

A QUALIDADE DOS CONTEXTOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DA 1ª INFÂNCIA

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Mª Lourdes Dias de Carvalho

As pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento e educação das crianças pequenas, bem como acerca dos contextos em que estas se enquadram, têm sugerido diferentes pontos de vista e focos de estudo.

A complexidade do processo educativo inerente a cada indivíduo no seu contexto global de desenvolvimento sustenta uma tentativa de maior e melhor conhecimento, bem como uma compreensão da dimensão especificamente humana de cada ser. Partindo de uma verdadeira valorização, manifestamente científica, do desenvolvimento e educação, será possível estudar, reflectir, compreender e, posteriormente, intervir junto daquelas que hoje formam um grupo a que chamamos crianças, mas que constituirão os adultos e a sociedade do amanhã. Os actores implicados na educação (pais, profissionais, pesquisadores, entidades oficiais, entre outros) terão de ter consciência da sua força impulsionadora no desenvolvimento e na sociedade do próximo milénio.

As mudanças ou actualizações científicas sobre o desenvolvimento da 1ª infância, sobre as suas potencialidades e necessidades, sobre a forma de “olhar” a criança nos seus diferentes contextos de desenvolvimento humano, influenciarão certamente a forma de conceber o novo significado e função da creche enquanto instituição educativa. As abordagens actuais relacionam o desenvolvimento e a educação do indivíduo, ao longo do seu ciclo de vida, com as influências do contexto a que cada ser humano está vinculado e identificado, qualquer que seja a idade, o sexo ou a cultura.

Com este novo “olhar”, a creche deixará de ser vista e sentida como um mal necessário da família e da sociedade, como uma realidade inevitável para as famílias trabalhadoras ou como um acidente da modernização da sociedade industrializada. A creche será então reconhecida como um espaço educativo, um espaço de convivência entre crianças, um espaço de alargamento da visão de mundo, ou seja, um espaço de desenvolvimento e estimulação de cada uma das crianças.

O que acontece realmente do ponto de vista educativo, durante os dois primeiros anos de vida, na creche?

Para perceber o que realmente acontece, procuramos “olhar” para a creche como um dos contextos de desenvolvimento da criança, complementar a outros contextos em que ela vive (Bronfenbrenner, 1979) e perceber até que ponto responde às exigências do próprio desenvolvimento infantil através de características propiciadoras de interacções e de actividades de exploração do meio (Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986). Para tal recorreremos a alguns indicadores de qualidade dos cuidados prestados às crianças, apontados pelas pesquisas mais recentes, nomeadamente, a disponibilidade de espaço, a proporção adulto-criança, o tamanho dos grupos, o pessoal especialmente treinado em desenvolvimento infantil ou em educação da criança até aos 2 anos de idade (Phillips et al, 1987; Kagan et al., 1978)

Ao longo do nosso estudo, tentamos avaliar e clarificar Onde e Como acontece a educação na 1ª infância, como é pensada e estruturada a organização do ambiente apropriado às características, necessidades e interesses das crianças, bem como até que ponto este contexto é promotor de um desenvolvimento do processo educativo, social e culturalmente adequado. Por outras palavras, procuramos descobrir a diferença entre uma creche montada para atender às necessidades físicas e fisiológicas da criança - como se ao bebé lhe bastasse isso - e uma creche onde se viva, em acréscimo, a preocupação de ajudar a pessoa a crescer e a descobrir o mundo, de forma completa.

A literatura mais recente enfatiza então, como um dos aspectos importantes a **organização e a estruturação do ambiente** físico, nomeadamente, o espaço e a disponibilidade diária dos materiais educativos.

A complexidade da estrutura física das instalações e materiais das creches parece, muitas vezes, guiar-se por duas lógicas distintas mas interdependentes. Por um lado, parece estar mais intimamente ligada ao trabalho do adulto garantindo a funcionalidade do seu trabalho profissional na prestação dos cuidados, no controlo e na supervisão do grupo. Por outro lado, pretende providenciar a realização das actividades da criança, ou seja, criar propostas e condições que favoreçam o seu desenvolvimento e as interacções características das diferentes faixas etárias (Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986). No entanto, esta funcionalidade para os educadores, muitas vezes, prevalece sobre a actividade e estimulação das crianças.

Os materiais e equipamentos específicos em cada sala, primordialmente guiados por objectivos educativos, espelho das opções pedagógicas e das características idiossincráticas de cada educador, são permeabilizados pelas diferentes vertentes do desenvolvimento e pelos interesses manifestados por cada criança, naquele contexto social e cultural. Caracterizam-se, ainda, pela forma como possibilitam à criança a actividade (espontânea ou não), incluindo a escolha de material, o conteúdo, o local, a selecção dos seus pares de jogo e mesmo a oportunidade de decidir o término da actividade. O agrupamento e a acessibilidade dos materiais permitem, de forma natural e espontânea, que a criança escolha *com o que, onde, como e com quem* quer brincar (Haddad, 1993). Contudo, sendo certo que os materiais constituem estímulos potencialmente importantes (cognitivos, sociais, físicos,...), a sua mera existência não lhes garante a funcionalidade e interesse educativo. Nesse sentido, devem ser avaliados quanto à atracção que despertam e às possibilidades de interacções desenvolvimentalmente relevantes que facultam (Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986).

Uma outra característica crucial da creche enquanto contexto promotor de **desenvolvimento** refere-se à qualidade do **processo educativo**.

Durante os dois primeiros anos de vida, a interacção com o ambiente em geral e a diversidade de jogos, particularmente convidativos à exploração, à manipulação, à elaboração e à imaginação, favorecem a sensibilidade da criança para os aspectos físicos e sociais dos contextos imediatos e, posteriormente, para os aspectos simbólicos que os envolvem. Reduzir ou eliminar espaços e situações de actuar, de fazer, de ser ela mesma com todas as suas características, é limitar a hipótese de crescimento, criando-se, conseqüentemente, carências e/ou atrasos no desenvolvimento geral e harmonioso.

São por isso, em parte, os educadores que guiam tacitamente o desenvolvimento infantil, permitindo ou desencorajando certas actividades, promovendo ou evitando certas relações e fomentando ou dissuadindo certos companheiros de jogo (Rogoff, 1993). Por outro lado, a variedade e grau de complexidade dos materiais e objectos (também determinada pelos educadores) que suscitam e motivam a actividade assumem uma maior amplitude quando incorporam um outro elemento criador de um sistema de relações interpessoais.

Pensar na organização das actividades das crianças implica, então, não separar os papéis dos implicados-educadores e crianças- pois eles são mutuamente determinados. As actividades desenvolvidas pelos e com os educadores, proporcionam e estimulam a criança em aspectos relevantes para o seu desenvolvimento. Os educadores tornam-se fontes de aprendizagem (implícita ou explícita), de novas situações e de formas de resolver problemas. Não obstante, essa aprendizagem (intencional ou não) é mediada pelas interacções pessoais, pela organização e pela actividade emergente dos contextos espacio-temporais em que a criança participa.

A acção educativa nas creches envolve, assim, simultânea e conjuntamente, todas as actividades de estimulação e de interacção da vida diária na instituição e não apenas os aspectos planeados em actividades pedagógicas intencionais.

O presente estudo parte de vários indicadores de qualidade mas, aqui e hoje, limitados pelo tempo, tentaremos apenas apresentar alguns destes aspectos mais relevantes.

MÉTODOS

Objectivos

O nosso estudo pretendeu caracterizar o processo educativo desenvolvido nas creches, nos dois níveis etários iniciais de escolarização: o primeiro dos três aos doze meses (os grupos de bebés, antes da linguagem e da locomoção) e o segundo dos treze aos vinte e quatro meses (grupos de um ano, idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os vinte e quatro meses).

Para tal, os nossos objectivos foram operacionalizados da seguinte forma:

- Averiguar até que ponto factores (aparentemente externos e paralelos) como a proporção adulto/criança, tamanho de grupo, idades dos grupos de crianças, e a formação profissional da equipe manifestavam alguma relação com o processo educacional no seu todo (relativamente à Organização e Ambiente e relativamente ao Desenvolvimento do Processo).

- Localizar aspectos sensíveis/factores críticos, que necessitem de um estudo mais aprofundado, permitindo um processo de intervenção baseado em factos e aspectos concretos e objectivos, bem como identificar direcções possíveis e úteis, para a formação dos profissionais que trabalham nesta faixa etária (0 a 2 anos).

Amostra

Dada a diversidade de critérios de organização das creches, optámos por trabalhar apenas com a população das IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) e com a

população das creches particulares com fins lucrativos, reconhecidas pelo C.R.S.S., de seis freguesias da zona ocidental da cidade do Porto.

A amostra do nosso estudo, ficou então constituída no seu todo por trinta salas em dezassete instituições.

Dado o número reduzido de instituições que constituem a amostra, o presente estudo reveste-se, necessariamente, de um carácter exploratório. Pretendemos, contudo, levantar algumas questões que, num futuro próximo, deverão ser aprofundadas no quadro de investigações mais alargadas.

Instrumento

Foi utilizada a escala ITERS (Infant Toddler Environment Rating Scale) de Harms, Cryer & Clifford (1990)¹, enquanto instrumento de avaliação da qualidade das creches. Contudo, a sua utilização na análise do processo educativo levantou-nos algumas dúvidas. Por conseguinte, temos vindo a efectuar um trabalho de construção de um novo instrumento que, entre outras características, distingue os aspectos ligados ao ambiente dos aspectos mais directamente relacionados com o processo. A reorganização do instrumento baseou-se essencialmente na transformação das unidades de observação da ITERS em itens, agrupando-os em novas categorias, de forma a dispormos de medidas manejáveis e compatíveis com os nossos propósitos.

Quadro I

Modelo de análise das Medidas Educacionais Directas

<i>Canais de estimulação</i>	<i>Focos da Acção Educativa</i>				TOTAL de Itens
	1. Físico/Motor	2. Cognitivo/Sensorial	3. Social/Inter-Relações	4. Emocional	
1.1 Organização e Ambiente	1 a 20 (20 Itens)	21 a 38 (18 Itens)	39 a 46 (8 Itens)	47 a 54 (8 Itens)	54
1.2 Desenvolvimento do Processo	1 a 18 (18 Itens)	19 a 50 (32 Itens)	51 a 76 (26 Itens)	77 a 97 (21 Itens)	97
TOTAL	38	50	34	29	151

A - Medidas Educacionais Directas

A.1. Canais de Estimulação

A organização do ambiente e o desenvolvimento do processo educativo foram considerados como dois grandes campos de observação denominados genericamente por “Canais de Estimulação”. O critério de distinção baseou-se no seguinte: quando um item pode

¹ Mota Pinto, A. I., (1995). Versão portuguesa para investigação

ser apreciado na ausência das crianças é considerado parte da Organização e Ambiente (e.g. “A sala tem luz adequada, ventilação e temperatura correcta”, “Os blocos e os acessórios estão separados pelo tipo”); quando só pode ser apreciado com a presença concreta da criança é considerado parte do Desenvolvimento do Processo (e.g. “É dispensada a atenção à aparência da criança”, “As crianças estão felizes a maior parte do dia”),.

A.2. Focos de Acção Educativa

Ao lidar-se com características do processo educativo, adoptamos os paradigmas multi-dimensionais que ajudam a localizar aquilo a que chamamos “Focos da Acção Educativa”, aceites e empregues nas Ciências da Educação e derivados da Psicologia do Desenvolvimento. São os aspectos do desenvolvimento: Físico/Motor, Cognitivo/Sensorial, Social/Inter-Relações e Emocional.

Assim, os itens colocados em cada um dos Canais de Estimulação e nos respectivos Focos de Acção Educativa constituíram as medidas relacionadas directamente com o contexto educativo, e a que denominamos “Medidas Educacionais Directas”.

B - Medidas Organizacionais Paralelas

As unidades de observação que não se enquadravam no critério básico das “Medidas Educacionais Directas” foram agrupados sob a denominação “Medidas Organizacionais Paralelas”. Estes itens, embora exercendo a sua influência no trabalho realizado numa instituição, não estão directamente relacionados com a Organização e Ambiente ou com o Desenvolvimento do Processo Educativo junto das crianças.

Quadro 2

Dimensões de análise das Medidas Organizacionais Paralelas

	<i>Itens</i>	<i>Nº de Itens</i>
2.1 - Organização do Espaço Físico	1 a 12	12 Itens
2.2 - Organização Pedagógica	13 a 37	25 Itens
2.3 - Medidas Relativas ao Pessoal e outros Adultos	38 a 45	8 Itens
2.4 - Inter-Relações Creche-Família	46 a 64	19 Itens
2.5 - Formação Profissional da Equipa	65 a 71	7 Itens
TOTAL		71 Itens

Procedimento

Para se satisfazer ao instrumento de observação já apresentado, tornou-se necessário um plano de colecta de dados com, observação directa (em vários períodos do dia, com e sem a presença do grupo de crianças), filmagem de situações variadas (onde o desenrolar do processo pudesse ser examinado no seu todo e em detalhes) e entrevista (para colheita de informações sobre aspectos organizacionais não passíveis de captação directa).

As observações foram feitas entre Abril e Junho. Uma vez colhidos os dados, preencheu-se a folha de avaliação de cada instituição, constando a presença ou ausência do item observado, bem como anotações, observações e esclarecimentos. Os dados foram

anotados diferencialmente para os dois grupos de crianças (3/12 meses e 13/24 meses) conforme a organização seguida por cada instituição.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Utilizando como referência os parâmetros da escala ITERS, o nível de qualidade das creches observadas foi, genericamente, baixo. Efectivamente, 76.6% das instituições observadas apresentavam qualidade *inadequada*² e as restantes a qualidade *mínima* (Fig. 1).

Figura 1- Níveis de Qualidade em função das instituições e dos seus grupos de crianças

Com base nas proporções determinadas pela soma total das unidades de observação verificadas nos diferentes Focos de Acção Educativa, agrupadas dentro de cada uma das grandes categorias, elaboramos dois *scores* mais gerais: um relativo à Organização e Ambiente (*score compósito da Organização e Ambiente*) e um relativo ao Desenvolvimento do Processo (*score compósito do Desenvolvimento do Processo*).

Figura 2 - Score compósito médio da Organização e Ambiente e do Desenvolvimento do Processo

Tomando como referência o total dos casos examinados e os *scores compósitos* médios relativos às medidas de Organização e Ambiente e do Desenvolvimento do Processo, pudemos constatar que o grau de saturação dos universos observáveis não chega a ultrapassar em nenhuma das categorias o nível dos 50% (Fig. 2)

Tal constatação pode harmonizar-se com os resultados da ITERS em que o nível de qualidade das creches estudadas era tendencialmente baixo.

Embora não existam parâmetros normativos sobre os quais possa assentar a legitimidade de uma comparação directa dos dois *scores compósitos*, notar-se-á que a saturação dos universos observáveis é maior na categoria do Desenvolvimento do Processo do que na categoria relativa à Organização e Ambiente.

Observando de forma mais individualizada os focos de acção educativa (Fig. 3) que integram cada uma destas duas grandes categorias, pudemos constatar que os níveis nunca chegam a ultrapassar claramente o valor de 50% nas medidas relativas à Organização e Ambiente, atingindo as magnitudes mais importantes nos focos referentes ao desenvolvimento nos aspectos físico/motor e emocional.

Fig. 3 - Nível de saturação dos Focos da Acção Educativa relativos à Organização e Ambiente e ao Desenvolvimento do Processo

No que toca às medidas pertencentes ao Desenvolvimento do Processo (Fig. 3) é de assinalar que os níveis de saturação são, na maioria dos focos, superiores aos alcançados pelas medidas de Organização e Ambiente. A única excepção encontramos-na na dimensão físico/motor onde parece existir uma inversão das tendências.

² As creches são qualificadas em quatro níveis de qualidade: inadequado (1), mínimo (3); bom (5) e excelente (7).

Tendo em conta os canais de estimulação, pretendemos verificar se as diferenças observadas, em função dos grupos de idade, tinham significância estatística (Fig. 4). As análises revelaram que as diferenças relativas a *scores compósitos* na categoria Organização e Ambiente em função dos grupos etários são claramente significativas ($t=2.74$; $p < .005$) enquanto que na categoria do Desenvolvimento do Processo as diferenças entre os grupos não são relevantes ($t = .86$; $p = .20$).

Figura 4 - Scores (convertidos em percentagem) relativos aos Canais de Estimulação em função dos grupos etários

Figura 5 - Médias obtidas nas diferentes dimensões em função dos grupos de crianças

Analisando de forma individualizada cada um dos Focos de Acção Educativa enquadrados nas duas grandes categorias (Fig. 5), podemos verificar que, dentro da categoria Organização e Ambiente, as diferenças significativas localizaram-se nos Focos do desenvolvimento cognitivo/sensorial ($t = 2.35$; $p < .01$) e social/inter-relações ($t = 4.80$; $p < .0001$).

Relativamente às medidas do Desenvolvimento do Processo, as análises indicaram que, no aspecto cognitivo/sensorial, a qualidade média era superior, nas salas das crianças de um ano ($t = 1.70$; $p < .05$).

Figura 6 - Médias das diferentes variáveis em função dos grupos etários nos casos em que as salas contavam com a presença de educadores de infância

Comparando as médias entre os dois grupos que contavam com a presença de educadores de infância (Fig. 6), verificamos que, em todas as variáveis analisadas, as médias são aritmeticamente superiores no grupo de crianças de um ano.

Analisando simultaneamente os casos em que, nos dois grupos, não existia educador de infância, a configuração dos resultados é diferente (Fig. 7).

Figura 7 - Médias das diferentes variáveis em função dos grupos etários nos casos em que as salas não contavam com a presença de educadores de infância

Embora numa primeira análise (ver mais pormenores em Carvalho, 1997) se verifique que em termos de médias aritméticas, há vários casos em que a superioridade pende para as salas dos bebés, apenas num caso foi possível encontrar uma diferença estatisticamente significativa (Organização e Ambiente apropriado ao desenvolvimento social/inter-relações), onde o nível de qualidade se mostrou substancialmente superior no grupo de crianças de um ano.

O conjunto das análises efectuadas permitem concluir o seguinte:

1 - a presença ou ausência de educadores de infância constitui um factor que maximiza a diferença entre os dois grupos etários, sobretudo a nível das medidas do Desenvolvimento do Processo;

2 - há um factor de variação ligado à variável grupo etário, não identificável com a presença/ausência de educadores de infância e a proporção adulto/criança.

A relação existente entre a formação dos profissionais e as variáveis de Organização e Ambiente e do Desenvolvimento do Processo prendia-se, num primeiro momento, com a presença ou ausência de educadores de infância diplomados, em cada grupo de crianças.

Atendendo ao parco número de educadores de infância no grupo de bebés (27%), a nossa análise reportou-se apenas ao grupo de crianças de um ano (47%).

Figura 8 - Canais de estimulação e suas variáveis em função da presença da educadora de infância no grupo de crianças de um ano

A presença da educadora parece estar genericamente associada a uma superioridade dos resultados, quer na categoria de Organização e Ambiente, quer na categoria relativa ao Desenvolvimento do Processo (Fig. 8).

Note-se, contudo, que os efeitos estatísticos desta variável são aparentemente mais acentuados no que diz respeito às medidas do Desenvolvimento do Processo ($t=4.06$; $p<.001$). Na verdade, em todos os seus quatro Focos-físico/motor, ($t=2.68$; $p<.01$), cognitivo/sensorial ($t=3.62$; $p<.01$), social/inter-relações ($t=3.37$; $p<.01$), e emocional ($t=3.70$; $p<.01$)-as diferenças foram significativas, ao passo que nos Focos pertencentes à Organização e Ambiente, só num (cognitivo/sensorial, $t=3.94$; $p<.01$),) foi possível detectar discrepância com significância estatística.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O nosso estudo tinha como objectivo analisar o nível de alguns factores que interferem no processo educativo nas creches. Como pudemos constatar os níveis de qualidade destas instituições permanecem, globalmente, muito longe dos critérios de excelência e as carências são, aparentemente, mais flagrantes nas medidas de Organização e Ambiente do que nas do Desenvolvimento do Processo.

A confirmar-se, tal facto sugere que haverá uma lógica economicista inerente à aquisição de equipamento/materiais suficientes e adequados a estas faixas etárias. Por um lado, as características específicas das crianças tornam os materiais particularmente caros (muitas vezes inacessíveis) e nem sempre passíveis de serem construídos pelos profissionais, de forma artesanal. Por outro lado, dado o número reduzido de crianças por adulto, as participações tornam-se insuficientes para satisfazerem todas as despesas inerentes ao funcionamento da instituição, pelo que a renovação dos materiais se torna, muitas vezes, exígua.

O nosso estudo revelou também que a presença de educadores de infância com formação específica, parece estar realmente associada a uma superioridade dos resultados nos dois Canais de Estimulação, embora de uma forma mais acentuada nas medidas relativas ao Desenvolvimento do Processo.

A nível da Organização e Ambiente as diferenças significativas entre os grupos sugerem que as oportunidades de experimentação, de descoberta e de convivência, são de alguma maneira favorecidas nas crianças com mais de um ano. Parece então estar implícito que as

oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no grupo dos bebés não constituem objectos educativos intencionais para os responsáveis das instituições (direcções e educadores). Contudo, a formação específica dos profissionais permite (independentemente de eventuais limitações organizacionais e financeiras) uma melhor adaptação e adequação dos espaços, dos equipamentos e dos materiais, em função dos grupos e das tarefas educativas a realizar junto dos mesmos.

Afigura-se-nos, também, relevante assinalar que as discrepâncias entre os grupos etários, neste canal de estimulação, tendem a acentuar-se mais significativamente quando existe educador de infância. Este fenómeno reflectirá a importância das características de um projecto educativo, que estará mais consistentemente formulado para as crianças de um ano, do que para os bebés.

Sendo certo que a existência de educadores de infância tende a favorecer o desenvolvimento de um processo educativo mais rico e adequado às crianças, não é menos verdade que a sua formação específica parece não conseguir prepará-los para o uso e implementação de metodologias apropriadas a esta faixa etária (0 a 2 anos). Associado ao grupo dos bebés, parece estar, ainda muito implícita, a ideia de que eles necessitam apenas de alimentação, higiene e conforto. Para além destas tarefas, os profissionais actuam como se desconhecêssem *o quê, como e quando* fazer com cada uma das crianças.

Em contrapartida, no grupo das crianças de um ano, parece que a “lógica educativa” muda. Tal facto poderá estar relacionado com a formação específica dos educadores de infância, que não privilegia tanto a informação acerca do desenvolvimento e educação do bebé.

Com efeito, parece-nos que a própria legislação portuguesa sobre as creches (Despacho Normativo nº 99/89, 27 de Outubro) não legitima um processo educativo da criança desde o início da vida, mas enfatiza especialmente a satisfação de necessidades básicas de alimentação (Norma XV), de higiene (Norma XVI) e de segurança (Norma XIII). Aliás, quando este despacho faz referência ao equipamento e material pedagógico, focaliza a sua atenção nos aspectos de segurança e de higiene (Norma XII).

Não parece, então, a despropósito que as creches e outros tipos de atendimento a crianças desta faixa etária estejam sob total e exclusiva responsabilidade, orientação e inspecção do Ministério de Segurança e Solidariedade Social, não incorporando assim o sistema educativo.

A divisão/separação entre ministérios parece ter implícita uma lógica assistencial inerente às crianças mais pequenas, enraizada nas “mentalidades” políticas ao longo dos tempos.

Parece, também, transparecer que a educação do ser humano é divisível, compartimentada e independente ao longo das etapas de crescimento. Neste sentido, parece-nos que, enquanto estiver associada à creche uma função meramente social, baseada em princípios assistenciais, a construção de uma identidade própria dos profissionais estará sempre posta em causa e fragilizada pelas forças exteriores da Família, da Sociedade e do Estado.

BIBLIOGRAFIA

- **Bronfenbrenner, U.,** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. [Tradução castelhana: *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 1987]
- **Carvalho, M^a. L. D.,** (1997). *Educação na 1^a Infância: Onde, Como e Porquê? Organização do Ambiente e Desenvolvimento do Processo*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- **Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hoese, S. & Russell, S.,** (1995). The Effect of Education on Child Care Teacher' Beliefs and Classroom Quality: Year One Evaluation of the TEACH Early Childhood Associate Degree Scholarship Program. In Douglas R. Powell (Ed.). *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 10 (2), 171-183
- **Clarke-Stewart, K. A.,** (1987). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478
- **Haddad, L.,** (1993). *A Creche em Busca de Identidade*. São Paulo: Ed. Loyola
- **Harms, T., Clifford, R. & Crier, D.,** (1990) Infant/Toddler Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press
- **Kagan, J., Kearsley, R. & Zelazo, P.,** (1978). *Infancy: Its place in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- **Oliveira, Z. & Rossetti Ferreira, M. C.,** (1986). Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo: Histórico de uma Realidade. In Fúlvia Rosemberg (Org.). *Temas em Debate: Creche*. São Paulo: Cortez. 1989
- **Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S.,** (1987). Child-care quality and children's social development. *Development Psychology*. 23, 537-543
- **Rogoff, B.,** (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós
- **Smith, P. K. & Connolly, K. J.,** (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press
- **Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D.,** (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, CA: Child Care Employee Project

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com