

Ano 5, Vol VIII, nº 1 , pág. 8-32, Jan-Jun 2012.

PARTICIPAÇÃO DAS MÃES NA CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Sílvia Barros* & Orlanda Cruz**

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de
Psicologia da Universidade do Porto

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto

Resumo

Apesar de haver alguma evidência da importância da participação das famílias na creche e no jardim de infância, existem poucos estudos sobre o envolvimento dos pais nas creches e nos jardins-de-infância em Portugal. Este estudo integra-se num projeto longitudinal e pretende descrever indicadores da participação das mães na creche e no jardim de infância, bem como analisar a associação desta participação com a qualidade do ambiente familiar e da sala de atividades. Participaram no primeiro momento do estudo (M1) 120 crianças entre 14 e 49 meses de idade ($M = 26.19$, $DP = 7.07$), que se reduziram a 90 aos 54 a 79 meses ($M = 68.92$, $DP = 5.57$) no segundo momento (M2). Em M1 as crianças frequentavam 30 salas de creches e em M2 43 salas de jardim de infância. A participação das mães na creche e no jardim de infância foi avaliada através de questões colocadas no âmbito de um questionário sociodemográfico (Questionário à Família), tendo sido criadas duas variáveis compostas: participação passiva e participação ativa. A qualidade do ambiente familiar foi avaliada através das versões portuguesas da Home Observation for the Measurement of the Environment para crianças até aos dois anos (HOME 0-2 anos) e dos três aos cinco anos (HOME 3-5 anos). As versões portuguesas da Infant/Toddler Environment Rating Scale e da Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition foram utilizadas para avaliar a qualidade dos contextos de creche e jardim de infância, respetivamente.

Os resultados evidenciam uma associação entre as duas formas de participação das mães, bem como a sua associação com a qualidade do ambiente familiar e a escolaridade materna, mais do que com a qualidade dos ambientes extrafamiliares.

Palavras-chave: Participação das mães, creche, jardim de infância

Abstract

Although there is some evidence about the importance of family participation in early child care, there are few studies about parents' involvement in Portugal. This study is part of a longitudinal project and intends to describe indicators of mothers' participation in child care centers (nursery and kindergarten), as well as to analyze the association between their participation and the quality of family and child care environment. A hundred and twenty children aged between 14 and 49 months ($M = 26.19$, $SD = 7.07$) participated in the first wave (M1) but only 90 of them, aged 54 to 79 months ($M = 68.92$, $SD = 5.57$), participated in the second wave (M2). Children attended 30 nursery classrooms at M1 and 43 kindergarten classrooms at M2. The participation of mothers in the nursery and kindergarten was assessed through questions embedded in a sociodemographic questionnaire (Family Questionnaire), from which two composite variables were derived: passive participation and active participation. The quality of family environment was assessed by the Portuguese versions of the Home Observation for the Measurement of the Environment for children up to two years (HOME 0-2 years) and from three to five years (HOME 3-5 years). The Portuguese versions of the Infant / Toddler Environment Rating Scale and the Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition were used to evaluate the quality of nursery and kindergarten, respectively. The results showed an association between the two forms of mothers' participation and a stronger association of participation to quality of family environment and maternal education, than to the quality of the out-of-home settings.

Keywords: Mothers' participation, daycare, kindergarten

A intervenção educativa dos pais exerce-se não só de uma forma direta, quando interagem com os seus filhos no contexto da família, mas também de uma forma indireta, quando organizam o espaço e as rotinas quotidianas das crianças, tanto dentro de casa, como fora de casa. Nomeadamente são os pais que decidem que atividades as crianças realizam fora de casa e que contextos extrafamiliares frequentam, tendo a possibilidade de garantir a articulação do ambiente familiar com esses contextos (mesossistema, tal como definido por Bronfenbrenner, 1979). Efetivamente, tal como concetualizado por Bronfenbrenner (1979), as transações entre o contexto familiar e os outros contextos de educação das crianças (mesossistema) são relevantes para o seu

desenvolvimento. A continuidade entre a família e os contextos extrafamiliares de educação e cuidados é particularmente importante nos primeiros anos de vida, ou seja, quando as crianças frequentam a creche e o jardim de infância, considerando que as experiências precoces constituem as bases da aprendizagem e do desenvolvimento posteriores, como tem sido, inclusivamente, salientado pelas neurociências nas últimas décadas (e.g., Lenroot & Giedd, 2011). Neste sentido, a National Association for the Education of Young Children (NAEYC; 1997) considera que, quanto mais nova for a criança, mais importante se torna a promoção das relações entre os profissionais e a família da criança, de modo a que se atinjam os objectivos educativos partilhados por ambos.

A investigação, a nível nacional e internacional, tem permitido esclarecer as influências dos diversos contextos imediatos (microsistemas, na perspetiva de Bronfenbrenner, 1979) no desenvolvimento da criança. Assim, a elevada qualidade do ambiente familiar, do ambiente de creche e do ambiente pré-escolar tem sido associada a resultados desenvolvimentais mais positivos, tanto a curto como a longo prazo (e.g., Peisner-Feinberg et al., 2000; Pessanha, Pinto, & Barros, 2009; Sylva et al., 2006; Vandell et al., 2010). Por outro lado, a qualidade do ambiente familiar aparece consistentemente associada ao nível socioeconómico (NSE) das famílias e, particularmente, ao nível educativo das mães, sendo que, quanto mais elevado o NSE e o nível educativo das mães, maior a probabilidade de a qualidade do ambiente familiar ser superior (Bradley & Corwyn, 2005).

Algumas características sociodemográficas das famílias aparecem também associadas aos critérios utilizados pelas famílias na escolha do serviço de educação e cuidados. Peyton, Jacobs, O'Brien e Roy (2001) verificaram que as mães de famílias com rendimentos económicos mais elevados e que trabalhavam menos horas fora de casa escolhiam, tendencialmente, os serviços de educação e de prestação de cuidados mais com base na sua qualidade do que noutras preocupações, como o custo, as horas de funcionamento ou a localização. Os filhos das mães que escolhiam serviços com base nos seus critérios de qualidade frequentavam de facto instituições de qualidade mais elevada (Peyton et al., 2001). Apesar desta diferença, Mitchell, Cooperstein e Larner (1992) referem que os pais de NSE mais baixo enfrentam o mesmo processo de tomada de decisão na escolha dos serviços de educação e cuidados e que as fontes de satisfação são as mesmas, tendo contudo restrições devido a custos que não podem suportar. Assim, poder-se-á pensar que, sem essas restrições, os critérios utilizados na escolha seriam semelhantes aos utilizados pelas famílias de NSE mais elevado.

As ideias dos pais acerca dos serviços de educação e cuidados dependem de diversos factores, como as suas crenças acerca das experiências que são mais importantes para as crianças, as suas atitudes em relação ao emprego e ao papel da família, a idade da criança e características socioculturais da família. Larner e Phillips (1994) verificaram que os pais de crianças com menos de 3 anos de idade consideram frequentemente os cuidados extrafamiliares como substitutos dos cuidados parentais, sendo necessários devido à ocupação dos pais. A comunicação entre os pais e os

educadores de infância, neste caso, caracteriza-se pelo facto de os pais darem muitas orientações ao educador, essencialmente relacionadas com as rotinas, como o sono, a alimentação e a autonomia, e com a interação (e.g., pegar ao colo quando chora). Pelo contrário, os pais de crianças com mais de 3 anos de idade tendem a ver as instituições de educação e cuidados extrafamiliares como uma oportunidade educacional para a criança, um contexto onde a criança se pode tornar mais independente e adquirir competências sociais, verbais e académicas, sendo a comunicação entre educadores e pais mais dirigida para estes conteúdos.

Esta dualidade transparece igualmente na forma de organização dos serviços de educação para crianças com menos de 6 anos em Portugal, sendo as instituições para as crianças mais novas (i.e., até aos 3 anos) tuteladas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e a educação pré-escolar (i.e., para crianças dos 3 aos 6 anos) tutelada pelo Ministério da Educação e da Ciência, sendo, deste modo, enfatizado o papel educativo dos jardins de infância comparativamente às creches. Em qualquer um dos casos, nas últimas décadas, tem aumentado a procura destes contextos pelas famílias, verificando-se o correspondente aumento na oferta de respostas educativas e de cuidados destinadas a crianças com menos de 6 anos de idade. A taxa de cobertura das estruturas para crianças com menos de 3 anos (i.e., creches e amas oficiais) situava-se em 2010 nos 35%, com uma ocupação de 89% (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2011), e a taxa real de escolarização ao nível da educação pré-escolar, no ano lectivo 2008/2009, era de 82.3% (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2010).

A importância da cooperação entre famílias e creches tem sido reconhecida nos documentos oficiais, sendo mesmo um dos grandes objectivos preconizados para a creche “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças” (Direcção-Geral da Segurança Social¹). Adicionalmente, o Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche, proposto pelo Instituto de Segurança Social (s.d.; 2010) apresenta como objectivo apoiar o desenvolvimento e a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento, e como uma das estratégias a maior dinamização e efectivação da participação da família no âmbito da Resposta Social. Também no âmbito da educação pré-escolar é valorizada a participação da família, sendo que, por exemplo, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) considera que “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”. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) definem que um dos objectivos gerais pedagógicos é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

¹ <http://www2.seg-social.pt/left.asp?03.06.01.01.01>, consultado a 30 de Abril de 2012

Além do reconhecimento da importância da relação pais-educadores evidenciado pelas entidades que supervisionam estes serviços de educação e cuidados, também os pais e os profissionais de educação de infância valorizam as medidas para envolver os pais (Barros, 2007; Coelho, 2004; Cryer & Burchinal, 1997). A participação dos pais de crianças em idade de creche ou pré-escolar na vida do contexto de educação e cuidados parece estar relacionada com a sua satisfação com a qualidade das instituições. Por exemplo, Fuqua e Labensohn (1986) verificaram que quando os educadores informam os pais acerca da forma como decorreu o dia para a criança, permitindo que os pais exerçam algum tipo de controlo sobre o ambiente, e quando os educadores ouvem e respeitam as suas sugestões e opiniões, os pais revelam-se mais satisfeitos com o contexto de educação e cuidados que a criança frequenta.

Larner e Phillips (1994) referem, contudo, a dificuldade revelada pelos profissionais na gestão das relações com os pais e consideram que, mesmo com formação, é difícil para os profissionais convidarem os pais a participar como parceiros, uma vez que tal pode implicar partilha de poder e perda de estatuto. Logsdon (1998) refere que os educadores geralmente mencionam a sua participação em eventos especiais, o que, segundo a autora, é uma perspectiva limitada, uma vez que, para criar uma parceria efetiva com os pais, é necessário ter uma definição mais abrangente, que inclua aquilo que os educadores e a instituição podem fazer pelos pais, e não apenas o contrário. Para Logsdon (1998) a comunicação é um elemento essencial, devendo ser contínua. Por outro lado, nem todas as famílias se revelam disponíveis e igualmente

participativas nas dinâmicas das creches e dos jardins-de-infância. Shpancer (2002), num artigo de revisão, identificou variáveis dos pais e da família que se têm revelado associadas a um maior envolvimento dos pais, tais como: família com número reduzido de elementos, estatuto de família biparental, presença de crianças mais novas e nível socioeconómico médio. Relativamente às características das próprias instituições, verificou que tendia a existir um maior envolvimento das famílias em serviços que evidenciavam qualidade mais elevada.

Shpancer (2002) sistematizou igualmente as características predominantes nas interações informais entre pais e prestadores de cuidados: curtas, cordiais, centradas em tópicos relacionados com a criança, mas evitando tópicos controversos relacionados com o modo de educar a criança. Auerbach e Woodill (1992, citados em Shpancer, 2002) argumentam que o reduzido envolvimento informal dos pais se pode dever ao facto de preferirem contactos formais com os educadores, que lhes permitem manter algum distanciamento, precavendo as suas percepções do educador como *intruso* e *rival*. Neste sentido, Barnes e colaboradores (2006), num estudo com 1000 famílias de bebés de 10 meses, verificaram que a crença das mães de que o facto de estarem a trabalhar teria custos para a criança, era o preditor mais forte de uma relação negativa com os educadores. Neste estudo, as características sociodemográficas (idade da mãe, condições habitacionais adversas, NSE) não se revelavam associadas à qualidade da relação mães-educadores.

Alguns estudos têm confirmado a importância da comunicação entre as famílias e os educadores. Owen, Ware e Barfoot (2000), verificaram que uma

comunicação mais frequente entre as mães de crianças de 3 anos e os profissionais estava relacionada com interações mais sensíveis e apoiantes entre os educadores e a criança, mesmo quando se controlava as crenças das mães e dos educadores acerca da educação da criança. Verificaram ainda que a qualidade da interação mãe-criança estava também positivamente associada à qualidade da comunicação mães-educadores acerca da criança.

Apesar de haver alguma evidência da importância da participação das famílias na creche e no jardim de infância, e de ser relativamente abundante a literatura acerca das parcerias escola-família no contexto do Ensino Básico, têm sido desenvolvidos poucos estudos que nos permitam conhecer o envolvimento dos pais nas creches e nos jardins de infância em Portugal. O estudo aqui apresentado integra-se num projeto longitudinal mais amplo sobre a qualidade do envolvimento das crianças nas atividades realizadas na creche (Momento 1) e no jardim de infância (Momento 2), e dos seus determinantes e consequentes no desenvolvimento das crianças (POCTI/PSI/35207/2000; POCI/PSI/58712/2004). O objetivo deste estudo consiste em descrever indicadores da participação das mães na creche e no jardim de infância, e analisar a associação desta participação com outras variáveis da família e da sala de atividades.

Método

Participantes

No primeiro momento de recolha de dados (M1) participaram no estudo 120 crianças (60 meninas e 60 meninos), que se reduziram a 90 (47 meninas e 43 meninos) no segundo momento de recolha de dados (M2). No primeiro

momento as crianças tinham entre 14 e 49 meses de idade ($M = 26.19$, $DP = 7.07$); as suas mães tinham entre 18 e 43 anos de idade ($M = 30.9$, $DP = 5.3$) e entre 0 e 18 anos de escolaridade ($M = 10.83$, $DP = 4.47$). Em M2 as crianças tinham entre 54 e 79 meses de idade ($M = 68.92$, $DP = 5.57$); as suas mães tinham entre 21 e 47 anos de idade ($M = 34.73$, $DP = 4.81$), mantendo-se a sua escolaridade entre os 0 e os 18 anos ($M = 10.88$, $DP = 4.63$).

Em M1 as crianças frequentavam 30 salas de creches (quatro crianças por sala), enquanto que em M2 se distribuíram por 43 salas de jardim de infância.

Medidas

Participação das mães. A participação das mães na creche e no jardim de infância foi avaliada através de cinco perguntas que lhes eram colocadas no âmbito de um questionário que recolhia informação sociodemográfica (Questionário à Família; European Child Care and Education Study Group, 1997). As cinco questões eram as seguintes: (1) Em quantas reuniões de pais já participou no corrente ano letivo? (2) Com que frequência conversa informalmente com a educadora do seu filho? (3) Costuma ir às festas organizadas pela creche/jardim de infância? (4) Quantas reuniões individuais com a educadora já teve no corrente ano letivo? (5) Quantas vezes visitou a sala de atividades do seu filho durante 30 minutos ou mais este ano letivo? Na questão 1 as mães indicavam o número de vezes, na questão 2 respondiam de acordo com escala de 5 pontos (1 = *nunca*; 5 = *diariamente*), na questão 3 a resposta era dicotómica (sim / não, posteriormente invertida) e nas questões 4 e 5 as respostas foram dicotomizadas (nenhuma / uma ou mais).

Com base na literatura existente acerca do envolvimento das famílias nas instituições de educação e cuidados (e.g., Auerbach & Woodill, 1992, citados em Shpancer, 2002; Ojala, & Opper, 1994), foram criadas duas variáveis compostas: (1) a primeira inclui a presença em reuniões de pais e em festas; e (2) a segunda inclui a realização de conversas informais, reuniões individuais e visitas à sala de atividades. Assim, a primeira variável corresponde à presença das mães em eventos de grupo, mais formais e supondo-se uma participação mais passiva, como espectador, enquanto que a segunda variável inclui iniciativas individuais das mães, nas quais é necessário que assumam um papel mais ativo. Para cada uma daquelas cinco variáveis, os resultados nos itens correspondentes foram estandardizados e foi calculada a média, que funcionou como medida de participação passiva (primeira variável composta) e ativa (segunda variável composta) das mães na creche e no jardim de infância.

Qualidade do ambiente familiar. Esta variável foi avaliada através das versões portuguesas do inventário HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment; Caldwell & Bradley, 1984, 2003)² para crianças até aos dois anos (0-2 anos) e dos três aos cinco anos (3-5 anos). A versão da HOME 0-2 anos é constituída por 45 itens de resposta dicotómica (0 = *ausente*; 1 = *presente*) organizados em seis subescalas: responsividade emocional e verbal, aceitação, organização do ambiente familiar, materiais de aprendizagem, envolvimento e variedade de estimulação. A versão da HOME 3-5 anos é constituída por 55 itens, também de resposta dicotómica,

² Para informação mais detalhada pode consultar-se Cruz e Abreu-Lima, neste número.

organizados em oito subescalas: materiais de aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, responsividade, estimulação acadêmica, modelagem, variedade e aceitação.

A HOME permite obter notas por subescalas e uma nota total, correspondente ao somatório dos valores obtidos nos itens correspondentes. O valor máximo na HOME 0-2 anos é 45 e na HOME 3-5 anos é 55, dado o total de itens de cada versão. O valor de consistência interna (alfa de Cronbach) para as notas totais foi .90 no caso da versão 0-2 anos, e .85 para a versão 3-5 anos.

Qualidade do ambiente do contexto extrafamiliar. As versões portuguesas da Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS; Harms, Cryer, & Clifford, 1990, 1994) e da Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998, 2008) foram utilizadas para avaliar a qualidade global das salas das creches (primeiro momento de recolha de dados) e dos jardins-de-infância (segundo momento de recolha de dados), respetivamente.

A ITERS é constituída por 35 itens, organizados em sete subescalas: Mobiliário e sua Disposição para as Crianças, Cuidados Pessoais de Rotina, Escuta e Conversação, Actividades de Aprendizagem, Interação, Estrutura do Programa e Necessidades do Adulto. A ECERS-R é constituída por 43 itens, que se encontram organizados igualmente em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Actividades, Interação, Estrutura do Programa, e Pais e Pessoal. Cada item é avaliado numa escala de 7 pontos, com descritores para 1 (*inadequado*), 3 (*mínimo*), 5 (*bom*), e 7 (*excelente*).

Estas escalas permitem obter notas por subescalas, bem como uma nota total, correspondente à média dos valores obtidos nos itens correspondentes. Assim, estas notas globais podem variar entre 1 e 7. Neste estudo, o valor de consistência interna para a escala completa foi de .80 para a ITERS e de .92 para a ECERS-R.

Procedimento

Seleção dos participantes. No primeiro momento do estudo, foi feita uma seleção aleatória de 15 creches da zona do Grande Porto (Portugal), que dispusessem de salas de atividades para as crianças de um a dois anos e dois a três anos, perfazendo assim 30 salas de atividades. Em cada sala foram selecionadas aleatoriamente quatro crianças e, posteriormente, as respectivas famílias foram contactadas no sentido de se obter a sua participação na investigação.

Qualidade do ambiente familiar e participação das mães. Após obtenção da autorização parental para participar no estudo, foi agendada uma visita à casa da família para a administração do inventário HOME e do Questionário à Família (M1). A informação necessária para preencher o inventário HOME deve ser obtida através de entrevista e através de observação direta em casa das famílias, tendo de estar a criança obrigatoriamente presente. Os entrevistadores receberam previamente treino na administração e cotação. As mesmas famílias foram contactadas quando as crianças frequentavam o jardim de infância (M2), tendo recebido novamente a visita de um observador para preenchimento do inventário HOME e do Questionário à Família.

Qualidade do ambiente do contexto extrafamiliar. Nos mesmos períodos destinados à recolha de dados, as escalas ITERS (M1) e ECERS (M2) foram administradas por observadores independentes nas salas de creche e de jardim de infância, respetivamente. A administração da ITERS e da ECERS foi feita com base na observação da sala de atividades em funcionamento, em geral durante uma manhã, e na informação fornecida pelas educadoras através da colocação de questões. Os observadores receberam previamente treino na administração e cotação.

Resultados

Como referido, neste estudo serão apresentados dados da participação das mães na creche e no jardim de infância, de acordo com duas variáveis compósitas: a primeira variável corresponde à presença das mães em eventos de grupo, em que assumem um papel mais formal e passivo, e a segunda variável inclui iniciativas individuais, em que é necessário que assumam um papel mais ativo.

Das mães que responderam às questões, 54.7% referiram ter participado em pelo menos uma reunião de pais quando os filhos frequentavam a creche (M1) e 60% quando os filhos frequentavam o jardim de infância (M2); 69.3% e 93.2% das mães referiram participar nas festas da creche e do jardim de infância, respetivamente. Relativamente à participação em situações de natureza individual, apenas 22.3% e 58.1% das mães visitaram a sala de creche / jardim de infância, respetivamente, durante as atividades; apenas 10.3% e 16.2% das mães tinham reunido individualmente com a educadora de infância na creche e no jardim de infância; e 59.5% e 36% das mães conversam

informalmente com as educadoras diariamente na creche e no jardim de infância, respetivamente.

Na tabela 1 apresentam-se as estatísticas descritivas das principais medidas utilizadas neste estudo. De uma forma geral, todas as variáveis apresentam bons níveis de variabilidade. Contudo, as estatísticas descritivas da ITERS evidenciam uma baixa qualidade das salas de creche e uma menor variabilidade. Análises de diferenças de médias em função do sexo da criança permitem afirmar a inexistência de qualquer diferença entre meninas e meninos.

Tabela 1
Estatísticas descritivas das medidas utilizadas nos dois momentos do estudo (M1 e M2).

	M1			M2		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.-Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.-Máx.
Participação em grupo*	0.02	0.80	-1.20 – 1.83	0.02	0.75	-2.14 – 1.92
Participação individual*	-0.07	0.67	-1.37 – 1.75	0.01	0.67	-1.29 – 1.53
HOME	35.21	7.59	11 – 45	42.22	6.72	23 – 54
ITERS/ECERS	2.55	0.41	1.76 – 3.47	3.23	0.84	1.96 – 6.02

* Notas estandardizadas

Na tabela 2 apresentam-se as correlações entre as medidas, incluindo-se ainda a escolaridade materna. De recordar que o número de participantes varia de célula para célula em função do momento de recolha de dados (120 em M1 e 90 em M2).

As duas dimensões de participação das mães na creche aparecem moderadamente associadas, indicando alguma consistência na atuação materna. Pelo contrário, a associação entre as duas dimensões quando as crianças estão no jardim de infância, de pequena magnitude, não tem significância estatística.

Relativamente à consistência da participação das mães ao longo do tempo, verifica-se que apenas na dimensão da participação individual, mais activa, se observa uma associação estatisticamente significativa, ou seja, as mães que relatam participar mais na creche (em conversas informais, reuniões individuais e visitas à sala de atividades) tendencialmente são aquelas também com maior participação individual no jardim de infância.

Tabela 2

Intercorrelações entre as medidas utilizadas nos dois momentos do estudo.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Participação em grupo – creche								
2. Participação individual – creche	.31**							
3. Participação em grupo - jardim de infância	.05	.04						
4. Participação individual - jardim de infância	.02	.28*	.17					
5. Escolaridade das mães	.20*	.24**	.29*	.31**				
6. HOME 0-2 anos	.27**	.39***	.25*	.34**	.62***			
7. HOME 3-5 anos	.15	.29*	.33**	.35**	.58***	.56***		
8. ITERS	-.03	-.17	-.06	-.03	.03	.07	-.07	
9. ECERS-R	.16	-.06	.10	.28**	.02	.12	.10	.16

Estas análises permitem também verificar que existe uma relação entre as duas dimensões de participação, na creche e no jardim de infância, e a escolaridade das mães, sendo que mães mais escolarizadas participam mais frequentemente nos contextos extrafamiliares frequentados pelos seus filhos, sendo a associação um pouco mais forte no caso da participação individual.

A qualidade do ambiente familiar aparece associada às duas dimensões da participação, tanto quando as crianças frequentavam a creche, como quando

frequentavam o jardim de infância. Verifica-se que esta associação é mais forte na participação individual do que na participação em grupo. Depois de controlada a escolaridade materna, as correlações decrescem de .27 para .20 ($p < .05$) na participação em grupo na creche, de .39 para .32 ($p < .001$) na participação individual na creche, de .33 para .25 ($p < .05$) na participação em grupo no jardim de infância e de .35 para .16 ($p = .18$) na participação individual no jardim de infância. Assim, é possível afirmar que a escolaridade das mães genericamente explica alguma da associação entre participação das mães e a qualidade do ambiente familiar. Contudo, no caso da participação individual no jardim de infância o papel da escolaridade das mães é bastante mais evidente na compreensão dessa associação.

Relativamente à associação entre a participação das mães e a qualidade dos contextos extrafamiliares frequentados pelas crianças (i.e., creche e jardim de infância), verifica-se que apenas existe uma associação estatisticamente significativa entre a participação individual e a qualidade do jardim de infância. Quando se controla esta variável na análise da associação entre participação das mães e qualidade do ambiente familiar, verifica-se que praticamente não existem alterações no valor das correlações e da significância estatística.

Discussão

Considerando a importância do envolvimento dos pais em todas as dimensões da educação dos seus filhos, especialmente em idades precoces, os objetivos deste estudo consistiam em descrever a participação das mães na creche e no jardim de infância e analisar a associação desta participação com outras variáveis da família e da sala de atividades.

Verificou-se que, em geral, as mães relatavam participar em algumas iniciativas individuais (conversas informais, reuniões individuais e/ou visitas à sala de atividades) e em iniciativas de grupo (reuniões de pais e festas), sendo, porém, mais evidente a participação nas iniciativas de grupo. Note-se que mais de metade das mães participaram nos eventos de grupo analisados em M1 e em M2, enquanto que a participação nas situações individuais é bastante reduzida, principalmente em reuniões individuais e visitas à creche durante as atividades. De salientar que na creche são as mães que participam mais em iniciativas de carácter individual, e que implicam maior atividade da sua parte, que tendem a relatar também uma maior participação nos eventos de grupo. No jardim de infância, a correlação de pequena magnitude entre estas duas variáveis não se revelou estatisticamente significativa.

No Projecto Pré-Primário da International Association for the Evaluation of Educacional Achievement (IEA; Ojala & Opper, 1994), no qual Portugal foi um dos países participantes na década de 1980, verificou-se que as formas de contacto entre educadores e pais mais referidas pelos pais eram os contactos informais e, seguidamente, as reuniões individuais marcadas a pedido dos pais. Os contactos menos referidos eram a comunicação por telefone ou por escrito, as reuniões de grupo e o apoio prestado pelos pais ao centro. Ao compararmos estes com os do presente estudo, verificamos que os pais fazem bastante menos uso das reuniões individuais e frequentam mais as reuniões de grupo. A estes dados não será estranho o facto de atualmente existir uma percentagem superior de mães trabalhadoras.

Estudos anteriores reforçam a ideia de que as creches e os jardins-de-infância promovem a participação dos pais em eventos especiais, como as festas (cf. Logsdon, 1998). No entanto, uma parceria efetiva, que tenha influências positivas nas interações educador-criança, pais-criança e no desenvolvimento da criança, requer medidas mais regulares de envolvimento dos pais e uma comunicação frequente e aberta, que envolva também a discussão de valores relacionados com a educação. A NAEYC (1997) considera que o estabelecimento de relações recíprocas entre os profissionais e as famílias implica: (a) respeito mútuo, cooperação, responsabilidade partilhada e resolução de conflitos; (b) parcerias colaborativas com comunicação regular e frequente; (c) que os pais sejam bem acolhidos e participem também na tomada de decisões; (d) que os profissionais respeitem as escolhas e objectivos dos pais, sem abdicar da sua responsabilidade profissional; (e) apoio às famílias de forma a maximizar as suas competências de tomada de decisão; (f) envolvimento das famílias na avaliação de cada criança e planeamento do currículo; (g) estabelecimento de ligações entre as famílias e um vasto conjunto de serviços, com base em recursos, prioridades e preocupações; e (h) que educadores, pais, instituições de educação, serviços sociais e de saúde e consultores com responsabilidades educacionais pelas crianças partilhem informação acerca do seu desenvolvimento à medida que transitam para outro nível ou instituição.

O que se tem verificado em Portugal, especificamente em contexto de creche, é que, apesar de os pais serem convidados para situações especiais (como as comemorações do Dia do Pai e do Dia da Mãe), as instituições

revelam algumas falhas no que diz respeito às condições para o contacto diário entre os profissionais e os pais. Por exemplo, num estudo realizado com 110 creches em Portugal (distrito do Porto), verificou-se que em cerca de 70% os pais eram desencorajados a acompanhar a criança à sala de atividades no momento de chegada à instituição (Barros & Leal, 2011). Estes resultados reforçam os obtidos por Endsley e Minish (1991), que verificaram que apenas 2/3 dos pais conversavam com o pessoal da creche/jardim de infância. As conversas duravam em média 27 segundos e metade das conversas envolvia dar ou pedir informações acerca do comportamento, da saúde ou da forma como decorreu o dia das crianças na instituição. Nos casos em que não foi observada comunicação entre os pais e o pessoal, 65% dos pais ficavam à porta do edifício e 69% dos educadores permaneciam nas suas salas. Pelo contrário, nos casos em que se verificou haver comunicação, 88% dos pais entravam nas salas (Endsley & Minish, 1991), o que salienta a importância de os pais terem acesso diário à sala de atividades. Estes autores verificaram que as conversas eram mais frequentes e proveitosas nos contextos para bebés e crianças de 1 e 2 anos do que nos programas para crianças em idade pré-escolar.

A participação das famílias nos contextos de educação e cuidados extrafamiliares tem sido apresentada como um dos indicadores da qualidade das instituições (e.g., Instituto da Segurança Social, 2010; Harms et al. 1990; Harms et al. 1998; NAEYC, 1997). No presente estudo, a qualidade média evidenciada pelas salas de creche e de jardim de infância corresponde ao que Harms et al. (1990) classificam como qualidade inadequada ou mínima, respectivamente. Verificou-se que há uma tendência para as mães participarem

mais em iniciativas de carácter individual em jardins-de-infância que evidenciam qualidade mais elevada. O facto de os resultados ao nível da qualidade terem variabilidade reduzida, principalmente em creche, pode ter ocultado possíveis associações entre estas duas variáveis. Contudo, estes resultados devem ser abordados com prudência por duas razões. Em primeiro lugar, não foram utilizados modelos de análise estatística que controlem o efeito de *nesting* (várias crianças a frequentam o mesmo contexto extrafamiliar) e, em segundo lugar, este estudo baseia-se unicamente no relato das mães acerca do seu envolvimento, não havendo informação proveniente das próprias instituições.

Os dados relativos às associações entre a qualidade do ambiente familiar e o nível de educação materna e a participação na creche / jardim de infância relatada pelas mães é mais clara. De facto, as mães que se envolvem mais nas creches e nos jardins-de-infância, quer em situações de natureza individual, quer em situações de grupo, são as que têm nível de escolarização mais elevado e cujo ambiente familiar é de qualidade mais elevada. Estas associações são de magnitude mais elevada no caso da participação individual. Assim, para que se promova uma parceria mais efectiva com as famílias, particularmente com as famílias de nível educativo inferior, é importante que as creches e os jardins-de-infância invistam a este nível. Com base em resultados de uma investigação realizada nos anos 90, Smith e Farquhar (1994) referem que os métodos mais eficazes de envolvimento dos pais eram os que não lhes exigiam demasiado tempo, que escolhiam horários e formatos de trabalho adaptados aos pais e que evitavam uma linguagem demasiado

burocrática ou profissional. De modo a que os educadores de infância e outros profissionais desempenhem um papel activo no envolvimento das famílias na creche e no jardim de infância, a sua formação neste aspeto em particular, tem sido salientada como uma necessidade (Organization for Economic Co-Operation and Development, 2000). Vários autores e instituições têm publicado materiais que podem apoiar os profissionais nestas medidas, como o Instituto da Segurança Social (s.d.; 2010) ou a NAEYC (1997).

Assumindo uma perspetiva ecológica / bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) a participação das famílias nos contextos educativos e de cuidados extrafamiliares pode ser considerada uma extensão da qualidade do ambiente familiar e, de modo complementar, da qualidade da creche. Como Bronfenbrenner (1979) concetualizou, a capacidade de um contexto, como a casa ou a escola, funcionar como um contexto promotor do desenvolvimento do indivíduo depende da existência e da natureza das ligações sociais entre contextos, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada contexto sobre o outro.

Referências

- Barnes, J., Leach, P., Sylva, K., Stein, A., Malmberg, L-E. & the FCCC team (2006). Infant care in England: mothers' aspirations, experiences, satisfaction and caregiver relationships. *Early Child Development and Care*, 176(5), 553–573.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Barros, S., & Leal, T. (2011). Dimensões da qualidade das salas de creche do distrito do Porto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 19 (2), 117-133.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 468-478.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5.^a ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (2003). *Home Inventory Administration Manual. Comprehensive Edition*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35-38.
- European Child Care and Education Study Group (1997). *Questionário à Família*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Linha de Investigação n° 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119-135.
- Fuqua, R. W., & Labensohn, D. (1986). Parents as consumers of child care. *Family Relations*, 35, 295-303.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *Educação em números. Portugal 2010*. Retirado a 30 de Abril de 2012, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (1994). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche*. (A. I. M. Pinto & T.P.G.D. Silva, tradução provisória). Manuscrito não publicado (Original publicado em 1990).

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância -Revista* (Trad. I. Abreu-Lima et al.). Porto: Livpsic/Legis Editora. (Obra publicada em 1998).
- Instituto da Segurança Social (s.d.). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Retirado a 20 de Abril de 2012 de http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF
- Instituto da Segurança Social (2010). *Modelo de avaliação da qualidade de Creche* (2.ª Ed.). Retirado a 22 de Julho de 2011 http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF
- Larner, M. & Phillips, D. (1994). Defining and valuing quality as a parent. In P. Moss & A. Pence (Eds), *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lei n.º 5/97. *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República – I Série-A, N.º 34 - de 10 de Fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2011). Annual research review: Developmental considerations of gene by environment interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (4), 429-441.
- Logsdon, J. (1998). Parent involvement... So much more than ever before. *Spring Newsletter: Family and Children*. Lexington: Research Center for Families and Children.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação pré-escolar, Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2011). *Carta Social, rede de serviços e equipamentos. Relatório 2010*. Retirado a 26 de Abril de 2012, de <http://www.cartasocial.pt/relatorios.php#>
- Mitchell, A., Cooperstein, E., & Larner, M. (1992). *Child care choices, consumer education, and low-income families*. New York: National Center for Children in Poverty.
- National Association for the Education of Young Children (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: NAEYC.
- Ojala, M., & Opper, S. (1994). Study findings: Use of organized facilities. In P. P. Olmsted & D. P. Weikart (Eds.), *Families speak: early childhood care and education in 11 countries*. Ypsilanti: High/Scope Press Editor.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2000). Estudo temático da OCDE. In Ministério da Educação (Ed.). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). *The children of the Cost, Quality, and Outcomes Study go to*

- school: Technical report.* Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Pessanha, M., Pinto, A. I. & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia, XXIII* (2), 55-71.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 191-208.
- Shpancer, N. (2002). The home-daycare link: mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 374-392.
- Smith, A. B. & Farquhar, S. (1994). The New Zealand experience of charter development in early childhood services. In P. Moss & A. Pence (Eds), *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C., Elliot, K., et al. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 76-92.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., and the NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development, 81*, 737-756.

Nota de autor:

Sílvia Barros, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,
Centro de Psicologia da Universidade do Porto; Orlanda Cruz, Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Correspondência relacionada com este artigo deverá ser endereçada a
Sílvia Barros; Escola Superior de Educação do IPP - Rua Dr. Roberto Frias,
602, 4200-465 Porto; silviabarros@ese.ipp.pt

Recebido em 2/5/2012. Aceito 30/5/2012.