da cidade, ou outras situações que pudessem ser melhoradas para a circulação dos cidadãos. Encontraram: um carro da polícia sobre a calçada e que impedia a passagem dos pedestres e denunciaram o ocorrido a um guarda municipal; restos de uma árvore com extensa raiz, em um local de passagem e discutiram destinos para melhorar a circulação de pedestres; e bancos nas ruas e praças para as pessoas sentarem, o que foi notado como algo positivo pelas crianças. No projeto **À procura de Pedras Rolantes de Bernardo Bagulho**, dessa mesma instituição, dois grupos de crianças de 3 e 5 anos, respectivamente, saíam às ruas para encontrar caretas de pedras espalhadas pelo chão da cidade e construídas por um escultor local.

No projeto **Pelos caminhos da água descobrimos as fontes**, que estava sendo desenvolvido com os dois grupos do jardim de infância do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, as crianças buscaram conhecer as fontes nos percursos do aqueduto e chafarizes espalhados pela cidade, os quais inspiraram a produção de desenhos a partir dos seus olhares.

Nos períodos vespertino e noturno, as professoras, a secretária de educação e as coordenadoras de educação infantil da Semed Penedo participaram de um conjunto amplo de vivências culturais, artísticas, educativas e de convívio, conforme seguem:

---

15 – Uma das metas propostas pelo PRPC era a realização de missões de intercâmbio entre as cidades de Penedo e Évora a partir de um projeto de correspondências com crianças em idade pré-escolar, em torno do tema “A minha cidade”. Nesse sentido, foram desenvolvidas três experiências de projetos de correspondências envolvendo professoras, educadoras e crianças penedenses e eborenses (Amaral, Haddad & Folque, 2022).

- Contato com parceiros institucionais<sup>16</sup> – apresentação do PRPC no Colégio Espírito Santo (CES) da UE, seguida por uma visita guiada a esse patrimônio histórico e arquitetônico, que data do século XVI; recepção na Câmara Municipal de Évora, com Apresentação de Évora, cidade educadora e candidata à capital da cultura.
- Visitas a espaços educativos alternativos – Oficina da Criança, um centro de animação socioeducativo público, com dinâmica de educação informal, educação pela arte, educação de cidadania ativa em Montemor-o-Novo; Jardim de Infância Graça do Divor, localizado em meio rural e pertencente ao Agrupamento de Escolas André de Gouveia.
- Vivências artísticas – Exposição Arquiteturas Pintadas na Fundação Eugénio de Almeida; Oficina de Jogos Musicais com o artista Tó-Zé Bexiga, com a participação de crianças e educadoras; Oficina de Contação de História com a contadora Bru Junça, realizada no Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo, com a presença de educadoras e crianças; Danças do mundo na Associação PédeXumbo; Apresentação teatral de Eborae Inquisitione – Um roteiro teatral nas ruas de Évora.
- Convívios – Ludoteca da cidade, envolvendo professoras da UE, professoras cooperantes e participantes do PRCP para trocas de saberes – canções, danças e jogos de tradição popular do Brasil e Portugal; jantar com todos os participantes do PRCP, com a atuação do grupo de Cante Alentejano Cantares d' Évora.

### **Breve apresentação dos contextos**

Para relatar a experiência do PRPC, dando destaque às vozes dos/as participantes – educadores/as de infância de Évora e professoras de educação infantil de Penedo – e obter uma melhor apreensão das narrativas, faz-se necessário apresentar um breve contexto geral da educação infantil nos dois países e nas duas cidades participantes.

### **O contexto português e eborense**

Em Portugal, a idade obrigatória na entrada na escola é de 6 anos. A educação Pré-Escolar – de 3 a 6 anos – não é obrigatória, mas pretende-se que seja de acesso universal para todas as crianças. De acordo com Tomás et al. (2015), a rede de serviços para a educação de infância, em Portugal, é constituída pelo estabelecimento de diferentes tipologias, estatutos e tutelas. As famílias com crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos podem matricular seus filhos em: Creches de instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e instituições privadas com fins lucrativos; e Amas legalizadas pela Segurança Social<sup>17</sup>. As famílias com crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos podem matricular seus filhos em: Jardins de Infância da rede pública; Jardins de Infância de instituições privadas com fins lucrativos e Jardins de infância de ins-

---

16 – Direção Regional de Cultura do Alentejo; Câmara Municipal de Évora; Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora.

17 – Definidas como ‘Pessoa, que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas, parentes ou afins na linha reta ou no 2.º grau da linha colateral por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais’ (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio, apud Tomás et al. (2015, p. 15)).

tituições privadas de solidariedade social (IPSS). As IPPS são subsidiadas pelo governo que assegura uma parte do valor calculado a partir do nível socioeconômico das famílias, de acordo com o Imposto Sobre Rendimento de Pessoas Singulares (IRS). A taxa de frequência de crianças em creche é de 49% enquanto que na educação pré-escolar é de 83% para crianças de 3 anos, 95,8% para crianças de 4 anos e 99,9% para crianças de 5 anos (CNE, 2021).

Observa-se que enquanto os serviços destinados às crianças de 0 a 3 anos são tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, os destinados às crianças de 3 a 6 anos estão sob os auspícios do Ministério da Educação e Ciência e integram assim o Sistema Educativo Português.

Todas as instituições de educação em Portugal têm um projeto educativo explícito que é construído e conhecido pela comunidade educativa e que é definido como:

*o documento que consagra a orientação educativa [...] no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 2012).*

Um ponto a destacar é a organização dos grupos de crianças. Das quatro instituições de educação da infância participantes do PRPC, em dois jardins de infância os grupos de crianças se dão por idades heterogêneas<sup>18</sup>, algo que se distancia da cultura brasileira e penedense, em específico, cuja organização se dá por idades seriadas. Cabe também destacar a liberdade dos/as educadores/as de infância de escolherem a abordagem pedagógica com a qual irão trabalhar enquadradas, no entanto, no projeto educativo da instituição. Dentre as quatro instituições participantes, duas adotam o Movimento da Escola Moderna Português (MEM), uma adota a abordagem educativa High/Scope e uma adota uma abordagem mista.

A formação inicial dos/as educadores/as de infância em Portugal evoluiu de forma substancial nos últimos 30 anos tendo sofrido um importante processo de academização. Ela passou a integrar o ensino superior em 1988 com um bacharelato de 3 anos, passando em 1998 para uma licenciatura de 4 anos. No seguimento do processo de Bolonha<sup>19</sup>, em 2010, a formação inicial de educadores/as de infância passou a requerer o nível de mestrado como para todos/as os/as professores/as do ensino básico e secundário. Atualmente, esta rege-se pelo Decreto-Lei 79/2014 (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário 2014), o qual estabelece a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro, de três anos denominado Licenciatura em Educação Básica (LEB) e, os segundos ciclos, a nível de mestrado, com várias opções: Educação Pré-escolar (1,5 anos); Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1,5 anos); Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2 anos).

18 – Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal, os Jardins de Infância têm liberdade para organizar os agrupamentos etários à sua preferência (Silva, Marques, Mata & Rosa, 1996). Para saber mais, consultar: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.

19 – Reforma da formação de nível superior na Europa, abrangendo Portugal desde 2010. A Declaração de Bolonha pretendeu unificar o sistema acadêmico e, assim, permitir a mobilidade entre cidadãos de diferentes estados europeus e a transferência das suas qualificações. Esta reforma inclui, também, a reestruturação dos graus acadêmicos e a organização do processo de aprendizagem no Ensino superior.

As/os educadoras/es de infância de Évora que receberam nas suas salas as professoras de educação infantil são licenciadas/os e 1/3 delas/es completaram um mestrado académico enquanto formação contínua. Exceto uma educadora, todas/os as/os restantes são cooperantes da Universidade de Évora há mais de 10 anos e participam com alguma frequência em ações de formação ou projetos de investigação-ação em parceria com a universidade. Os/as educadores/as cooperantes, ao receber os/as estudantes da formação inicial para os estágios nas suas salas, trabalham em verdadeira parceria e interlocução com as professoras da Universidade e com os/as estudantes, constituindo-se em comunidades de aprendizagem (Folque, 2018; Magalhães & Folque, 2018). Os diálogos intensos entre educadores/as de infância cooperantes e as professoras da Universidade e as/os estudantes, que se dão a propósito da supervisão dos estágios, ocorrem quer em presença nas instituições, quer nas aulas /seminários na Universidade, quer através das reflexões escritas das/os estudantes em estágio e comentadas em tríades (estudante, educadora cooperante, professora da UE). Isto permite a co-construção de linguagens comuns, de visões de criança e de pedagogia da infância coerentes e a adoção de instrumentos e referenciais de trabalho comuns (Folque, 2018; Magalhães & Folque, 2018; Silva, 2019).

### **O contexto brasileiro e penedense**

No Brasil, o direito à educação da criança dos 0 aos 5 anos foi consolidado na Constituição Federal de 1988 e desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDNEN) em 1996, a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. É uma responsabilidade prioritária dos municípios, que estabelecem normas, regulamentos e autorização de funcionamento das instituições infantis por meio das Secretarias de Educação e Conselhos Municipais.

A rede municipal de ensino concentra a maior parte das matrículas da educação infantil (71,4%), seguida, pela rede privada (27,9%) que é constituída por instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público (INEP, 2020). Embora todas as instituições de EI possam adotar jornada integral ou parcial, há uma grande discrepância entre as creches e pré-escolas. Em 2019 o percentual de matrículas em tempo integral da creche foi de 56,4%, enquanto o de pré-escolar foi 11,1% (INEP, 2020). Esse é um dos pontos de contraste com o sistema português que há algum tempo adotou uma política de apoio aos pais e mães de famílias trabalhadoras. Assim, em Portugal quase todas as crianças que frequentam as creches e jardins de infância fazem-no em tempo integral.

Seguindo uma tendência mundial, a taxa de matrícula de crianças na faixa de 0 a 3 anos é bem menor do que a da faixa etária de 4 e 5 anos. Nos municípios do interior do estado de Alagoas, como é o caso de Penedo, há grande escassez de creches e atendimento em período integral. Esse quadro tem sido alterado nos últimos anos muito provavelmente em função da implementação do Proinfância<sup>20</sup> nos municípios que aderiram ao Programa.

No Brasil existe um documento mandatário intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação*

20 – O Proinfância é um programa do governo federal, lançado em 2007, no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011). Dentre várias metas destaca-se a ampliação do acesso das crianças em instituições de educação infantil, em especial na faixa de 0 a 3 anos, e a construção de equipamentos específicos para esta etapa da educação básica (Siqueira, 2019).

*Infantil* – DCNEI (2009) que orienta a formulação de referenciais curriculares para as redes municipais. Embora a visão de criança, currículo e proposta pedagógica apresentada e discutida nesse documento não deixem margem para o modelo tradicional de escolarização, que organiza o cotidiano das ações das crianças em áreas de conhecimento, não é o que acontece na prática de muitas instituições de EI. Conforme análise realizada pela Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério de Educação (COEDI/MEC), a partir de 1469 propostas de 27 estados da federação por meio do trabalho de consultores, para a formulação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, as tendências apontam vieses e incompreensões, conforme relata em entrevista a ex-coordenadora da COEDI, Rita Coelho:

*[...] distorção de conceitos e concepção; orientações inadequadas e insuficientes; formas diversas de organização curricular tais como matriz curricular, grade, por disciplina, por datas e outras; forte caráter preparatório para o ensino fundamental; brincar reduzido a uma estratégia didática; pouca referência aos bebês; práticas pedagógicas que não se relacionam com as DCNEI (Vitória, 2016, pp. 5-6).*

No diagnóstico realizado na primeira etapa do projeto “A criança, a cidade e o patrimônio” (Haddad, Folque, Amaral & Bezelga, 2019), o resultado se aproximava dessas tendências. As práticas pedagógicas viventes na rede pública de educação infantil de Penedo refletiam um modelo pedagógico inspirado nos princípios de uma pedagogia transmissiva, ainda presente em muitos municípios brasileiros. Esses pressupostos se refletem na organização dos espaços que em muito se assemelham às salas de aula do ensino fundamental, especialmente as salas de crianças acima de três anos. De modo geral, são espaços preenchidos de mesas e cadeiras, e grande carência de mobiliário, materiais e brinquedos que incitem a mobilidade e experiência da criança. Também se refletem na seleção e organização das atividades e na relação professor/ criança. Em geral, as atividades eram propostas pela professora, eram iguais para todas as crianças e realizadas ao mesmo tempo; ações iniciadas pelas crianças, embora acontecessem, não eram consideradas pedagógicas; a brincadeira livre era restrita ao chamado recreio ou intervalo e não pressupunha a presença ativa do/a professor/a; a jornada da criança não apresentava equilíbrio entre momentos de pequenos grupos e grande grupo, em ambiente interno e externo; atividades voltadas para a leitura e a escrita predominavam em detrimento das linguagens expressivas.

O diagnóstico apontou que não são proporcionadas às crianças experiências e vivências na cidade salvo raríssimas exceções. No questionário aplicado às coordenadoras e professoras, poucas identificaram quais eram as ações culturais existentes na cidade e no entorno da escola. A grande maioria dos profissionais não identificava o entorno da escola como potenciais locais para serem frequentados pelas crianças e, apenas esporadicamente, realizavam saídas para locais mais afastados da instituição.

A LDNEN/96 valoriza a formação docente em nível superior, mas admite que ela seja feita em nível médio, na modalidade Normal. No entanto, apenas em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (2006) é que a formação para a docência em educação infantil se integra ao conjunto do curso de Pedagogia, incluindo os estágios curriculares. Antes disso, alguns cursos de Pedagogia apresentavam habilitação em educação infantil como opção para os interessados. Apesar das conquistas, “a formação generalista não vem abarcando, com a complexidade necessária, a

docência para esta faixa etária, sobretudo com as crianças de 0 a 3 anos” (Coco & Bianchi, 2020, p. 834). Na rede municipal de Penedo grande parte das professoras cursou Pedagogia, e muitas são oriundas do concurso público de 21 anos atrás, portanto é pouco provável que a educação infantil já estivesse integrada nesses cursos. Observa-se, contudo, grande procura por cursos de especialização, embora nem todos sejam específicos em Educação Infantil.

### O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CULTURAL (PCRC) NA VOZ DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EBORENSES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PENEDENSES

Em outro texto (Haddad et al., 2023) duas ressonâncias foram eleitas para analisar os impactos do programa na identidade profissional das professoras penedenses participantes do PRPC: reconhecimento da necessidade e possibilidade de mudança; e novas perspectivas pedagógicas. Na primeira, as narrativas apresentadas pelas participantes são enfáticas ao demonstrar a eficácia desse modelo de residência proporcionado pela Universidade de Évora quando comparado às formações baseadas em metodologias que não deslocam e não desestabilizam os saberes preestabelecidos. Na segunda ressonância, os diversos registros feitos pelas professoras de Penedo permitem identificar o modo como as concepções de criança, de organização dos espaços e materiais e de EI foram desafiadas pelo PRPC.

O acesso às vozes das participantes professoras penedenses foi possível a partir de duas pesquisas realizadas no âmbito do projeto maior: a tese de doutorado de Amaral (2020), que acompanhou todo o processo do PRPC, e a dissertação de Almeida (2020), na qual as professoras de Penedo participaram em grupos focais em que se discutiram compreensões da prática pedagógica e necessidades formativas<sup>21</sup>.

Para este artigo, em busca de recorrer às vozes dos/as participantes dos dois lados, professoras de Penedo e educadores/as de Évora, um novo procedimento de pesquisa foi acrescentado: um questionário aberto on-line direcionado especificamente aos/às educadores/as de Évora, centrado em duas questões: 1) quais os aspectos da sua prática profissional elegeram e pensam que foram importantes para as professoras? e 2) qual o contributo do PRPC na sua formação? A partir da análise das narrativas dos/as educadores/as de Évora em diálogo com as narrativas das professoras de Penedo, três ressonâncias foram destacadas. São elas: A explicitação de uma pedagogia; Trocas interculturais; Vivências na/pela cidade com as crianças.

#### **A explicitação de uma pedagogia**

As instituições que acolheram as professoras de Penedo bem como os/as educadores/as dispuseram-se a partilhar as suas práticas enquadradas numa identidade institucional explícita nos seus projetos educativos. O título atribuído a este tópico “A explicitação de uma pedagogia” não tem a intenção de evidenciar a pedagogia praticada em Évora pelos/as educadores/as cooperantes, pois não há apenas uma única pedagogia a seguir. Ao invés disso, objetiva tornar explícitos os contornos de um projeto pedagógico praticado pelas escolas cooperantes de Évora e que foi percebido pelas residentes em forma de estranhamentos,

---

21 – Os procedimentos metodológicos utilizados nessas duas pesquisas estão descritos em Haddad, Folque, Amaral, Bezelga (2023, no prelo)

vislumbres, surpresas, interesses, provocações, ou mesmo impossibilidade de acreditar numa prática outra que não aquela conhecida e devidamente naturalizada e praticada em Penedo. As educadoras de infância de Évora responderam a essas reações explicitando os diversos ângulos de seus fazeres que enquadram uma visão do lugar da EI no mundo em relação com a comunidade e com um mundo sustentável: “A Interação de toda a Comunidade Educativa no Projeto educativo” (M<sup>a</sup> do Anjo, 7/01/2022); onde se afirmam identidades pedagógicas institucionais; um ethos de “Comunicação e participação das famílias na vida do grupo de crianças e na instituição” (M<sup>a</sup> do Anjo, 7/01/2022); e “a importância do trabalho em equipa e da relação saudável entre todos os seus elementos em benefício de um ambiente educativo de qualidade que favorece as crianças e a equipa” (Fátima Godinho, 5/01/2022).

Daremos destaque a alguns desses contornos explicitados pelas professoras de Penedo.

A **visão de criança** é um dos aspectos mais destacados. As crianças são vistas como questionadoras, responsáveis, disciplinadas, independentes e pesquisadoras, não apenas no contexto escolar, como também na exploração da cidade: “O olhar delas para com a cidade não é apenas olhar, elas se questionam, é como se elas fizessem parte da própria história, da própria cidade” (Juçara Morais, 8/11/2019).

Essa consciência da potência da criança, associada à potencialidade da cidade como ambiente educativo, traz também a possibilidade de concretizar em Penedo o que se viveu em Évora. Uma professora afirma que “dá para implantar o que a gente viveu lá porque vai ampliar o conhecimento das crianças” (Luciana Santos, 26/11/2019). Nessa nova visão de criança competente, que tem saberes e oportunidade de os partilhar num clima de livre expressão a **organização dos espaços e materiais** toma uma dimensão estruturante do fazer pedagógico: “o que me chamou atenção lá foi a organização do espaço da sala e foi bem interessante e eu amei e pretendo ver se faço aqui na minha sala” (Maria Rosineide, 5/12/2019).

A organização da sala a que essa e outras professoras penedenses se referem é em forma de áreas de interesse ou atividades e o espanto é vislumbrar essa possibilidade como alternativa à habitual organização das salas com cadeiras e mesas. Os destaques foram para: a área de faz de conta, com cozinha e quarto; o espaço de areia; o laboratório de ciências; a disposição do mobiliário e materiais à altura das crianças; o fato das áreas estarem sempre organizadas sem que as crianças as destruíssem; a documentação sempre visível, seja em forma de trabalhos das crianças ou painéis afixados nas paredes e acessíveis às crianças; a organização dos pertences das crianças; e a forma como as crianças utilizam as áreas e o espaço como um todo. A acessibilidade aos materiais para a utilização autônoma por parte das crianças e a variedade dos materiais, incluindo reciclados, foram igualmente referidos “[...] como uma coisa muito importante, não tinha nada de EVA<sup>22</sup>, não tinha EVA, tudo com material reciclado” (M<sup>a</sup> Patrícia Oliveira, 5/12/2019).

A organização do espaço educativo como uma dimensão fundamental do projeto pedagógico foi também enfatizada pelas educadoras de Évora:

- *A forma como são organizados os espaços e os materiais na sala e no espaço exterior;*
- *O tipo de materiais que há na sala tendo sempre em conta o interesse das crianças e a provocação que pode ocorrer nas crianças bem como a sua sustentabilidade (Isabel Melo, 6/01/2022).*

---

22 – Acetato-vinil de etileno, uma espuma sintética, muito utilizada em decorações e na produção de atividades de artes plásticas na educação infantil no Brasil.

Observa-se que **o papel da criança e do adulto no processo pedagógico** foi reconsiderado pelas professoras penedenses durante o PRPC. O modo como esses atores se articulam no fazer pedagógico é um dos aspectos que mais diferenciam os modelos pedagógicos.

A identificação do papel do adulto como facilitador e promotor de vivências ricas em diálogo com as crianças também se sobressai nos registros: “A professora é uma facilitadora para as crianças, ela ouve, ouve tudo, o que vai se fazer, se combina todo trabalho que vai se fazer... e dá certo, viu?” (Rosiane Silva, 5/12/2019). Notou-se que o aspecto que mais impressionou as professoras, dentre os demais, foi a independência que o adulto proporcionava às crianças e as possibilidades dadas para elas fazerem as coisas por si, sem serem conduzidas pelo adulto.

*O espaço da sala é o local onde as crianças vão fazendo muitas coisas naturalmente. Tem que fazer sentido para as crianças, eu dizia na teoria. Mas eu vi as crianças construírem aprendizagem, a professora não é o centro, são as crianças e ela só medeia. Ela não corrige a criança, ela vai aprender com o tempo (Ana Flávia Teixeira, 2019, 24/07/2020).*

É patente no discurso das educadoras cooperantes que uma das temáticas que elas partilharam com as professoras foram as abordagens participativas e democráticas: “Percebemos nesta altura que contextos do nosso trabalho poderiam ser uma mais valia e uma inspiração para elas: [...] a cidadania (dentro e fora da sala) / democracia” (M<sup>a</sup> do Anjo, 7/02/2022). Uma dessas temáticas diz respeito aos recursos propostos no Movimento da Escola Moderna (MEM) Português:

*Penso que os aspetos importantes do meu modo de trabalhar que sinto que foram importantes para as colegas foram [...] a utilização de instrumentos de pilotagem<sup>23</sup> que orientam toda a dinâmica da sala quer para as crianças quer para os adultos e que espelham o desenvolvimento da aprendizagem a partir das necessidades e interesses das crianças, aprendizagem essa realizada a partir do diálogo, da escuta e da negociação, da cooperação e partilha (Conceição Canivete, 6/01/2022).*

Na mesma linha, uma educadora cooperante realça como um dos aspectos a que deu maior realce, “os instrumentos de regulação e consequentemente a constante partilha e a forma como as crianças se organizam em sala” (Isabel Melo, 6/01/2022).

Essa perspectiva de pedagogia assente na escuta, no diálogo e na mutualidade na tomada de decisões, na negociação e numa aceitação mútua entre crianças e professoras, aproxima-se do conceito das comunidades de aprendizes (Rogoff, Matusov & White 2000) que vai além da dicotomia de uma pedagogia centrada no adulto versus uma pedagogia centrada na criança.

---

23 – Os instrumentos de pilotagem ou de regulação são um conjunto de mapas de registos que permitem às crianças planear e avaliar o seu trabalho e a vida em grupo na sala dando forma à gestão cooperada do currículo, característica do modelo pedagógico do MEM (Niza, 1996): Plano de Atividades; Lista dos Projetos; Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas; Mapa de Presenças e Diário do grupo.



*[...] na sexta-feira tem o conselho de classe<sup>24</sup>, [...] no qual as próprias crianças decidem o que vão fazer na semana. Por exemplo: você quer fazer o quê? Ah, eu quero desenhar! A professora: desenhar? Desenhar o quê? Alguém mais quer desenhar? Só podem quatro. E aí ela vai anotando; e aí, mais alguma ideia, quer falar, aí vai falando: Ah, eu quero... porque a criança foi adaptada a falar, a nossa não! [...] E aí eu acredito que no próximo ano já vai dar para a gente começar a fazer esse trabalho, né, deixar que as crianças participem mais, falem mais, tenham oportunidade. Porque as professoras querem que elas façam tudo bonitinho, tudo arrumadinho, tem que dar tempo para ela falar. E não é assim. Então, nós precisamos também aprender a dar o espaço para a criança (M<sup>a</sup> Patrícia Oliveira, 5/12/2019).*

Esta formação teórica incorpora, no entanto, uma concepção sobre a prática, sobre a organização e os processos da ação educativa. É neste sentido que uma das educadoras cooperantes realça a importância de “dar a conhecer o Modelo Pedagógico que me orienta na ação pedagógica, que é o Modelo do Movimento da Escola Moderna” (Conceição Canivete, 6/01/2022). Um modelo pedagógico explícito oferece possibilidades para se compreender a coerência teórico-prática de práticas educativas consistentes.

A **comunicação constante com a família**, que se mantém informada (das atividades, dos planejamentos etc.), mas que é chamada também a colaborar e contribuir (com materiais e apoiando nas saídas) para a riqueza das experiências e vivências pedagógicas é outro aspecto destacado:

*Quando a família e escola educam com os mesmos critérios, as diferenças entre os dois ambientes se reduzem e quem ganha? É a criança? [...]*

*E lá nós vimos a participação ativa dos pais. Os pais estavam sempre presentes. Agora, por quê? Porque também os professores, os educadores, eles passavam as informações, as atividades que planejavam, os pais tinham conhecimento disso. A gente aqui fica com aquele receio de conversar com os pais. Se uma criança cai, a gente já fica amedrontada, né, o que os pais vão falar, os pais vão dizer que não estávamos observando, a gente já fica dessa forma, né. Por quê? Porque a gente precisa participar aos pais as atividades que são realizadas nas nossas instituições, sejam elas em creches ou escolas. [...] O professor lá tem um grupo de WhatsApp onde eles passam tudo para os pais e eles já sabiam o que o filho ia fazer durante o dia (Clésia Moreira, 5/12/2019).*

As professoras de Penedo realçam a necessidade de construir uma relação de confiança e parceria com as famílias em contraponto a um certo temor pela desaprovação das famílias em face do que ocorre na escola. Esta percepção dialoga com o trabalho intencional com as famílias que as educadoras de Évora realçaram como elemento identitário expresso nos projetos educativos das instituições.

Essa relação de confiança e parceria também se manifesta na forma como a instituição organiza as produções das crianças conforme ressalta a secretária de educação de Penedo, participante do PRPC: “Os pais vêm nas paredes o trabalho desenvolvido e comentam e compreendem a forma de administrar a escola”

---

24 – Conselhos de classe são momentos de discussão coletiva entre educadores e crianças, para tomada de decisões, compartilhamento de ideias (Niza, 1996). É uma prática comum às escolas que adotam a abordagem do Movimento da Escola Moderna (MEM) Português.

(Cintya Alves, 29/10/2019). E também como é incentivada a participação das famílias nas atividades: “Depende do que eles estejam trabalhando em sala, aí tem algum pai que tem uma profissão que possa falar em sala de aula, na sala de atividade [...]” (Clésia Moreira, 5/12/2022).

Por fim, o conjunto de dimensões foi compreendido como parte do projeto educativo, conforme expressa a coordenadora de Educação Infantil da Semed “Mas quando a gente vê, [...] é como se tirasse uma cortina, a gente diz “caramba, é assim que acontece!” (Maria Leonildes Moreira, 09/12/2019).

### **Trocas interculturais**

A relação entre educação e cultura foi o cerne da programação do PRPC, entendendo que as vivências culturais em vários âmbitos, especialmente as relacionadas à arte e suas questões estéticas, contribuem para a formação, primeiro do humano e depois do profissional, pois é impossível dissociar esses dois vieses a partir de uma formação ecológica do indivíduo.

As trocas interculturais que se proporcionaram sobre os fazeres e saberes, reconhecendo nas diferenças o comum, são sentidas como oportunidades ímpares de enriquecimento pessoal, abrindo portas à autorreflexão e desejo de transformação. Tanto para as professoras penedenses como para as educadoras eborenses, essa oportunidade de vivências compartilhadas, contribuiu para a reflexão de ambos os lados.

Grande parte das professoras penedenses nunca tinha sequer saído do seu estado e apenas uma já havia viajado para outro país. O medo do desconhecido, a ansiedade e a excitação com a perspectiva de poder realizar uma viagem nunca imaginada foram expressos por essas profissionais:

*Essa parte cultural da cidade me encantou e me impressionou pela boa preservação e pela valorização que a população tem com esses bens (Magna Lisboa Lucena, 25/11/2019).*

*Quando eu cheguei lá foi uma expectativa... foi uma coisa muito assim, o impacto foi muito forte, foi muito bom, uma experiência jamais vivida (Luciana Santos, 26/11/2019).*

Por parte das educadoras eborenses esse intercâmbio intercultural nos revela, através de seus depoimentos, um olhar para seus fazeres, para um sentimento de pertença em relação a seu lugar como também a abertura diante da diversidade que o mundo nos impõe.

*Conhecer e compreender diferentes formas de trabalhar a educação de infância, leva-nos à reflexão sobre os constrangimentos que vivenciamos, as visões que temos da Educação, abre-nos para o mundo, faz-nos perceber o que nos une e transforma-se em motivação de querer fazer mais e melhor (Conceição Canivete, 6/01/2022).*

*Enquanto pessoas, estes contatos transformam-nos sempre, pelas descobertas, por nos obrigar a refletir sobre outras realidades, pelo sentimento de pertença muito para além do nosso “cantinho”, sentimos o Mundo perto de nós (Maria do Anjo, 7/02/2022).*

Os depoimentos ainda nos revelam que para além dos diálogos interculturais se estabeleceram em momentos informais outros diálogos que de forma espontânea oportunizaram a abertura ao outro, constituíram-se em desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional relevantes:

*A troca de experiências muito ricas a nível cultural, uma vez que em vários momentos podemos experimentar essa vossa cultura viva (Isabel Melo, 6/01/2022).*

*Receber colegas de um outro Continente foi extremamente enriquecedor, com elas partilhámos não só momentos pedagógicos, mas também reflexões muito para além da profissão (Maria do Anjo, 7/01/2022).*

Essas trocas relacionais que decorreram nas vivências diárias, podem ser descritas em atividades informais que se desenvolviam a partir da troca de experiências entre os profissionais envolvidos dos dois países, que se traduziam em gentilezas, trocas de saberes sobre questões pedagógicas e também manifestações de tradições populares semelhantes entre os dois países.

As professoras penedenses promoveram nas escolas de infância, junto às crianças e às educadoras de Évora, rodas com músicas do cancioneiro popular brasileiro, contação de histórias de lendas brasileiras, como também de festejos tradicionais brasileiros que pelos laços históricos tinham raízes portuguesas como a festa de São João.



Figura 1: Roda com músicas do cancioneiro popular brasileiro com crianças, educadoras e professoras no Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício  
Fonte: Acervo das autoras (2019).



Figura 2: Professoras penedenses e Educadoras eborenses dançando quadrilha de São João.  
Fonte: Acervo das autoras (2019).

Vale ressaltar também aqui as trocas de gentilezas e perspectivas de encontros futuros entre os profissionais dos dois países, como também a receptividade traduzida em almoços e lanches promovidos pelas escolas cooperantes que cuidadosamente partilharam sabores, aromas e modos de ser.

*As pessoas que por nós “passam” deixam sempre as suas marcas, algumas histórias e afectos. Foi exatamente isso que aconteceu (Maria do Anjo, 7/01/2022).*

Para além das atividades de visitas, oficinas e imersão nas escolas, houve um convívio lúdico e prazeroso entre os todos os envolvidos na realização do PRPC. De modo ilustrativo destacamos a reunião de convívio na ludoteca do Jardim Público de Évora, onde os participantes do PRPC puderam trocar e cantar canções de roda, músicas do cancioneiro popular de Portugal e do Brasil, realizar brincadeiras tradicionais, e

diversas trocas de saberes culturais populares de ambos os países. As professoras brasileiras prepararam uma apresentação cultural, inspiradas em uma cantiga do folclore capixaba que traz o nome de Penedo em suas rimas: Penedo Vai, Penedo Vem/ Penedo é terra de quem quer bem/ Vem cá, (nome de uma pessoa) / Vem cá, meu bem/Você é das outras/ é nossa também.



Figura 3: Trocas de saberes de músicas e brincadeiras populares entre docentes da Universidade de Évora, educadoras de infância cooperantes de Évora e professoras de Penedo

Fonte: Acervo das autoras (2019)

O PRCP promoveu uma verdadeira articulação envolvendo a tríade: UNIVERSIDADE, a CIDADE e as ESCOLAS. As vivências diárias, entrelaçadas com as experiências culturais diversas da cidade e as experiências escolares junto ao protagonismo das crianças e educadoras nas suas instituições foram o motor para a reflexão durante os dias de residência, apoiado por processos formativos promovidos pela Universidade de Évora de maneira dinâmica e integrada.

Esse convívio e exploração dos espaços culturais e formativos da cidade vivenciadas pelas professoras penedenses promoveram empoderamento e mudança de postura por parte de algumas participantes no sentido de olhar para os espaços da sua cidade natal, nos quais não costumavam valorizar ou adentrar, por questões culturais, históricas e sociais.

Sobre a necessidade de voltar o olhar para seu próprio patrimônio cultural, uma fala se sobressaiu, quanto apontou “Que nós possamos ser muralhas”, fazendo uma analogia com as Muralhas da cidade de Évora:

*Quando me falaram que Évora era uma cidade-museu ou melhor eu tinha pesquisado sobre a cidade que era uma cidade museu, eu fiquei a imaginar lá na minha cidade, cidade-museu? Na minha cidade tem museu! Como será essa cidade-museu? Fiquei me questionando. A minha resposta veio nesse dia quando aqui me encontrei, é [...] quando eu vi essas muralhas eu voltei no tempo. Imaginei filmes de época, imaginei a leitura da Bíblia, onde falavam que na época as cidades eram muradas, fiquei ali imaginando essa cidade completamente murada. Muros, para que servem muros? Bom, na época [...]*

*para que outros reinos não pudessem é [...] invadir, serve para proteção [...]. Quando chegarmos à nossa cidade, que possamos ser muralhas. Sim, por que não? Que possamos defender a nossa cultura, os costumes as crenças, e até mesmo nossa arquitetura. QUE NÓS POSSAMOS SER MURALHAS, essa é a minha visão (Juçara Morais, 8/11/2019).*

Esse apontamento revela uma compreensão do real significado do PRPC, na medida em que expressa o entendimento da salvaguarda, da preservação, da necessidade de defender nossa cultura, nossos costumes, crenças, nosso patrimônio cultural, primeiro local, territorial, para assim fortalecer nossa identidade cultural diante dessa avalanche global, que, cada dia mais, tenta avançar em direção a uma “homogeneização cultural” (Hall, 2006), desconsiderando as especificidades culturais que são múltiplas.

#### **Vivências na/pela cidade com as crianças**

Um dos objetivos centrais do PRPC, no âmbito do Projeto A criança, a cidade e o patrimônio, foi ampliar o olhar das professoras penedenses para as possibilidades pedagógicas existentes para além dos muros escolares. Essa percepção está presente nas vozes das participantes, quando dizem que o programa “[...] me fez ver que existem sim outras possibilidades de trabalhar com as crianças, não só apenas em sala de aula, como também explorar nossa cidade durante o ano, não apenas em datas comemorativas” (Juçara Morais, 25/11/2019). Ou quando dizem perceber “a necessidade da criança de explorar o meio em que ela vive, saindo da sala, indo conhecer outros ambientes, como os arredores da escola, ruas, patrimônios históricos, espaços públicos, entre outros” (Clésia Moreira, 25/11/2019).

E esse foi um dos principais aspetos escolhidos pelas educadoras cooperantes para serem trabalhados com as professoras penedenses:

*a importância de um projeto educativo que entre outros aspetos realça [...] os espaços da cidade (Fátima Godinho, 5/01/2022).*

*a relação com a cidade e os seus Patrimónios (humano, artístico, paisagístico etc.; a cidadania (dentro e fora da sala) / democracia” (Maria do Anjo, 7/01/2022).*

Ao caminhar pela cidade histórica de Évora, é comum nos depararmos com crianças em saídas com seus educadores, usufruindo das programações culturais, em visitas aos museus, nas praças públicas, na biblioteca, enfim, a visibilidade das crianças na cidade de Évora constitui um aspecto importante no sentido de fomentar a efetiva pertença e participação das crianças como cidadãos de direitos (Folque, Aresta & Melo, 2017).

Durante o PRPC, as professoras penedenses participaram das saídas com as crianças em diversos projetos relacionados à temática cidade, conforme relatado anteriormente. A esse respeito, uma das professoras registra uma descoberta a partir do olhar das crianças nas ruas de Évora: “Era dia de sair à rua para fotografar cores. Acompanhei e descobri que elas têm seus próprios interesses e que, por muitas vezes, nossa condução não as leva ao nosso propósito, e sim à curiosidade delas” (Ana Flávia Teixeira,

25/11/2019). A professora refere-se ao projeto “A cidade aos olhos de uma câmera fotográfica”, no qual uma criança de 4 anos, com uma câmara na mão, não se limitava a buscar apenas as cores solicitadas, mas a fotografar objetos e cenas a partir de seus próprios interesses. Outra professora que acompanhava essa mesma saída com as crianças comentou: “Teve momentos que a gente passou em frente à prefeitura, aí um falou quero entrar aqui, e a gente entrou [...]” (Ana Paula Lima, 8/11/2019).

A surpresa ao ver que as crianças podiam adentrar os espaços considerados formais e intangíveis pelo público infantil revela um condicionamento do ato pedagógico que não considera a imprevisibilidade das saídas e a possibilidade de deixar-se levar pelos acontecimentos que depreendem dos olhares e desejos da criança. As professoras se surpreenderam, também, com **a maneira como as crianças habitavam a cidade**, destacando a naturalidade com que exploravam os espaços públicos, a capacidade que tinham de andar tranquilas nas ruas e durante muito tempo, sem reclamar; a maneira de estar e se portar nesses espaços e a flexibilidade das derivas na cidade, em que as rotas foram alteradas a partir dos interesses manifestados. Na imersão das professoras nas instituições educativas, elas tiveram a compreensão de que as saídas não são esporádicas e sim oriundas de um processo pedagógico construído ao longo dos anos, de parcerias e de confiança entre educadoras, crianças e famílias, além dos parceiros externos na cidade. As saídas de exploração na/pela cidade estão vinculadas à proposta pedagógica das instituições. Entretanto, ao andar, ao caminhar, ao abrir novas trilhas, várias ações não previstas ou planejadas acontecem e também são levadas em consideração, sendo encaminhadas proposições a partir do olhar das crianças ou pela percepção dos seus educadores. Alguns relatos destacam essas percepções:

*As crianças conversavam com as pessoas que passavam na rua, foram cumprimentadas pelo empenho em busca do fazer e aprender. Nesse âmbito compreendi a importância e o valor que temos com nossos saberes e fazeres que passam despercebidos diariamente pela nossa vida, nas coisas mais simples, mas que têm grande significado dependendo do olhar (Ana Paula Lima, 20/11/2019).*

*[...] elas se questionam, porque quando eles saem à rua não é apenas para olhar, eles sabem o que estão fazendo, o que vão fazer lá [...]. Eu vou trabalhar nesse sentido, sabe, e aprendi muito com elas e irei levar para minha sala de aula, para minha comunidade escolar, porque é por lá que eu vou começar! (Juçara Morais, 8/11/2019).*

Outros elementos alçados nos depoimentos e relatos das professoras penedenses, dizem respeito ao relativizar as diferenças culturais entre as duas cidades em questão; a importância do compromisso político tanto institucional, em termos de gestão municipal, quanto profissional e pessoal, sedimentado em apoio técnico e pedagógico de maneira permanente. Um depoimento demonstra uma ampliação da perspectiva apontada no diagnóstico pelas professoras de Penedo, que costumavam fazer visitas aos espaços considerados patrimoniais ou históricos da cidade em momentos estanques, geralmente ligados às datas comemorativas:

*O dia 31 trouxe uma surpresa marcante; enquanto em muitos lugares se comemora o Halloween, lá eles substituíram pelo “Pão por Deus”<sup>25</sup>, uma tradição local que visa substituir a outra [referindo-se ao*

---

25 – “Pão por Deus” é uma tradição portuguesa comemorada no dia 1.º de novembro, quando as crianças, entoando versos, saem pela vizinhança solicitando doces, biscoitos etc.

*Halloween]. As crianças falaram no assunto a semana inteira e a educadora não desconsiderou. Levou-as fantasiadas pela rua para pedir, doces, bolachas e nozes, entoando uma musiquinha, quando o dono da casa atendia: A Senhora que está lá dentro/Sentada num banquinho/Faz favor de se levantar/Para vir dar um tostãozinho. Esta casa cheira a broa/ Aqui mora gente boa/ esta casa cheira a vinho/ Aqui mora um santinho (Ana Flávia Teixeira, 25/11/2019).*

**O modo como as crianças exploram o espaço público e o patrimônio cultural, no âmbito da educação infantil, foi um dos elementos que também emergiram nos depoimentos e relatórios das professoras penedenses.**

*[...] a caminhada na cidade educativa, percebi o meu crescimento na prática pedagógica. Esse desenvolvimento refletiu no meu olhar pessoal para a cidade e suas riquezas culturais e no desempenho para conduzir o processo das vivências do cotidiano, respeitando as participações e opiniões das crianças [...]* (Ana Paula Lima, 25/11/2019).

*[...] Identifiquei desta forma que para valorizar é necessário conhecer, e nessas visitas educativas pude ver em Évora a semelhança que existe nas ruas e nos monumentos com a cidade de Penedo, mostrando que é possível explorar nossa cidade para as atividades educativas (Clésia Moreira – 22/11/2019).*

Nas vozes trazidas pelas professoras penedenses e educadoras eborenses é possível perceber uma ampliação para a alteridade das crianças e suas potencialidades, como também a percepção da potencialidade da cidade como um espaço a ser vivido e explorado de maneira permanente desde a educação da infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou analisar os sentidos e significados do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) para a identidade profissional das professoras penedenses e as/os educadoras/res de infância eborenses. Para isso utilizaram-se instrumentos metodológicos que trouxessem as vozes dos participantes de ambos os lados. A análise das narrativas possibilitou identificar três ressonâncias. A primeira, “A explicitação de uma pedagogia”, revela o quanto a imersão das professoras de Penedo em uma sala de crianças sob a tutela de uma educadora de infância de Évora permitiu identificar os principais nuances dos projetos pedagógicos praticados pelas instituições cooperantes: a visão de criança, de organização de espaço e materiais, o papel do adulto, a relação com a família, o trabalho em equipe e a relação com a cidade. Para as educadoras de Évora, essa convivência despertou a consciência para seus próprios saberes e fazeres a ponto de elegerem aspectos da sua prática profissional que pudessem contribuir para a formação das residentes.

A segunda, “Trocas interculturais”, mostrou como as vivências culturais partilhadas em vários âmbitos, especialmente as relacionadas à arte e suas questões estéticas, e também as trocas relacionais (almoços, rodas de música, trocas de presentes e promessas de futuros encontros) decorrentes nas vivências diárias contribuíram para a formação pessoal e profissional das professoras e educadoras participantes do PRPC.

A terceira ressonância, “Vivências na/pela cidade com as crianças”, mostra o quanto a participação das professoras penedenses nos projetos realizados com as crianças na cidade pelas escolas cooperantes ampliou o olhar das primeiras para as possibilidades pedagógicas existentes para além dos muros escolares. Também alargou o olhar para a ocupação dos espaços públicos pelas crianças. Para as educadoras eborenses, o partilhar das estratégias de ocupação da cidade pelas crianças, como cidadãos com olhares e vozes próprias, que muito podem contribuir para uma cidade mais plural e amiga, por via dos vários projetos em andamento implicou a visibilidade e o reconhecimento do que vem sendo sistematizado há alguns anos.

Tudo isso mostra a eficácia do modelo de formação continuada concebida para este projeto. A concepção e desenho da residência, neste caso pedagógica e cultural, não é comum na formação continuada de professores. Conforme já descrito acima, tratou-se de um processo e convívio intenso entre profissionais de dois países. Durante as duas semanas cada professora de educação infantil de Penedo pode desenvolver relações privilegiadas com um grupo de crianças, uma educadora de infância e uma instituição e, assim, ter oportunidade de estabelecer trocas significativas que permitissem uma compreensão mútua sobre o fazer pedagógico e cultural. As professoras penedenses imergiram em um contexto cultural não familiar alicerçado por práticas culturais que extrapolam os fazeres tipicamente escolares e as educadoras eborenses foram provocadas a explicitar o seu fazer pedagógico dentro e fora do espaço institucional, fortalecendo as suas opções.

Caminhando juntos desenvolvemos outros tipos de relações que perduram fazendo do lugar profissional também lugar dos afetos, lugar de humanidade. De corpo inteiro nos inspiramos e nos cuidamos.



## Referências

- Almeida, I. (2020). *Compreensões sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas das professoras* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal de Alagoas.
- Amaral, J. (2020). *A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil). Repositório Institucional da UFAL. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7655>
- Amaral, J., Haddad, L. & Folque, M. A. (2021). Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil, *Revista de Educação Pública*, 30, 1-21.
- Amaral, J., Haddad, L. & Folque, M. A. (2022). Entre cá e lá: conversas sobre identidades entre Penedo (AL) e Évora por meio de um projeto de correspondência entre crianças. In C. Magalhães & A. Artur (Eds), *Travessias Luso-Brasileiras na Educação de Infância*, (pp. 56-76). Pedro & João Editores.
- Augé, M. (2001). *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papirus.
- CNE. (2021). *Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Coco, V. & Bianchi, B. (2020). Docência para Educação Infantil na Pedagogia: mapeamento de produções. *Filosofia e Educação*, 12 (1), 819-84. <https://doi.org/10.20396/rfe.v12i2.8659344>
- Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Diário da República, N.º 126, 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-lei n.º 137/2012. Diário da República 1.ª série, 126 (julho). 3340-64. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poésis*, 12 (21), 32-56. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>
- Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82-91.
- Haddad, L. (1996, setembro 1-4). *Rumo a uma política integrada de Educação Infantil: a experiência do Município de Ubatuba, Brasil* [Apresentação de Comunicação] 6ª Conferência EECERA sobre Qualidade na Educação Infantil: desenvolvendo adultos, desenvolvendo crianças, Lisboa, Portugal: GEDEI; EECERA. pp. 46-47.
- Haddad, L., Folque, M. A., Amaral, J. & Bezelga, I. (2023, no prelo). Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil. *Cadernos CEDES*.
- Haddad, L., Folque, M. A., Bezelga, I. & Amaral, J. (2019). A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. (Relatório de pesquisa não publicado).
- Hall, S. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. INEP.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*: Cambridge University Press.
- Magalhães, C. & Folque, M. A. (2018). Aprender a Profissão em Cooperação: Processo de formação docente para a infância. *Educação em Análise*, 3 (1), 73-92.
- Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução N.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)
- Ministério da Educação e Ciência, (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República, 1.ª série, N.º 92 — 14 de maio de 2014, 2819-28.
- Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário 2014. <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Moraes, M. (2009). *Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-29042010-093532/pt-br.php>
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2021). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma comunidade de Aprendizagem. In D. Olson, N. Torrance & colaboradores (Orgs), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Artmed.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.
- Silva, J. (2019). *Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil: em busca de possibilidades* (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil). Repositório Institucional da UFAL <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5646>
- Siqueira, P. (2019). *O Proinfância em Penedo: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil do município* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil). Repositório Institucional da UFAL. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6133>
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância*, 105, 4-25.
- Turner, V. (1974). *O Processo Ritual, Estrutura e Antiestrutura*. Vozes.
- Vitória, T. (2016). Entrevista com Rita Coelho. *Debates em Educação*, 8 (16), 1-10. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p01>

# A Cross-Cultural Study on the Life Skills of Preschool Children in Turkey and Rwanda

**YAKUP YILDIRIM (PHD)**

Assist. Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Antalya, Turkey

**IDRISSA NIYOMUGABO**

Master of Early Childhood Education Student, Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya, Turkey

## INTRODUCTION

The various needs of the developing and changing world make it difficult for an individual to maintain his existence strongly. The development of psychological structures necessary to address the demands and challenges of everyday life is of critical importance for the individual. One of the important structures that can help an individual in this process is life skills (Danish and Nellen, 1997; Papacharisis, Goudas, Danish, and Theodorakis, 2005). According to Hendricks (1998), life skills are tools used to apply knowledge learned from real-life experiences. In this life skills context, people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, and develop positive relationships with others, empathy, psychosocial competencies, and interpersonal skills that help you manage healthily is a set of skills (World Health Organization, 1997).

It is known that the acquisition of problem-solving skills from early childhood contributes to the cognitive, affective, emotional, and social development of an individual. Therefore, in this study, problem-solving skills concerning theories of the importance of problem-solving, problem-solving process, ways of reasoning that are used in the problem-solving process, problem-solving, general rules, and educational titles can be evaluated.

Developing child's interpersonal problem-solving skill should be

done at the same time boosting child's creative thinking skills. In terms of their goals, creativity and interpersonal problem-solving skills can be conceptually different. Interpersonal problem-solving refers to one's skill in determining how to achieve a specific end or overcome a specific problem while creativity, needs not be oriented towards achieving specific ends; it is associated with the capacity for thinking in new and different ways. At the same time, there are clear similarities between the two domains of skills. Guilford (1977, p. 161) noted that "creative thinking produces novel outcomes, and problem-solving involves producing a new response to a new situation, which is a novel outcome". Creative Thinking is defined as the use of individual's imaginations in the processes of creating ideas, solving problems, evaluating options, and evaluating the thoughts of themselves and others (Kampylis and Berki, 2014). Creativity is a more general concept that also includes creative thinking. Creative thinking encompasses the mental dimension of creativity. Creative thinking consists of fluency (generating new ideas), flexibility (easily changing the perspective), originality (designing something new), and elaboration (developing other ideas) (Cropley, 2001; Ward, 2004).

Early Childhood Development is defined as the processes by which children from the age of 2 to 8 years of age grow and develop physically, mentally, emotionally, morally and socially". In other words, Early Childhood Development is the holistic development of a child in a socio-cultural context (physical, social, emotional, spiritual, moral, intellectual development) in the first years of life. Each child develops holistically. Parents, legal guardians, and other caregivers in a nutritious way of play and early learning opportunities to promote good health services, nutritious and balanced diet, clean water, a hygienic environment, love, safety, and security needs. To grow up socially well-adapted and emotionally balanced. (Integrated ECD White Paper, August 2009).

The Vision of the ECD (Early Childhood Development) Policy (in Rwanda) is that all infants and young children will fully realize their full potential for development mentally, physically, socially, and emotionally. There is a clear similarity with Turkey's vision, where Preschool education program was designed for preschool educational institutions to provide rich learning experiences for children, and to ensure healthy growth, motor, social-emotional, language, and cognitive development in the areas of the highest level to be reached, self-care skills and aims at ensuring that preschool finalists are ready for primary education. The period between prenatal and preschool education and care to the age of 6 is planned. The Early Childhood period is a time when children are learning critical social and emotional skills and a partnership is formed between the child, his/her parents, and the teacher. It sets the stage for the child to continue throughout his education. Early childhood education is an important factor. In addition to acquiring basic skills, preschoolers need to learn how to socialize, share and build relationships with others. Simply, Early Childhood Education is a branch of educational theory that is related to teaching and helps children gain the academic, emotional, and social skills necessary to thrive in school and beyond from birth to the age of eight (ECD Policy White Paper, June 2011).

Socialization is a process that begins from birth, and children learn a lot of social skills from their parents and other adults until they get to a preschool educational institution. However, many children discover that many of their social skills and behaviors that are accepted at home, since they come to school, are

not accepted at school or should be treated in different ways at school. The child not only learns socially accepted behaviors at school but also learns ways to interact effectively with adults outside the family and their peers (Senemoğlu, 1994).

In order to contextualize the theoretical framework, we register some important concepts definitions:

### Definitions of important terms

- i) **Preschool Education:** it is the period when children are supported by a holistic approach in the areas of social, emotional, language, cognitive, motor, and self-care development, covering the age range of 0 - 6 years with the fastest development. Preschool education aims to educate children who can express their feelings comfortably, act independently, and make the most of their capacity. (Polat, 2010). It is an education in which children learn through play, their differences are taken into account, and an appropriate educational path is chosen accordingly. At the end of the process, children are expected to be ready for primary school (Ministry of National Education, 2013).
- ii) **Life Skills:** are the skills needed for people to cope with the challenges of everyday life, adapt to environmental conditions, and develop positive behaviors. These skills include dealing with emotions, coping with stress, decision making, problem-solving, creative thinking, critical thinking, communication skills, interpersonal relationships, self-awareness, and empathy (World Health Organization, 1997).
- iii) **Thinking Skills:** preschool period (3–6 years) is a time of rapid growth along which many changes happen in children’s development. During this period, children learn new skills belonging to fundamental domains like social and emotional abilities and cognitive development (Haddad et al., 2019). This leads to putting high attention and support for school readiness in preschool years (Duncan et al., 2007), mainly given early intervention to provide all children with the best start in school (Clements and Sarama, 2011; Melhuish, 2011; Magnuson and Duncan, 2016).  
Thinking skills are explained as the mental activities humans use to process information, make connections, make decisions, and create new ideas. People use their thinking skills when they try to make sense of experiences, solve problems, make decisions, ask questions, make plans, or organize information (Hernstein et al., 1986).  
Everybody has thinking skills, but not everyone uses them effectively. Effective thinking skills are developed over a period. Good thinkers see possibilities where others see only obstacles or road-blocks. Good thinkers can make the connection between various factors and be able to tie them together. They are also able to develop new and unique solutions to problems.
- iv) **Social skills:** are defined as “socially accepted learned behaviors that enable an individual to establish effective relationships with others and not to exhibit socially unacceptable reactions” (Gresham and Elliott, 1984). These are the abilities to understand and live in peace and harmony with others. These are skills for the development of positive interpersonal relationships with friends, family members, peers, people in authority, and adults as well in children since their early childhood years.

Social skills include verbal and non-verbal communication, such as speech, gesture, facial expression, and body language. Children have strong social skills if they know how to behave in social situations and understand both written and implied rules when communicating with others. Children with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), Pervasive Developmental Disorder (Not Otherwise Specified) and Asperger's have difficulties with social skills however with Life Skills Education they can be supported to develop their social abilities.

- v) **Socio-emotional skills:** to be successful in school, children need various skills, including pre-academic skills, such as basic language and math skills, socio-emotional and self-regulation skills (Rimm-Kaufman et al., 2009). Socio-emotional skills concern the ability to recognize, understand and manage one's emotions, develop empathy by learning the emotions of others, make good decisions, build friendships, and effectively manage challenging situations. They are essential for human development since they are intertwined with social adjustment, life satisfaction, and personal well-being.
- vi) **Problem-solving:** an effort to eliminate the difficulties encountered to achieve a certain goal (Korkmaz, 2002). Children develop problem-solving skills at different rates; nevertheless, children must learn to tackle problems with courage and creativity, especially as they learn to cope with setbacks or resolve conflict. In addition, problem-solving is one of the most important skills children can develop because it prepares them to face increasingly complex academic and interpersonal issues as they mature.
- vii) **Creative thinking:** the concept creative thinking is explained in different dimensions, it may be described as "the production of new concepts from the relationships between existing concepts" (Yildirim, 1998, p. 28). At this point, creative thinking is the source of innovation and change.
- viii) **Creativity:** according to Lubart et al. (2015) creativity is the ability to produce a product that is both new and adapted to the context in which it occurs. It involves dealing with problems, lack of information, being sensitive to discord, identify difficulties, search for a solution, hypothesis or deficiencies develop for guesses, hypothesis testing, and then the results reveal (Torrance, 1968).

### THE PURPOSE OF THE RESEARCH

According to the Basic Law on National Education in Turkey (Law Number, 1739), the goals of preschool education are to provide for children's physical, mental, and spiritual development; to help them acquire good habits; to prepare them for the compulsory primary education program; to provide children with a common education opportunity, regardless of the family income or environment; to ensure that children speak Turkish language correctly and fluently. In Rwanda, Preschool education is organized in nursery schools for three years for children between the age of 3 and 6 as the preparatory phase for entrance to primary schooling. This education aim is, to encourage the socialization of children and to stimulate their learning potential by allowing them to engage and play with other children and to practice physical, rhythmic, and manual activities, Ministry of Education of Rwanda (2015). This shows how these two countries

put in strong efforts to develop quality education. Economically the two countries have big differences that may play a great role in the education of the country. According to world meter in 2017, Turkey had a GDP (Gross Domestic Product) of 852 billion US dollars, the 17th world higher GDP, while Rwanda had a GDP of 9.14 billion US dollars, on the 139th place.

The purpose of this study is to compare life skills education of children aged between 5 to 7 years in Turkey and Rwanda. The study focusses on children's social life skills, problem-solving, decision making, responsibility, self-consciousness, gender awareness, survival, and self-care.

### THE PROBLEM SENTENCE

In this study, are life skills of Turkish and Rwandan preschoolers different and similar in which aspects? How are life skills supported in both countries? What are the thoughts and solution suggestions by educators and field experts on the subject?

Depending on the general purpose of the research described above, the answers to the following questions were sought:

- Is there a significant level of differentiation in scores of children in Turkey and Rwanda for early childhood life skills compared to the sub-factors of the preschool life skills scale?
- Are there any significant differences in scores of children in Turkey and Rwanda regarding early childhood life skills compared to the general preschool life skills scale?
- What are the opinions of educators and field experts on applications for early childhood life skills of children in Turkey and Rwanda?
- What are the recommendations of educators and field experts for the development of early childhood life skills of children in Turkey and Rwanda?  
In what ways do the early childhood life skills of children in Turkey and Rwanda differ or resemble the views of educators and field experts?

### RELATED RESEARCH

Studies on life skills education in preschool have been conducted both at the national and international levels. One of the studies conducted in Rwanda on this issue is an experimental study conducted by Ell & Honeyman (2014). Interviews, observation, focus groups, and questionnaires were applied as methods of research. The study examined Playgroups: a promising approach, psychosocial support, educational support, and life skills strengthening for vulnerable young children in Rwanda. They again focused on physical life skills and psychological skills. This research was conducted in September 2013. A questionnaire about children's life skills, was applied to 273 parents. Sample included 50% of established playgroups (N=15), parents of participating children (N=148), and parents of non-participating children (N=125). Some questions were based on the psychosocial life skills index such as happy disposition, interest in play with others, shares with others, respectful and polite, and knows his/her rights. Physical life skills were studied

like hand washing (food), hand washing (toilet), using soap, wearing shoes, and physically active. A playgroup was a weekly meeting of 1-2 hours supporting the emotional and physical development of young children through structured and unstructured play. Volunteers run playgroups and parents were encouraged to accompany their children. Findings showed that participation in the playgroups increased the life skills scores of most vulnerable children to approximately the same level as children from high-income households. Another thing that researchers realized, is when some participated parents get there (in playgroups) and see how other children are very clean and dressed in very clean clothes, they try to make sure that their children come very smart the next week. It was like positive learning. One parent's questionnaire responded why he didn't send his child to participate in playgroup, the reason he gave was "I am ashamed to send him without shoes or nice clothes. So, I prefer to keep him home with me."

Webster Stratton et al. (2001) examined the situations of children exhibiting aggressive behaviors in a study involving 99 children aged between 4 and 8 who participated in the Social Skills and Problem-Solving program. As a result of the research final analysis, according to people in the control group, children in the school experimental group exhibit less aggressive behavior, a reduction in problem behavior to the outside world, and more positive social behaviors with their peers showing a positive difference in the ability to cope with the challenges they achieved.

Reio et al. (2002) examined the situations of children showing anxiety, damaging, and positive social behaviors in their kindergartens where the basic skills program and the child-centered program was applied. The research was conducted on 10 boys and 10 girls. Behaviors related to anxiety in the context of nail-biting, screaming and leaving a negative impact while such behaviors were observed during collision avoidance at academic events, behaviors such as inviting friends to play, sharing, helping others in the struggle to keep their peers in a positive situation were observed during positive social games (free games). In the study, it was concluded that the child-centered program was effective in the skills of inviting friends to the game and praising a positive situation of a peer within the scope of positive social behaviors. There was no significant difference in other skills. It has been concluded that the child-centered program is effective in all behaviors within the scope of anxiety.

Robinson and Zajicek (2005) examined the effect of a one-year school garden program on the ability of elementary school students to develop life skills. The program covers 6 basic life skills: ability to work with a group, self-understanding, communication, volunteerism, decision-making, and leadership. The garden school program is aimed at providing children with life skills, as well as helping them gain experience in gardening, health, nutrition, and environmental awareness. The garden program consists of about 96 activities in total: 44 group activities, 44 individual activities, and 8 communication skills activities. The researchers applied the Youth Life Skills Inventory to children before and after the one-year program as a pre-test and post-test. When the results of the research conducted between 2000-2000 and 2001 were examined, it was concluded that the school garden program was effective in children's significant development in their identified life skills.

Poyraz and Özyürek (2005) research examined the attitudes of parents of pre-school children, age 5-6, with behavior problems. Parents use physical punishment (57.57%) as a method of discipline to the chil-



dren even though sometimes they did not predetermine to apply physical punishment (43.43%). The percentage of parents who agree that this is the right attitude towards the situation and the incident with their child who has a behavior problem is as high as 90.90%. It has also been found that these parents cannot convert this attitude and information into behavior. In the research, it was also found that when parents have different educational levels and socio-economic situations, they do not consider themselves sufficient to cope with their children's problem behaviors.

Brodeski and Hembrough (2007) examined the solutions identified by preschool children in the face of various problem situations, children were asked questions about what kind and how they would react when they saw a friend falling to the ground when his friend pushed and hit him, when pulled his hair, when damaged his belongings and when he took his chair. It has been found that 35% of children use solutions containing physical violence in such problem situations. Information showed that factors such as the classroom layout, the width, and the number of children is also effective in children exhibiting problem behaviors.

## METHOD

### The Research Method

This is an intercultural exploratory study on preschool life skills in Turkey and Rwanda conducted independently in either context. It involved 100 children from 5 to 7 years old using examining dependent variables in each country. This study aims to determine the difference and relationship between variables. It uses a quantitative research method - the experimental method. Bearing in mind children's age group, the research implicated 13 kindergarten teachers from Turkey and 10 preschool teachers from Rwanda. These are official and special status kindergarten teachers who provide education to children within the age group determined.

To determine the demographic characteristics of the children and their families participating in the study, the 'Personal Information Form' and the "Preschool Life Skills Scale" Yildirim (2017) was used as the main instrument to collect data and to determine the levels of life skills. In general, a survey was provided to kindergarten teachers who are in teaching services in both Turkey and Rwanda, and they were required to provide information on questions asked only to children between the ages of 5 and 7 years old. Due to the covid-19 pandemic period, all the data were collected online and respecting health regulations to prevent the effects of the pandemic and to protect the lives of children and their educators.

### Early Childhood Life Skills Scale

"Preschool Life Skills Scale" was developed by Yildirim (2017) to determine the life skills levels of children in the 48 -72 month group. The researcher took as a basis the life skills determined by the World Health Organization (1997). These skills are dealing with emotions, coping with stress, decision making, problem-solving, creative thinking, critical thinking, communication skills, interpersonal relationships, self-awareness, and empathy. The Likert scale consists of 56 items and has a five-point scale. Validity and reliability studies of the scale were conducted with 350 kindergarten-aged children who were determined

by the researcher using a random sampling method. To determine the construct validity and reliability of the scale, factor analysis and Cronbach alpha reliability analysis were performed. As a result of the Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of 0.98, it was found that the reliability of the entire scale was high.

Online survey tools or web-based survey tools have become common data collection instruments in today's networked environment. Academic researchers use online survey tools for data collection. The advantage of web technology has come in handy in designing, developing, and obtaining users' responses more simply. The origin of the Web-based survey can be traced back to the telephonic interview, Fax, and e-mail surveys (Wright, 2006). In that case, our study was conducted online, where the scale was uploaded to a google form to reach the participants easily and protect each other from the pandemic of Covid-19.

## FINDING AND DISCUSSION

A comparison was made between the data obtained from Rwandan and Turkish children participating in the study. We used the lower dimensions of the preschool life skills scale: “**social life**”, “**responsibility**”, “**self-awareness**”, “**gender awareness**”, “**decision**”, “**survival**”, and “**self-care**”. Factor data on their scores are presented in Table 1. In these data, the minimum and maximum scores of Turkish and Rwandan children on the life skills scale, and the mean and standard deviation of both groups are presented. The following are the statistical data and their interpretations for each sub-factor of the life skills scale.

Table 1. Comparison of Life Skills Scale Scores between Turkish and Rwandan Children

Factor Name of Life Skills Scale	Total	Min. Statistic	Max. Statistic	Mean	St. Dev.
Social Life for Turkish Children	100	15,00	75,00	57,85	1,19
Social Life for Rwandan Children	100	40,00	75,00	59,16	,82
Responsibility for Turkish Children	100	11,00	35,00	26,96	,55
Responsibility for Rwandan Children	100	19,00	35,00	27,82	,41
Self-Consciousness for Turkish Children	100	6,00	30,00	22,34	,67
Self-Consciousness for Rwandan Children	100	6,00	30,00	21,18	,50
Gender Awareness for Turkish Children	100	5,00	25,00	21,17	,46
Gender Awareness for Rwandan Children	100	5,00	25,00	18,76	,41
Decision Making for Turkish Children	100	4,00	20,00	15,64	,42
Decision Making for Rwandan Children	100	4,00	20,00	15,64	,42
Survival for Turkish Children	100	4,00	20,00	14,91	,45

<b>Survival for Rwandan Children</b>	100	7,00	20,00	13,63	,38
<b>Self-Care for Turkish Children</b>	100	3,00	15,00	12,71	,30
<b>Self-Care for Rwandan Children</b>	100	6,00	15,00	12,35	,20
<b>Life Skills total for Turkish Children</b>	100	48,00	220,00	171,58	3,34
<b>Life Skills total for Rwandan Children</b>	100	107,00	217,00	168,54	2,32
<b>Total</b>	<b>100</b>				

When social life skill scores of Turkish and Rwandan children are examined, it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (57,85) and the average of the scores obtained by Rwandan children (59,16) are close. The fact that the social life skill levels of children in both countries are so close to each other may be due to cultural similarities or other factors.

When Turkish and Rwandan' scores regarding responsibility skills are examined, it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (26,96) and the average of the scores obtained by Rwandan children (27,82) are also close. It can be stated that the level of responsibility skills, which is one of the components of the life skills of children in both countries, is high.

Scores regarding their self-awareness skills are examined, and it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (22,34) and the average of the scores obtained by Rwandan children (21,18) are close. According to the level of self-awareness skills, it can be stated that children in both countries are aware of their characteristics.

Concerning gender awareness skills, it is understood that Turkish children's gender awareness levels are higher than Rwandan children's comparing the average scores obtained by Turkish children (21,17) by Rwandan children (18,76). This small difference between the various awareness levels of children of both countries may be due to age, group characteristics or cultural factors.

A decision-making factor was examined, when the scores of Turkish and Rwandan children for decision-making skills are compared, it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (15,64) and the average of the scores obtained by Rwandan children (15,64) are also close. The fact that the levels of decision-making skills of children living in both countries are so close may be related to the similarity of socio-cultural characteristics or the similarity in their decision-making situations.

When the scores of Turkish and Rwandan children for survival skills are examined, it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (14,91) and the average of the scores obtained by Rwandan children (13,63) continue to be close. It can be stated that there is a similarity in the skills of children living in both countries to survive in difficult living conditions.

According to self-care skills, it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (12,71) and the average of the scores obtained by Rwandan children (12,35) are quite close to each other. It can be stated that children living in both countries exhibit self-care skills according to cultural and climatic differences.

When the scores obtained by Turkish and Rwandan children from the general life skills scale are examined,

it is seen that the average of the scores obtained by Turkish children (171,58) and the average of the scores obtained by Rwandan children (168,54) follow close values. For this reason, it can be stated that in this cross-cultural study aimed at the life skills of Turkish and Rwandan children, the life skills of children living in both countries are at a sufficient level in their conditions.

## CONCLUSION

This chapter focuses on the level of life skills of children between 5 and 7 years old from Turkish and Rwandan schools and kindergartens. Findings were affected by various factors especially socio-cultural, economic, living conditions and contexts. Life skills education has a great significance for young children not only in Turkey and Rwanda but all over the world. Under this, children develop the ability to discharge their life appropriately and to organize the activities related to life in a systematic manner. It is a type of education in which skills are developed to make children efficient in such a way that they can make decisions in odd situations by their ability and intelligence. At the same time, such miseries have to be developed in human life. So, generally, life skills development should be integrated into both normal curriculum and non-curricular activities. Gradually the acceptance of participatory learning will get momentum and children lead healthy life and become skilled citizens.

Life skills for kids are essential skills that every kid should learn before and during preschool and primary education. These life skills will benefit child throughout their lives and help them become more confident in themselves and independent. This study concludes that it is important to introduce life skills to kids before starting preschool education. As parents, before their children joins kindergarten, it is essential to teach them life skills that will last them long in both academic and non-academic life (Field, 2000).

This life skills content is suitable and beneficial to children in inculcating psychosocial skills needed for life, that is why Life Skills Programme are important for children as they transition from preschool to primary one. So, Ministry of Education, and policy makers should develop more policy and supervisory guidelines to allow Life Skills Programme more effective implementation targeting all children.

## References

- Brodeski, J. & Hembrough, M. (2007). *Improving social skills in young children. an action research project*. Degree of Master of Art in Teaching and Leadership, Saint Xavier University.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333, 968–970. doi: [10.1126/science.1204537](https://doi.org/10.1126/science.1204537)
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. Kogan Page.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100–113. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484226>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ell, M. & Honeyman C. (2014) *Playgroups: A promising approach for vulnerable young children in Rwanda*. Children and HIV: Start Early, Start Now! – Integrated Interventions for Young Children Born into HIV-affected Families [Symposium], Melbourne, Australia. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.32729.88160>
- Field, C. M. (2000). *Life Skills for Kids: Equipping Your Child for the Real World*. Crown Publishing Group.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. Sage Publications.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ: Guide to improving intelligence and creativity*. Creative Education Foundation.
- Haddad, A., Doherty, R., & Purtilo, R. (2019). Respectful interaction: Working with newborns, infants, and children in the early years. In *Health professional and patient interaction* (pp. 167–180). Saunders Elsevier. ISBN-978-1-4160-2244-2.
- Hendricks, P. A. (1998). *Targeting life skills model*. Ames. Iowa State University.
- Hernstein, R. J., Nickerson, R. S., de Sánchez, M., & Swets, J. A. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist*, 41(11), 1279–1289. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.11.1279>
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking. UNESCO Digital Library web sayfasından erişildi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680>.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lubart, T. I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., and Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Magnuson, K., and Duncan, G. J. (2016). Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity? *Russell Sage Found. J. Soc. Sci.* 2, 123–141.
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, 333(6040), 299-300. doi:10.1126/science.1209459
- Ministry of Education of Rwanda (2015), *Curriculum framework Pre-primary to upper Secondary*. Kigali. [https://mudarwan.files.wordpress.com/2015/08/curriculum\\_framework\\_final\\_printed\\_compressed.pdf](https://mudarwan.files.wordpress.com/2015/08/curriculum_framework_final_printed_compressed.pdf)
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sports context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. <https://doi.org/10.1080/10413200591010139>.
- Polat, Ö. (2010). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Etkinlikleri*. İlk Adım Yayınevi.

- Poyraz, H. & Özyürek A. (2005). Okul öncesi 5 - 6 yaş çocuklarının davranış problemleri ve anne babaların disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 166.
- Reio, T. G., Maciolek, C., Lyn & Weiss, E. M. (2002, Nisan). *The relevance of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms*. American Educational Research Association Annual Conference. New Orleans, LA.ED476914.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in kindergarten classrooms. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Robinson, C. W. & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 21-30
- The Republic of Rwanda, (2009). IECD Policy, white paper, draft 3.
- The Republic of Rwanda, (2011) ECD Policy, white paper, draft 3. <https://extranet.who.int/nutrition/gina/en/node/8374>
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and Its Educational Implications for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67-78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201>
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- UNESCO (2008). Gender-Responsive Life Skills-Based Education - Advocacy Brief. UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178125>
- Ward, T. B. (2004). Cognition, creativity, and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 173-188.
- Webster Stratton, C., Reid, J. & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42 (7), 943-952.
- World Health Organization (1997). Life skills education for children and adolescents in schools: *Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization. [https://www.eccnet-work.net/sites/default/files/media/file/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf](https://www.eccnet-work.net/sites/default/files/media/file/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf)
- World Health Organization (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. *Pt.3, Training workshops for the development and implementation of life skills programs, 1st rev*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/59117>
- Wright, K.B. (2006). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, on-line questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x/full>
- Yildirim, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi.
- Yildirim, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**AUTORES:**

**Ana Pinheiro** – [acp@esepf.pt](mailto:acp@esepf.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3285-4003>

**Anastasia Vatou** – [anastasia.vatou@bc.teithe.gr](mailto:anastasia.vatou@bc.teithe.gr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9081-9068>

**Athanasios Gregoriadis** – [asis@nured.auth.gr](mailto:asis@nured.auth.gr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3026-6614>

**Brigite Silva** – [bcs@esepf.pt](mailto:bcs@esepf.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3476-7803>

**Clara Craveiro** – [mcc@esepf.pt](mailto:mcc@esepf.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5367-5720>

**M.ª Dolores Muzás** – [doloresmuzas@gmail.com](mailto:doloresmuzas@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3297-3283>

**Helene Elvstrand** – [helene.elvstrand@liu.se](mailto:helene.elvstrand@liu.se), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6933-5667>

**Idrissa Niyomugabo** – [niyo.idri@gmail.com](mailto:niyo.idri@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-3171>

**Isabel Bezelga** – [imgb@uevora.pt](mailto:imgb@uevora.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9048-240X>

**Jeane Costa Amaral** – [jeane@uefs.br](mailto:jeane@uefs.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7837-3697>

**Katerina Krousorati** – [krousoratik@bc.teithe.gr](mailto:krousoratik@bc.teithe.gr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7481-3336>

**Lena Örnestrand** – [lena.ornestrand@liu.se](mailto:lena.ornestrand@liu.se), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6315-2851>

**Lenira Haddad** – [lenira.haddad@cedu.ufal.br](mailto:lenira.haddad@cedu.ufal.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3588-2846>

**Maria Assunção Folque** – [maf@uevora.pt](mailto:maf@uevora.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

**Mercedes Blanchard Giménez** – [mercedes.blanchard@uam.es](mailto:mercedes.blanchard@uam.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-1950>

**Paula Medeiros** – [pcm@esepf.pt](mailto:pcm@esepf.pt), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5306-9165>

**Vasilis Grammatikopoulos** – [gramvas@ihu.gr](mailto:gramvas@ihu.gr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-6162>

**Yakup Yildirim** – [yakupyildirim1986@gmail.com](mailto:yakupyildirim1986@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5319-5487>

