

Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância

Marina Fuertes

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Sumário: No presente estudo exploratório, realizámos 21 entrevistas semi-estruturadas a pais de crianças entre os 2 e os 5 anos com o intuito como conhecem escolhem os pais a creche ou o jardim-de-infância dos seus filhos e qual o seu grau de conhecimento sobre o modelo educativo usado por essa escola. No entanto, foram sobretudo as dúvidas dos pais que se destacaram neste trabalho. Essas dúvidas são o eixo orientador deste artigo. As interrogações dos pais conduziram o olhar do investigador. O direito dos pais à decisão a informada só pode ser conseguido com o esforço conjunto: da comunidade científica ao comunicar de modo acessível os seus dados; da escola na promoção da relação e da comunicação com os pais; e dos próprios pais reconhecendo este direito e pugnando por ele.

Palavras-Chave: Pais-escola, educação pré-escolar, decisão informada

Introdução

O trabalho que apresentamos inscreve-se num estudo exploratório que visava a validação de um modelo de entrevista para investigar às seguintes questões: *O que sabem os pais portugueses sobre modelos curriculares em educação de infância? Saberão qual o modelo curricular que orienta as práticas do jardim-de-infância dos seus filhos? E a escolha da escola dos filhos teve em conta esse modelo? Como foi determinada a escolha da escola do seu filho?.* Contudo, sendo um trabalho exploratório apresentou, nesta fase, moderada validade interna e externa. Actualmente, o processo de recolha de dados com a nova versão validada da entrevista encontra-se em curso. Por estas razões, escusamo-nos de apresentar os resultados propriamente ditos deste estudo. A proposta que fazemos ao leitor é viajar pelas *dúvidas ou preocupações que os pais da nossa amostra apresentam relativamente à entrada do seu(sua) filho(a)*

na creche/jardim de infância e reflectir sobre o papel dos pais, escola e comunidade científica na resposta a estas dúvidas.

Amostra

Neste estudo participaram 21 pais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos (média = 3.89; desvio padrão = 0.73). As famílias em estudo eram de classe média e as crianças frequentavam creches ou jardins-de-infância privadas. Assim, a nossa amostra era constituída por pais que tinham a opção de escolha, a nossa motivação era conhecer essas escolhas.

Para o efeito, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a 19 mães e 2 pais cuja idade no nascimento da criança se situava entre os 27 e os 36 (média =32.6; desvio padrão = 4.81). Todos os participantes tinham frequentado e completado estudos de ensino secundário e, apenas, dois não eram licenciados.

A resposta dos pais...

Todos os pais responderam a questão anterior, enumerando em média 3 dúvidas acerca da entrada do(s) seu(s) filhos na creche/jardim de infância. Seleccionámos para a nossa reflexão as questões mais frequentes que apresentamos em baixo por ordem decrescente de frequência: Treze pais quiseram saber “*Quais são as escolas/currículos que melhor promovem o bem-estar e o desenvolvimento infantil?*”; onze “*Com que idade deverá o meu filho começar a frequentar a creche e/ou jardim-de-infância?*”; outros onze “*Qual o tempo máximo de horas diárias que o meu filho deve ficar na creche/escola?*”; oito “*Que efeitos tem a educação pré-escolar no desenvolvimento?*”; cinco “*Como posso participar na escola (sem invadir o espaço e autonomia da educadora)?*”; e por fim, dois “*Qual a importância da relação estabelecida entre o meu filho e a educador(a)?*”.

O conhecimento científico...

Eis a resposta que o actual estado do conhecimento teria para os pais.

Currículos em educação de infância

Em Portugal, um conjunto de orientações curriculares (lei nº 5 /97) regula as práticas em educação de infância dos três aos seis anos. Um princípio regula estas orientações: *“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”*. No respeito por estas orientações, escolas e os educadores devem ter em conta os seguintes objectivos no planeamento e implementação das suas práticas:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

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

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;

Estas orientações balizam a actuação dos jardins-de-infância, contudo, as escolas e os educadores são autónomos para organizar projectos educativos próprios com base num determinado modelo educativo. Os modelos tradicionais ou mais estruturados (e.g., DISTAR) colocam a ênfase na aprendizagem e no papel do meio como veículo dessas aquisições. O educador tem um papel fundamental no ensino e no treino de competências específicas. Em oposição, outras perspectivas atribuem exclusivamente à criança um papel determinante na aprendizagem e aportam uma abordagem holística do desenvolvimento (e.g., piagetianas). Abordagens mais recentes atribuem ao meio e à criança um papel activo, como os modelos de ensino construtivista e da educação pela descoberta.

Vários autores pesquisaram o impacto dos currículos educativos no desenvolvimento infantil (e.g., Barnes, Hustedt, Robin, & Schulman, 2005; Braithwaite, 1983; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Schweinhart & Weikart, 1980),

concluindo que todos os programas tinham um impacto positivo no desenvolvido infantil para crianças dos 3 aos 6 anos (Tradicional, High-Scope, DISTAR, Montessori). Os currículos mais estruturados (DISTAR), quando comparados com os modelos que dão um papel mais activo à criança como o programa High-Scope, apresentam piores índices sociais e resultados prospectivos de desenvolvimento (Schweinhart, Weikart & Larner, 1986).

Actualmente o modelo Montessori, embora actualizado, mantém a matriz original fundamentada na criança como principal agente do seu desenvolvimento e o adulto como facilitador. Alguns programas muito estruturados são usados no ensino de crianças com perturbações graves do desenvolvimento se incluídos numa lógica de inclusão da criança com necessidades educativas especiais. Por seu lado, o programa High-Scope surge como uma resposta eficaz na promoção da autonomia, sentido crítico e preparação para a cidadania. Estas melhorias são mais evidentes nas crianças oriundas de meios sócio-economicamente desfavorecidos, dadas as suas desvantagens à partida (e.g., Schweinhart & Weikart, 1980; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Lazar & Darlington, 1982). Por fim, os programas especializados são úteis para atingir objectivos específicos pela sua adequação às características de determinados grupos (e.g., Anti-bias curriculum, Currículos orientados para educação bilingue, Portage, TEACH). Os estudos realizados na população portuguesa confirmam, na generalidade, os dados obtidos na investigação internacional (Nabuco, 1997).

Em suma, os modelos de desenvolvimento e de educação usados pelas escolas durante o período pré-escolar podem ter algum impacto no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Fundamentalmente, a investigação revela que a educação deve promover a descoberta do mundo e de si próprio, estimulando a curiosidade e o

sentido crítico das crianças baseada numa pedagogia da escuta, promoção das relações, e da construção interna do conhecimento (Malguzzi, 1993a & 1993b; Rinaldi, 1998). Os modelos mais eficazes reconhecem papel activo da criança e do meio no desenvolvimento infantil.

Vale a pena salientar a relevância dos modelos nacionais, locais ou comunitários, quando estes são uma resposta adequada às necessidades e especificidades de uma determinada comunidade. O Movimento Escola Moderna Portuguesa é bom um exemplo, oferecendo uma filosofia de educação para cidadania e para democracia no nosso país. As aprendizagens são contextualizadas num âmbito social (orientação para a sociedade e para a comunidade) e as classes são um espaço de partilha, aprendizagem e cooperação. A própria educação é uma experiência de vida em comunidade (Niza, 1999). Outro exemplo praticado em Itália, o Modelo Reggio Emília apresenta um conceito de educação que nasce do movimento social de pais para a construção de uma escola fundamentada no trabalho de parceria família-escola-crianças (harmonizando a educação fora e dentro da escola). Estas duas abordagens oferecem um quadro conceptual do desenvolvimento infantil e da educação, influenciado por várias perspectivas teóricas, concebendo a criança como agente activo de aprendizagem. As aprendizagens essas inseridas e contextualizadas na comunidade e nos contextos de vida criança. Os interlocutores e contextos de vida da criança cooperam entre si evitando rupturas ou transições abruptas mas sem perder a sua diversidade e especificidade.

Idade desejável para frequência de creche/jardim-de-infância

Neste ponto a resposta da investigação trás consequências polémicas que a sociedade, legisladores e políticos teimam em ignorar. Com efeito, o estado actual do conhecimento indica que nenhuma criança deve transitar do meio exclusivamente

familiar para a creche durante o período crítico da vinculação (*medo dos estranhos*) dos 6 aos 12 meses (e.g., Brazelton & Greenspan, 2002; van IJzendoorn et al., 2004). No entanto, antes dos 2 anos (fora daquele período), a educação pré-escolar pode ajudar a compensar atrasos de desenvolvimento e facilitar a integração das crianças com necessidades educativas especiais (revisão em Bairrão, 1992; 1998), bem como ser um factor resiliência para crianças em risco social ou oriundas de meios disfuncionais (e.g., Schweinhart & Weikart, 1980; Schweinhart, Weikart & Lerner, 1986; Lazar & Darlington, 1982). Comparando somente crianças sem indicadores de risco, o efeito da creche no desenvolvimento da criança não é tão evidente. Contudo, as crianças até ao 2 anos parecem beneficiar da frequência da creche quando os serviços são de elevada qualidade e quando existe uma relação estreita família-escola (Barnett, 1995; Brooks-Gunn et al., 1994; Burchinal et al., 1997; Lamb, 1997; Leventhal et al., 2000; NICHD ECCRN, 1996; 1998; 2000a; 2000b; 2004; 2005; 2007; Ramey & Ramey, 1998).

Para as crianças entre os 3 e os 5 anos, os resultados são bem mais evidentes. A generalidade da literatura indica que estas crianças em comparação com aquelas que não frequentam este nível educacional apresentam maiores ganhos em termos de autonomia e socialização, nalguns programas também com ganhos cognitivos, expressões artísticas, linguagem, e iniciação à escrita/leitura (revisão em Belsky et al., 2007; NICHD ECCRN 2004-2005).

Tempo diário desejável de frequência da creche/jardim-de-infância

Neste campo, alguns estudos parecem apontar as sete horas como máximo tempo indicado para permanência da criança em creche (NICHD ECCRN 2004-2005). Contudo, o impacto observado pelo tempo de permanência varia na literatura. Alguns trabalhos indicam que a partir dos 15 meses, a variável “tempo de presença escolar” não

tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo ou linguagem, se os serviços são de elevada qualidade e quando a relação entre família-educador é considerada boa por ambas as partes (NICH & HDECERN, 2000a; Barglow, Vaughn & Molitor, 1987; Hayes, Plamer & Zaslow, 1990; Lamb, 1997). Outros trabalhos menos animadores indicam que o tempo de permanência na creche pode ser um factor crítico no surgimento de problemas de comportamento, sublinhando as sete-oito horas como tempo máximo crítico até aos 2 anos e as 9 horas para crianças dos 3 aos 6 anos (Belsky et al., 2007; van IJzendoorn et al., 2004). Julgamos que esta pergunta continua a requer mais investigação, em particular, no contexto nacional.

Importa, que os pais saibam que a escola não substitui a família: são precisos períodos diários de interacção dentro da família em detrimento de outras actividades passivas, formatadas e não sociáveis (e.g., ver televisão) (Bloom, 1991; Bornstein & Bruner, 1989; Feurestein, Klein, & Tannenbaum, 1991; Tomasello & Farr, 1986; Wertsch, 1985; Wood & Middleton, 1975). Em Portugal, o INE (2006) revela que apenas 6% dos pais afirmam terem tempo para este envolvimento diário com os filhos.

Participação dos pais na escola (sem invadir o espaço e autonomia da educadora)

A colaboração dos pais na escola é um factor determinante no desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil a curto e a longo prazo (Henderson & Mapp, 2002; Reynolds, 1994). O bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças (e.g., Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; van Voorhis & Steven, 2004). Em Portugal, a participação dos pais na escola faz parte das

orientações curriculares para o ensino pré-escolar cabendo à escola “*Incentivar a participação das famílias no processo educativo...*” (Lei nº 5 /97 - Capítulo 5 – Princípios gerais pedagógicos - aliena i).

Grolnick e colegas (1994; 1997) referem 3 tipos de envolvimento parental na escola com impacto positivo no desenvolvimento da criança:

- **Comportamento activo** – participação activa nas actividades escolares na escola (e.g., reuniões, actividades) ou em casa (e.g., trabalhos de casa ou regularmente perguntando o que se passa na escola);
- **Participação Intelectual** – oferecer actividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança de acordo com os temas tratados na escola (e.g., visita a bibliotecas, museus, jogos);
- **Relacionamento Pessoal** – estabelecer relação com os professores e auxiliares e pedir constantemente informação.

A investigação produzida pelos autores supracitados indica que, apesar dos três tipos de envolvimento trazerem contributos positivos, é a *participação intelectual* aquela que mais beneficia o desenvolvimento infantil. Com efeito, este tipo de parceria pais-escola cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança. Pais e escola atribuem-se, mutuamente, importância e contribuem com diferentes leituras, experiências e significados para as mesmas aprendizagens.

Embora os resultados do nosso estudo não possam ser extrapolados, todos os pais entrevistados neste trabalho consideraram que participam nas actividades da escola:

- Levo materiais ou trabalhos feitos por mim;
- Assisto aos espectáculos/actividades quando sou convidado;
- Participo em actividades do dia da mãe/pai e do dia da criança;
- Vou às reuniões de pais;

- Vou contar histórias;
- Fui à escola falar do meu trabalho.

Nesta pequena janela de informação, a participação intelectual não surge referida pelos pais e parece-nos importante averiguar este elemento em futuros estudos. Vários autores (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005; 2006; 2008; Clarke-Stewart, 1989; 2002; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O’Brein, & McCartney, 2002. Epstein, 2001; Epstein, Salinas, , & Van Voorhis, 2001; Epstein & Salinas, 2004; Grolnick et al., 1997; Grolnick & Slowiackzek, 1994) referem que alguns comportamentos diários dos pais podem ajudar a estabelecer uma boa relação/ comunicação entre pais, educadores e escola, nomeadamente:

- Estar informado relativamente ao progresso, integração e bem-estar do seu filho na escola;
- Estar atento às iniciativas da escola – pergunte-se como posso ajudar e como desenvolver essas actividades?;
- Conversar abertamente com o(a) educador(a) sobre as suas preocupações e ouvir dele(a) – construir uma parceria;
- Não entrar e sair “a correr” todos os dias (ambiente-se e integre-se);
- Ouça o seu filho e saiba o que ele espera de si.

Naturalmente, este é um caminho com dois sentidos, caberá igualmente aos educadores e à escola estarem receptivos à participação dos pais. Vários pais, referiram que não obstante tivessem dúvidas e sugestões a fazer, preferem evitar interferir no trabalho desenvolvido pelo educador e, portanto, retraíssem de expor o seu ponto de vista. Os canais de comunicação são pouco fluidos, os espaços de participação para os pais ainda são bastante restritos na maioria das creches/jardins-de-infância e um certo

“proteccionismo” profissional pode colocar os pais de fora do trabalho desenvolvido pela escola. Meramente chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança-pais-escola.

Discussão:

A investigação aponta claramente para o efeito positivo da educação pré-escolar na cognição, linguagem e socialização das crianças (NICHD ECCRN, 1996; 1998; 2000a; 2000b; 2004; 2005; 2007; ME, 2000). Contudo, temos de sublinhar que o papel dos pais é determinante para se atingir este resultado (Bairrão, 2001; Barnett, 1995; Brooks-Gunn et al., 1994; Burchinal et al., 1997; Lamb, 1997; Leventhal et al., 2000; NICH & ECCRN, 2000; Ramey & Ramey, 1998). A escola terá o papel de se articular com os pais e de prestar serviço de elevada qualidade. Neste sentido, a literatura estabelece como indicadores de qualidade: o baixo rácio adulto-criança, boas infra-estruturas, um currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento, respostas individualizados respeitante da diferença da criança, respostas organizadas em parceria com a comunidade, ligação entre a escola e os restantes serviços ligados à infância e com a família (nuclear e alargada), e profissionais empenhados e qualificados (e.g., Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Bairrão, 1998; 1999; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD ECCRN, 2005; Leventhal et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 1998; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987). O recente relatório da OCDE (2009), indica que os governos deviam investir mais na qualidade de vida das crianças na faixa dos 0 aos 5 anos. Este relatório sublinha que a qualidade de vida destas crianças é muito abaixo do desejável mesmo nos países desenvolvidos.

O nosso artigo levanta a questão: estarão os pais informados para tomarem as melhores decisões? Todos os inquiridos tinham dúvidas cruciais que afectam a qualidade de vida das crianças. Sublinhamos que estes pais não se sentiam confortáveis para partilhar as suas dúvidas com os educadores e com a escola dos seus filhos. Na verdade, a Internet e alguns conhecidos são os meios mais frequente de obtenção de informação. Não negligenciando o potencial destes dois meios de informação, é de prever que boa e má informação pululem estas buscas. Julgamos que os agentes educativos e a comunidade científica devem facultar aos pais informação adequada e acesso a boas bases de informação. Neste sentido, este artigo por não seguir o modelo habitual da literatura científica, poderá servir de base para a construção de instrumentos de informação. Naturalmente, a informação apresentada neste trabalho deverá ser apresentada aos pais num modelo simplificado (por exemplo, folheto). Assim, procurámos através da investigação apoiar os pais e os agentes educativos numa tomada de decisão informada. Certamente, não bastará dar aos pais informação, é necessário dar-lhes meios para a participação efectiva na escola (e a todos os níveis) bem como facultar o acesso a serviços e a estruturas de apoio que permitam aos pais colocar em prática as soluções por eles desejadas. Teresa Vasconcelos (2008) propõe uma concertação de todos os serviços ligados à infância (educação-saúde-comunidade) numa nova lógica de funcionamento, onde o atendimento se adapta ao interesse, necessidades, e às características específicas da criança (*“colocar a criança no centro”*). Por fim, a comunidade científica deverá ter o papel de promover investigação sobre a educação de infância e a sua eficácia no intuito de aprofundar e relacionar a perspectiva de todos os actores ligados com a infância.

Bibliografia

- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O caso da Educação e Cuidados Pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.
- Bairrão, J. (1999, Outubro). *Early intervention in Portugal*. Comunicação apresentada no âmbito do Encontro Excellence in Early Childhood Intervention, Vasteras, Sweden.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *In Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp.43-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17, 1, 15-29.
- Barglow, P.; Vaughn, B. & Molitor, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58, 945-954.
- Barnes, W. S., Hustedt, J. T. Robin, K. B., & Schulman, K. L. (2005). *The state of preschool. 2005 state preschool year book*. NJ: The National Institute for Early Education Research.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T., (2007). Are There long-term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bornstein, M. H., & Bruner, J. S. (Eds.). *Interaction in Human Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. (Crosscurrents in Contemporary Psychology, Volume 7.).
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E. N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.
- Braithwaite, J. (1983). *Exploratory in Child Education*. Victoria: Bernard Van Leer Foundation Australian Council for Educational Research.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2005; 2006; 2008). <http://www.centerforcsri.org/> consultado em Maio de 2009.

- Clarke-Stewart, K.A. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Clarke-Stewart, K. A. (1992). Consequences of child care - One more time: A rejoinder. In A. Booth (Ed.), *Child care in the 1990s: Trends and consequences*, (pp. 116-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L.; Burchinal, M.; O'Brein, M. & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care affect children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1, 52-86.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S. Bender, R. H., Bryant, D. Cai, K., Clifford, R. M. et al., (2007). Teachers Education, Classroom Quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, 558-580.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Van Voorhis, F. L. (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) manuals and prototype activities for the elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61, 8, 12-18.
- Feurestein, R., Klein, P.S., & Tannenbaum, A.J. (Eds). (1991). -mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications. London: Feund.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 538-548.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hayes, C. D., Plamer, J. L. & Zaslow, M. J. (Eds) (1990). *Who cares for America's Children? Child care policy for the 1990's*. Washington DC: National Academy Press.

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2006). *Anuário Estatístico de Portugal 2005*. Lisboa.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates and consequences. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (eds), *Handbook of child psychology: Child psychology practice* (vol. 4, 5th edition). NY: Willey.
- Lazar, I. & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for the Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, (2-3 serial, n° 195).
- Levental, T., Brooks-Gunn, J., McCorninck, M.C., & McCarton, M. (2000). Patterns of service use in preschool children: correlates, consequences and the role of early intervention. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- Malguzzi, L. (1993a). For an education based on relationships. *Young Children*, 49, 1, 9-17.
- Malguzzi, L. (1993b). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. (pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Mckey, R. H., Condelli, L., Granson, H., Barrett, G., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on families and communities*. NY: Willey.
- Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-escolar. Legislação*. Lisboa: Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Nabuco, M.E. (1997). Três currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal. *Revista Inovação*, 10, 1, 73-87.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 3, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). Familial factors associated with the characteristics of non maternal care for infants. *Journal of Marriage and Family*, 59, 389-408.

- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self control, compliance and problem behaviour at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 4, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000a). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschool. *Applied Developmental Science*, 4, 3, 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarden? *Child Development*, 74, 2, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology*, 39, 3, 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 203-230.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.
- Niza, S. (1998). *Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2009). <http://www.oecd.org/dataoecd/17/50/43581806.pdf> consultado em Novembro de 2009.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Reynolds, A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30, 6, 787-804.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum and documentation. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (pp. 113-125). Norwich, CT: Ablex Publishing.

- Sanders, M. G., Epstein, L. J., & Connors-Tadros, L. (1999). FAMILY PARTNERSHIPS WITH HIGH SCHOOLS: The Parents' Perspective. <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report32.pdf>
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P., (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry School Program on youths thought age 15*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of three curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 15-45.
- Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Join attention and early language. *Child Development, 57*, 1454-1463.
- van Ijzendoorn, M.H. Tavecchio, L. W., Rikesen-Walraven, J. M.A, Schipper, J. C. & Schaub, M. (2004). *Center day care in the Netherlands. What do we know about its quality and effects?* Meeting of International Society for the Behavioural Development. Gent, Belgium.
- van Voorhis, F., & Steven S.(2004). Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*, 1, 55-70.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: "A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos". Conselho Nacional de Educação.
- Wertsch, J. V. (1985). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wood, D. J. & Middleton, D. J. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology, 66*, 181-190.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin, 115*, 1, 28-54.
- Zigler, E. F. (1987). The effectiveness of Head Start: Another look. *Educational Psychologist, 13*, 71-77.