

FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS PERSPETIVANDO QUALIDADE EM CRECHES

Mónica Pereira, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, monicadpereira@gmail.com

Nair Azevedo, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, n.azevedo@fct.unl.pt

Ana Teresa Brito Nascimento, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, teresa.brito@sapo.pt

Resumo: Nesta comunicação apresenta-se um estudo que tem por objetivo compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais. Considerando o papel das pessoas e da sua ação sobre a dimensão organizacional, ambiental e relacional, sistematiza-se as opções teóricas e metodológicas que orientam o estudo, bem como o processo de recolha e análise dos dados, que emergiram do trabalho empírico realizado em duas creches.

Introdução

O estudo da qualidade da educação de crianças em contextos de creche é relevante, na medida que estes contextos são desafiados a enfrentar a descontinuidade e as mudanças, sendo necessário reforçar a importância de encarar o desenvolvimento da criança e o apoio às famílias no quadro das suas finalidades. Torna-se assim, indispensável que as creches enfrentem o desafio de pensar sobre as condições de qualidade que oferecem para a promoção desse desenvolvimento e apoio. São estas condições que nos interessam, pensadas no quadro de um paradigma sistémico que integra fatores inerentes à *pessoa*, ao *processo*, ao *contexto* e, ao *tempo* onde esse desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner, 1979).

Neste artigo, apresentam-se as opções metodológicas e teóricas que orientaram o Estudo de Caso desenvolvido em duas creches, procurando explicitar a orientação teórica do estudo, bem como a natureza da investigação, os procedimentos adotados para recolher e analisar a informação e, por último, as considerações finais sobre a experiência desenvolvida no estudo.

Para compreendermos como os agentes educativos percecionam a qualidade na creche, optámos por estar em dois contextos com características organizativas diferenciadas, onde pudemos interpelar os profissionais (Educadores de Infância e Ajudantes de Ação Educativa) e as famílias (pais e mães) através de observações, entrevistas e análise de documentos. Neste sentido, para ouvir e dar voz aos agentes educativos, considerámos as seguintes questões de investigação, que dão seguimento à lógica conceptual adotada: i) Como famílias e profissionais percecionam a qualidade em creche? ii) Como percecionam os efeitos da sua relação? iii) Como os profissionais percecionam os efeitos das suas ações? iv) Em que medida divergem ou convergem as perspetivas dos agentes educativos?

No domínio da qualidade em educação de infância, sabemos que as necessidades das crianças e famílias estão em permanente mutação, havendo que adaptar as respostas educativas às especificidades dos contextos, das crianças e famílias. Estudos indicam que o envolvimento dos pais tem um efeito positivo no desenvolvimento das crianças, ou seja, pais mais envolvidos com a educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados nestes contextos (Hill & Taylor, 2004).

O conceito qualidade está carregado de subjetividade, varia com as perspetivas adotadas pelos diferentes sujeitos, assim como, com o tempo e com o espaço (Pascal & Bertram, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Estudos têm vindo a demonstrar que a qualidade das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida, estão profundamente relacionadas com a qualidade do atendimento que recebem. Por outro lado, um estudo de Barros e Aguiar (2010) com a aplicação da Infant/Toddler Environment Rating Scales -ITERS-R - (Harms, Cryer & Clifford, 2003) em creches, indica que as crianças estudadas recebiam um atendimento de baixa qualidade, que não respondia adequadamente às suas necessidades de

cuidados, segurança e desenvolvimento.

Conscientes dos fracos resultados que os estudos sobre o atendimento de bebês e crianças têm mostrado em Portugal, consideramos necessário a adoção de uma estratégia de promoção da qualidade que leve em linha de conta a *estrutura educativa* - rácios adulto-criança, formação do pessoal, espaços e equipamentos - mas que considere, também, o *processo educativo* - que se constrói nos contextos com os agentes educativos, envolvendo todos, crianças, profissionais e famílias nos diferentes níveis de decisão.

Vasconcelos (2008) sublinha a necessidade de se desenvolver em Portugal, um quadro pedagógico de referência para a educação de crianças dos 0 aos 3 anos em contextos organizados, que promova parâmetros de qualidade, capaz de apoiar os profissionais nas suas práticas e capaz de facilitar a comunicação entre os profissionais, as famílias e suas crianças.

Quadro teórico de referência

A configuração do estudo foi sendo construída à medida que fomos explorando conceitos e teorias que possibilitaram uma maior compreensão sobre o objeto de estudo.

O quadro teórico que sustenta a investigação procura conceptualizar a *qualidade* na creche partindo do pressuposto de que esta é um contexto *educativo* que tem como objetivo o *desenvolvimento* da criança e o *apoio à família*. Deste modo, torna-se necessário que os agentes educativos criem condições propícias para potenciar este desenvolvimento e apoio.

De acordo com estes pressupostos, organizámos o quadro teórico em torno do conceito da qualidade (Bertram & Pascal, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; NACCRRRA, 2010; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Vasconcelos, 2008; Portugal, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Burchinal & Cryer, 2003; MacNaughton & Hughes, 2011); e, para obtermos uma compreensão mais abrangente sobre este objeto conceptual,

procurámos encontrar complementaridade entre as seguintes dimensões: i) dimensão **desenvolvimental**, centrada no contexto das teorias do desenvolvimento da pessoa, procurando mobilizar as perspetivas teóricas de Bronfenbrenner - modelo *bioecológico* do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979) e Vygotsky - teoria *sócio-construtivista* (1978); ii) dimensão **educativa** da creche, colocando ênfase no carácter educativo que os contextos devem assumir para favorecer o desenvolvimento das crianças (Biesta, 2007; Freire, 1997; Eisner, 2008; Dewey, 1963); e, iii) dimensão **colaborativa**, centrada na relação da família com os profissionais e na necessidade de desenvolverem um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças. (Brazelton & Sparrow, 2003; Singer & Hornstein, 2010; Yuen, 2011). "Se os pais são os maiores especialistas dos seus filhos" (Brazelton & Sparrow, 2003) então, os profissionais devem aliar-se à família criando oportunidades de apoio na educação e desenvolvimento das crianças.

Opções metodológicas

Abordagem qualitativa

there are as many worlds as there are ways of describing them and that the worlds we know are the worlds we make (Eisner, 1998, p. 4)

No caso desta investigação, que é desenvolvida no campo científico da educação, a experiência subjetiva *das* pessoas *nos* contextos configuraram para nós o enfoque principal. Neste sentido, as estratégias metodológicas emergiram do quadro conceptual que delimitámos e que conseqüentemente, conduziram o estudo para uma orientação de pendor naturalista e qualitativo.

Assim, argumentamos pela necessidade que fomos sentindo em considerar uma abordagem holística, que tivesse em conta a dinâmica interação entre os participantes, os contextos, e a experiência desenvolvida ao longo do processo de investigação. Nesta

perspetiva, também Alves e Azevedo (2010, p. 11) sublinham que:

o objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa.

Optámos por *estar* em investigação; e é neste *estar* envolvido com a realidade dos contextos educativos e com as pessoas que compõem estes contextos que, na nossa perspetiva, reside o exato significado de investigar: ou seja, é *estar* objetivamente e profundamente envolvido e interessado na experiência dos que fazem parte. E é justamente, neste *estar* em investigação, mais do que *fazer* investigação, tal como é referido por Ambrósio (2001), que emerge a função reflexiva que procuramos para a construção de conhecimento sobre a qualidade dos cuidados e educação das crianças.

Também Biesta (2007), de acordo com a teoria do conhecimento de Dewey, evidencia que a experiência "is the very way in which living organisms, including human organisms, are connected with, are part of, and are involved in 'the world'" (p. 13).

Deste modo, o fenómeno a ser estudado - qualidade na creche - será abordado assumindo que a subjetividade é necessária e está claramente presente nas interações humanas. Faz intrinsecamente parte, e não desejamos controlar ou eliminar esta subjetividade. Assim, queremos realçar que não é objetivo do estudo, nem procuramos com este, formular verdades universais e/ou absolutas. A nossa opção por uma investigação de natureza qualitativa significa, de acordo com o pensamento de Eisner (1998, p. 43), que estamos profundamente interessadas e quisemos compreender a realidade tal como a mesma é, ou seja, "What we wish to see and know is not some subjective, make-believe world created through fantasy, ideology, or desire, but what is really out there."

Para lidarmos com a natureza subjetiva do estudo considerámos absolutamente necessário que as interpretações se baseassem em critérios que conferissem e demonstrassem exatidão e lógica. Esta responsabilidade ética constituiu uma preocupação que nos ajudou a minimizar eventuais deturpações e/ou equívocos ao longo de todo o processo de observação e análise. Deste modo, para garantir o rigor científico à investigação levámos em linha de conta os critérios de *credibilidade*, *transferabilidade*, *confirmação* e *autenticidade* de modo a conferir solidez à qualidade e relevância da investigação.

A abordagem por um Estudo de Caso múltiplo ou coletivo (Stake, 2009), resulta do nosso interesse em compreender a qualidade na creche tendo em consideração as particularidades dos contextos, das pessoas e das respetivas interações. O nosso interesse é sobre a singularidade de cada caso; tal como é sublinhado por Stake (2009, p.24) "pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo o que faz".

Procedimentos para recolha de informação

As opções metodológicas assumiram um papel fundamental, uma vez que determinaram o modo como nos aproximámos dos sujeitos, bem como o modo como alcançaríamos o que nos propúnhamos: compreender como os agentes educativos perspetivam a qualidade em creche. Assim, as opções para iniciarmos o Estudo de Caso foram tomadas tendo em conta o objetivo da investigação e os procedimentos que seriam necessários pôr em prática para garantir consistência e rigor científico às informações recolhidas.

Neste sentido, para alcançarmos uma visão mais abrangente sobre a qualidade na creche, pensámos que seria necessário conhecer profundamente a realidade de mais do que um único contexto. Considerámos este aspeto indispensável para nos trazer maior riqueza de

informações na medida em que permitiria compreender a singularidade de casos diferentes e, eventualmente, identificar (ou não) *à posteriori* eventuais convergências e divergências associadas a estas diferenças.

Para escolhermos as creches, tivemos em conta dois critérios que considerámos prementes de modo a garantir credibilidade e autenticidade às informações recolhidas. Por um lado, que os contextos em estudo se diferenciasssem quer pelas características organizativas que os caracterizavam, quer pelo meio em que estavam inseridos, quer pela população que acolhiam. Por outro lado, o interesse demonstrado pelos profissionais em participar no estudo e em ajudar-nos a estabelecer contacto com as diferentes famílias.

Tomadas as decisões, seleccionámos duas instituições que se inseriam nos critérios previamente definidos: fizemos contacto direto com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, explicitámos os objetivos e implicações do Estudo de Caso e, a partir daí, a viabilidade do estudo foi analisada e autorizada pelos responsáveis das instituições.

Neste sentido, o nosso contexto empírico constituiu-se por duas creches que passaremos a designar por centro educativo (CE) e centro socioeducativo (CSE), ambas, situadas na área metropolitana de Lisboa, com as seguintes particularidades: 1) o CE, é uma instituição particular sem fins lucrativos, abrangendo uma população com nível socioeconómico médio, médio-alto. Tem condições para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos e capacidade para receber 18 crianças, distribuídas por duas salas - uma sala de berçário para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 24 meses, e outra para crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 36 meses; 2) o CSE, é uma instituição de solidariedade social, composta por uma população com nível socioeconómico médio, médio-baixo e baixo, com capacidade para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos e também, com centro de dia para idosos; a creche tem capacidade para atender 50 crianças,

distribuídas por quatro salas - berçário para crianças dos 4 meses até a aquisição da marcha; uma sala parque para crianças dos 12 meses aos 24 meses; e, duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses.

Já no terreno de investigação, tivemos em consideração o quadro conceptual que nos orientou para o que desejávamos compreender, particularmente a estrutura organizacional, o ambiente físico e relacional destes contextos, tendo em conta, nomeadamente, as formas de gestão e resolução de conflitos, modo de participação, tomadas de decisões e o sentido de comunidade. No entanto, estivemos também atentos para outros aspetos que pudessem emergir do terreno empírico e que desejávamos conhecer e incluir no quadro conceptual previamente delineado.

Para a recolha dos dados foram utilizadas diferentes técnicas, ou seja:

1) O registo das observações, que foi sendo feito com recurso a *notas de campo*, onde fomos descrevendo acontecimentos, pessoas, objetos, lugares, atividades e conversas que fomos observando e que nos fizeram refletir. A observação decorreu, especificamente, ao longo de um período de tempo alargado (Novembro de 2010 a Junho de 2011 (CE); Dezembro de 2010 a Junho 2011 (CSE)) com duração de sete meses no centro educativo e, seis meses no centro socioeducativo.

2) Para além das observações realizadas, fizemos também entrevistas, formalmente organizadas e agendadas através de contato prévio com os respetivos entrevistados. Para isto, seleccionámos alguns participantes, contemplando os diversos e diferentes agentes educativos (famílias, Educadores de Infância e Ajudantes de Ação Educativa). Esta opção baseou-se na necessidade que sentimos em encontrar equilíbrio e variedade na informação recolhida para podermos, assim, analisar com profundidade a informação e alcançarmos *à posteriori* uma maior compreensão sobre o fenómeno, evitando submergir numa imensidão de dados.

A decisão sobre quem entrevistar foi sendo tomada à medida que fomos construindo conhecimento sobre a realidade e de acordo com critérios que orientaram estas opções. Neste sentido quisemos: (i) interpelar diversos agentes educativos - pais e mães, Educadores de Infância, e Ajudantes de Ação Educativa; (ii) que estes agentes educativos se diferenciasssem pela idade, formação, origem étnica, nível socioeconómico e diferenças próprias de atitude e estilo que fomos verificando nas observações; e (iii) equilibrar o número de entrevistados por cada grupo de agentes educativos.

Tendo em conta o nosso objetivo de investigação, optámos por uma entrevista semiestruturada que permitisse colocar os entrevistados à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

Foram realizadas um total de 17 entrevistas, das quais: duas às Coordenadoras/Educadoras de Infância das duas creches, sendo que uma das Coordenadoras estava simultaneamente em atividade em duas salas da creche; três, a Educadoras de Infância; seis, a Ajudantes de Ação Educativa; e, seis, a famílias, com participação do pai e a mãe, embora em duas entrevistas tenham participado somente um dos elementos da família.

3) Por último, consultámos toda a documentação produzida e disponibilizada pelas creches.

As observações, entrevistas e consulta de documentos foram decorrendo concomitantemente, de acordo com as necessidades sentidas e com a flexibilidade que deve necessariamente estar implícita ao processo de investigação.

A recolha destas informações permite a triangulação dos dados e obter a confirmação necessária para a justificação das interpretações que fomos realizando (Stake, 2009).

Processo de análise da informação recolhida

Considerando as perceções dos agentes educativos, quisemos que a análise efetuada nos permitisse operacionalizar a subjetividade particular do fenómeno da qualidade. Assim, para procedermos à análise dos dados, optámos por utilizar o quadro de análise teórica de Bertram e Pascal (2006) porque assenta nos mesmos princípios orientadores que sustentam o nosso estudo e, particularmente, porque foi construído a partir da perspetiva de diversos agentes educativos e crianças sobre qualidade nos contextos para a infância. Para além deste, quisemos também contemplar outras dimensões de análise que pudessem resultar da análise da informação recolhida.

Consideramos que a organização nos permitiu caracterizar e sobretudo, clarificar a complexidade particular que se coloca neste processo de análise. Deste modo, esta organização resulta por um lado, da necessidade que sentimos em olhar sistematicamente e minuciosamente para os dados, procurando o sentido que deles emerge.

A conjugação entre as dimensões conceptuais que orientam a análise - Relacional, Ambiental e Organizacional - determinou que o nosso quadro de análise se organizasse por conteúdos que se relacionam entre si e são interdependentes.

Considerações finais

Este estudo procura compreender como famílias e profissionais percecionam a qualidade na creche. Neste sentido, a nossa proposta foi sustentada pela ideia de que as creches são contextos educativos que tem como objetivo o desenvolvimento da criança e o apoio à família. Propomos uma prática integrada assente num trabalho colaborativo, co-construído por todos os envolvidos com o objetivo de promover a capacidade dos profissionais para lidarem com os desafios inerentes ao trabalho com as crianças e respetivas

famílias.

Consideramos os padrões indispensáveis para promover a qualidade. Porém, acreditamos que a qualidade em educação não se encontra apenas e somente na oferta de padrões *independentes dos contextos* (Eisner, 1998), que não se relacionam com a realidade particular e específica de cada um destes. O desafio está no *processo*, ou seja, no modo como as pessoas interagem, no significado que atribuem às ações e nas experiências que uns com os outros desenvolvem.

Neste sentido, a integração das perspectivas dos diferentes sujeitos, nas suas múltiplas dimensões, será um caminho para que a qualidade seja encarada também como um *processo*. Um *processo* em permanente atualização, fortemente dependente das circunstâncias e dinâmicas dos contextos.

A informação que estamos a analisar tem-nos apontado para dificuldades que se prendem particularmente com a perceção divergente dos agentes educativos sobre os diferentes aspetos da prática quotidiana das creches.

No que respeita ao trabalho colaborativo entre os profissionais e famílias, verificamos, através das observações realizadas e, particularmente, através do que foi dito nas entrevistas, que todos os participantes interpelados consideram unanimemente que o envolvimento e a interação colaborativa dos profissionais e famílias é importante, embora tenhamos verificado que nem sempre saibam identificar a razão desta importância.

Apesar de verificarmos a existência de diferentes procedimentos que visam promover a participação de todos na execução de tarefas, verificámos contudo que a tomada de decisões não é partilhada por todos - habitualmente, são os educadores de infância, coordenadores e diretores que assumem o papel ativo nas decisões que afetam a educação das crianças nos contextos.

A colaboração é considerada importante pela globalidade dos agentes educativos embora se verifique na realidade algum distanciamento entre desejos, expectativas e vontades de uns e de outros. O objetivo deve ser encontrar pontos de interceção, para isto, é preciso que, como é referido por Freire (1997, p.73) "quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado".

Concluimos, assim, que a tomada de consciência quanto à importância da relação entre os profissionais e as famílias para o desenvolvimento das crianças, bem como do papel efetivo e ativo que as famílias devem assumir na dinâmica institucional não está, ainda, completamente estabelecida nos contextos. A voz das famílias e profissionais entrevistados evidencia-o:

Pai: (...) mas de alguma forma a escola quer e faz um esforço para que os pais participem, então de alguma forma também terá que ouvir qual é que é a disponibilidade dos pais em participarem nesta, naquela ou na outra atividade que organizem, caso contrário é difícil arranjar pontos de interceção (...) Também sei que é um processo difícil de consultar todos e arranjar pontos de interceção, mas pelo menos ainda que não, por questionário, mas ir...

Mãe: Informalmente...

Pai: Colhendo essas respostas. (FAM 4:10)

Às vezes entristece-me um bocadinho porque por exemplo, nós informamos de tudo na reunião (de pais) e, nós vamos com entusiasmo e mostramos que é muito importante e depois as pessoas, às vezes o que eu sinto é que tiveram na reunião mas não ouviram metade (...) sinto que às vezes o nosso/meu trabalho é um bocadinho desvalorizado (...) e isso acaba por ser um bocadinho frustrante porque nós estamos ali a fazer de tudo, a dar o nosso melhor. (EI 3:3)

Sinceramente se quer que eu lhe diga, as auxiliares não estão assim por dentro do assunto (dos projetos), as educadoras é que chegam às salas e vão-nos dizendo - este ano estamos a tratar disto, estamos a tratar daquilo - (...). (AAE 1:1)

Ao longo do tempo que permanecemos nas creches reconhecemos uma notória preocupação dos profissionais com a satisfação das famílias; porém, verificámos que estes profissionais sublinham fortemente a dificuldade que sentem em desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias dado o desinteresse que estas demonstram pelo trabalho desenvolvido na creche.

Neste sentido, pensamos que assumir em conjunto a responsabilidade das escolhas e das decisões implica ser reconhecido e reconhecer-se como parceiro. A qualidade da resposta da creche depende fortemente da relação positiva e estreita que se estabelece entre os profissionais e as famílias e, para isto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças.

Acreditamos que qualidade dos cuidados e educação de crianças em contextos de creche se evidenciará através da aproximação entre as dimensões de análise que orientam o estudo - Relacional, Ambiental e Organizacional - conjuntamente, com a possibilidade de questionamento crítico e reconhecimento das diferentes perspetivas sobre o significado que estas orientações podem ter para os atores envolvidos.

Consideramos que o estudo poderá ajudar os profissionais e as famílias a compreender a qualidade na creche e, conseqüentemente, ajudá-los a estabelecer *padrões dependentes* dos contextos e das suas próprias práticas educativas. Simultaneamente, pensamos que os resultados que emergirem deste trabalho de investigação poderão contribuir para intensificar a reflexão sobre os contextos de creche em Portugal, considerando-se o olhar e a voz das famílias e dos profissionais, e sublinhando-se assim, o necessário trabalho em colaboração

entre eles.

Referências

- Alves, M. & Azevedo, N. (Ed.) (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED - FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte de Caparica: UIED.
- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *Baby effective early learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for birth to three year olds*. Birmingham: Amber.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol.57 no 1, 1-22.
- Brazelton, T.B., & Sparrow, J.D. (2003). *The Touchpoints model of development*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Center, Children's Hospital.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood & care: Postmodern perspectives*. PA: Taylor & Francis.
- Dewey, John (1963). *Experience & education*. New York: Collier Books.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13 no. 4, 161-164.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011). *Parents and professionals in early childhood settings*. London: Open University Press.
- NACCRRRA National Association of Child Care Resource & Referral Agencies (2010). *Child care in America: Parents' perspectives 2010*. National Policy Symposium.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD study of early child care. *Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- Portugal, G (2011). No âmago da educação em creche - O primado das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints approach for early childhood care and education providers. In B.M. Lester & J.D. Sparrow (Eds.). *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Blackwell.

Stake, R.E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Yuen, L. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19,147-158.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.