



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Promoção da Qualidade dos Cuidados Prestados
em Amas e Creches Familiares:
Três Estudos de Caso

Ana Rita Cartaxo Barros

Orientador de Dissertação:
Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Professora Doutora Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da República 2ª Série de 26 de Setembro, 2006.

“Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar trabalhareis até ao fim dos vossos dias.”

(Karl Popper, 1998, p. 42)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, pelo apoio inestimável como orientadora deste trabalho, pelo entusiasmo sempre demonstrado e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas, pelos ensinamentos e conselhos sábios transmitidos.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela permanente disponibilidade na orientação deste trabalho, pelo interesse, apoio e ajuda demonstrados e pelos conselhos sábios sempre transmitidos.

À magnífica equipa de investigação, Professora Júlia, Célia e Madalena, pelas muitas experiências partilhadas e pelas oportunidades de reflexão e aprendizagem proporcionadas ao longo deste trabalho, pela amizade e pelos lanches com *fondue* de chocolate.

À Professora Doutora Zilda Fidalgo, pela ajuda e disponibilidade demonstradas no tratamento estatístico dos dados.

À Doutora Ana Barbosa, pela forma como acolheu este projecto desde o início e pela disponibilidade e colaboração sempre demonstradas.

A todos os participantes neste estudo, amas, crianças, famílias, Técnicos de Enquadramento e Directores dos CAI, pois sem a sua colaboração este trabalho não seria possível.

Às minhas colegas de curso, Joana, Margarida, Marta, Madalena, Tânia, pelo apoio e amizade demonstrados ao longo desta caminhada e por todos os momentos que passámos juntas e que ficarão para sempre na memória.

À minha família, especialmente aos meus tios Filipe e Zeza, pelo entusiasmo e orgulho com que sempre receberam as notícias de evolução deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio e carinho sempre demonstrados. Ao meu pai, por quase fazer parte da equipa de investigação, pela sua preciosa ajuda e disponibilidade ao longo deste trabalho, e pela forma como sempre me acompanhou nesta caminhada académica.

A todos os amigos e amigas, especialmente, Rui, Susana e Sofia, pelo apoio e amizade que sempre me disponibilizaram e pela compreensão com que foram lidando com as minhas ausências.

RESUMO

O presente estudo insere-se num Projecto de maior dimensão – *Promoção da qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares* – que pretende contribuir para a melhoria dos cuidados prestados nesta resposta, legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º158/84, promovendo a reflexão e investigação sobre a mesma.

Tendo em conta a falta de dados empíricos que permitam avaliar, entre outros factores determinantes, que impacto tem o apoio técnico previsto na legislação, realizámos um estudo aprofundado de 3 casos através do seguinte delineamento de investigação:

- Primeira observação em casa da ama utilizando a *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007);
- Reunião de consultoria (baseada no modelo de Buysse & Wesley, 2004, 2005) com o Técnico da Instituição de Enquadramento;
- Segunda observação em casa da ama utilizando a mesma escala, a fim de analisar as diferenças existentes relativamente à primeira observação.

Num dos casos houve uma evolução significativa entre a primeira e a segunda observação que parece poder dever-se ao processo de consultoria. No segundo, a evolução registada parece ter sido imposta pela técnica de enquadramento, podendo ser pouco consistente. No terceiro, a inexistência de evolução parece devida a situações imprevistas que alteraram a dinâmica do processo de consultoria. Estes resultados permitem-nos afirmar que: (1) a qualidade do apoio técnico prestado é determinante para a qualidade dos cuidados prestados pela ama; (2) a FCCERS-R é um importante instrumento de avaliação dos cuidados prestados e pode constituir-se como uma importante ferramenta para os Técnicos de Enquadramento.

Palavras-chave: Creche familiar, Consultoria, Qualidade

ABSTRACT

This study is part of a larger project – *Improving the quality of care in family day care and nannies* – that aims to improve the quality of Family Day Care, legally framed by Decree-Law No. 158/84, and to promote research in this field of knowledge.

Given the lack of empirical data to evaluate what impact has technical support, we conducted a case study research, using the following design:

- First observation in nannies' home using the *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007);
- Consultancy meeting (based on the model of Buysse & Wesley, 2004, 2005) with the support professionals;
- Second observation in nannies' home using the same scale in order to analyze the differences between the first and the second observation.

In one case there was a significant change between the first and second observation that seems to be due to the process of consulting. In the second, the changes seem to have been imposed by the support professionals and, therefore, may be inconsistent. In the third, the lack of improvement seems due to an unexpected situation that changed the dynamics of the consulting process. These results allow us to say that: (1) the quality of technical support is crucial to the quality of Family Day Care provided by the nannies; (2) the FCCERS-R is an important tool for the evaluation of Child Care contexts and may be used as an important tool for the training of support professionals and quality improvement in Family Day Care.

Key words: Family Day Care, Consultation, Quality

ÍNDICE

<u>I. Introdução</u>	1
1. Revisão de Literatura	4
1.1. A Educação Pré-Escolar.....	4
1.1.1. Educação pré-escolar na União Europeia.....	4
1.1.2. Educação pré-escolar – contexto português.....	5
1.2. A resposta Ama/Creche Familiar.....	6
1.2.1. Ama – o conceito.....	6
1.2.2. Acolhimento em ama – contexto português.....	8
1.3. A Qualidade.....	11
1.3.1. O conceito de qualidade em educação pré-escolar.....	11
1.4. Uma perspectiva a considerar: a ecologia do desenvolvimento humano....	18
1.5. A Consultoria.....	19
1.5.1. Consultoria na prestação de cuidados na 1ª infância.....	19
1.5.2. Relação de consultoria.....	20
1.5.3. Problemas de ética na prática de consultoria.....	23
1.5.4. Eficácia do processo de consultoria.....	24
2. Objectivos do Estudo	26
3. Questões de Investigação	26
 <u>II. Método</u>	 28
1. Participantes	29
1.1. Caracterização breve da instituição de enquadramento - SCML.....	29

2. Instrumentos	34
2.1. Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)	34
2.1.1. Tradução da escala	37
2.1.2. Aferição de critérios de cotação	38
2.1.3. Acordo inter-observadores	38
2.2. Questionários de caracterização para amas, Directores dos CAI, Técnicos de Enquadramento e Famílias	39
2.2.1. Questionários para as amas	39
2.2.2. Questionários para os Directores das Instituições de Enquadramento	40
2.2.3. Questionários para os Técnicos de Enquadramento	41
2.2.4. Questionários para os pais	42
2.3. Grelha de apoio à reunião de consultoria	42
3. Procedimentos	43
4. Análise dos Dados	46
 <u>III. Apresentação e Análise de Resultados</u>	47
1. Estudo de caso 1	47
1.1. Caracterização do funcionamento da creche familiar	47
1.2. Caracterização das famílias das crianças	49
1.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R	49
2. Estudo de caso 2	54
2.1. Caracterização do funcionamento da creche familiar	54

2.2. Caracterização das famílias das crianças.....	55
2.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R.....	56
3. Estudo de caso 3.....	61
3.1. Caracterização do funcionamento da creche familiar.....	62
3.2. Caracterização das famílias das crianças.....	63
3.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R.....	64
4. Considerações Relativas a todos os Estudos de Caso.....	70
5. Análise da Reunião com a A.P.R.A.....	72
6. Análise da Reunião com os Técnicos de Enquadramento.....	78
 <u>IV – Discussão de Resultados.....</u>	 83
 <u>V – Considerações Finais.....</u>	 89
 Referências.....	 92
Anexos.....	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados de caracterização do CAI, do Técnico de Enquadramento e da ama de cada estudo de caso.....	31
Quadro 2 – Dados de caracterização dos pais e das crianças de cada estudo de caso.....	33
Quadro 3 – Valores de consistência interna da FCCERS-R.....	37
Quadro 4 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do questionário para as amas.....	40
Quadro 5 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do questionário para os Directores das instituições de enquadramento....	40
Quadro 6 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do questionário para os Técnicos de Enquadramento.....	41
Quadro 7 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do questionário para os pais.....	42
Quadro 8 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 1.....	49
Quadro 9 – Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 1.....	51
Quadro 10 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 2.....	56
Quadro 11 – Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 2.....	58

Quadro 12 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 3.....	64
Quadro 13 – Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 3.....	66
Quadro 14 – Síntese dos principais temas abordados na reunião com a A.P.R.A.....	72
Quadro 15 - Síntese dos principais temas abordados na reunião com os Técnicos de Enquadramento.....	78

I. INTRODUÇÃO

A alteração decorrente do papel social da mulher, nomeadamente em resultado do seu acesso ao mercado de trabalho, teve impactos profundos no modo de gestão da organização familiar. Os pais, ambos trabalhadores, passaram a ter de encontrar resposta para a guarda dos seus filhos durante as horas de trabalho, fora da rede familiar. A alternativa eram as amas particulares, as creches e os infantários, onde a prestação de cuidados era, não raras vezes, deficiente, com os consequentes efeitos negativos para as crianças como adiante iremos referir. A percepção desta realidade, traduziu-se no crescente interesse e preocupação com a qualidade destes espaços: os pais, procuravam ambientes seguros e confortáveis e serviços de confiança; os investigadores procuravam documentar a importância de uma experiência de qualidade em ambientes pré-escolares para o desenvolvimento da criança e para o seu bem-estar, em geral.

É neste contexto que surge a resposta amas¹/creches familiares².

O Decreto-Lei n.º 158/84, que estabelece o regime jurídico aplicável à actividade que, no âmbito das respostas da Segurança Social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares, prevê que as instituições de enquadramento da resposta social “ama” e “creche familiar” devam, entre outras funções, *prestar o apoio técnico sistemático necessário ao bom exercício da actividade, nomeadamente através de apoio domiciliário, de acções de formação e, quando necessário, do fornecimento de equipamento indispensável*. No entanto, não existem estudos que permitam identificar que tipo de apoio técnico sistemático é mais eficaz, bem como qual o impacto das diferentes modalidades actualmente utilizadas.

Considerando que, relativamente ao contexto português, não existem ainda estudos na área da consultoria na 1ª infância, bem como na área da qualidade do ambiente em amas/creches familiares, temos a expectativa que o presente estudo possa constituir um

¹ Amas – Considera-se *ama*, a pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas parentes na linha recta ou no 2º grau da linha colateral durante o período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (Artº 2, ponto 1, Decreto-Lei Nº158/84, de 17 de Maio).

² Creches familiares – A creche familiar engloba um conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, que residam na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou instituições particulares de solidariedade social, com actividades no âmbito da 1ª e 2ª infâncias (Artº 2º, ponto 2, Decreto-Lei Nº158/84, de 17 de Maio).

contributo importante, quer nos aspectos teóricos e metodológicos quer nas suas implicações práticas, já que a resposta amas/creches familiares tem vindo a ser crescentemente implementada, tanto a nível de organismos públicos, como privados.

Segundo Buysse e Wesley (2006), a consultoria na área da infância tem, geralmente, como foco principal, uma criança. Contudo, requer o envolvimento da família e dos profissionais que trabalham directamente com a mesma. Neste sentido, a consultoria constitui-se como um processo que tem por finalidade estabelecer metas e objectivos e tomar importantes decisões acerca do problema em questão. Este processo integra informação e investigação, que se considere vantajosa, providenciada quer por profissionais, quer pela família. Desta forma, consultor e consultado reflectem sobre o problema e, juntos, tentam encontrar forma de o ultrapassar.

Os principais desafios dos profissionais de consultoria são: (a) qual ou quais as áreas de intervenção na criança, na família e nos profissionais que trabalham directamente com a criança (e.g. professores); e (b) como maximizar o potencial existente, no sentido de alcançar a mudança, através de uma abordagem colaborativa, partilhando responsabilidades (Wesley, Buysse & Skinner, cit. por Buysse & Wesley, 2006).

De acordo com os autores que temos vindo a referir, todo este processo tem vindo a ganhar uma maior importância, pois permite que se possa responder às necessidades das crianças em meio natural, integrando conhecimentos multidisciplinares para o superior interesse da mesma.

O presente trabalho irá analisar os dados obtidos em três estudos de caso, tendo em consideração que o foco principal de intervenção, são os cuidados prestados por três amas. A base teórica estruturante do programa de consultoria que foi implementado é o modelo de Buysse e Wesley (2004, 2005). Este modelo refere-se à consultoria na área da 1ª infância e tem, por isso, como foco principal, uma criança. Neste estudo, este modelo foi adaptado de forma a que o foco principal seja a ama.

Desta forma, o delineamento deste trabalho de investigação encontra-se organizado em três fases distintas, ainda que complementares:

- Primeira observação em casa da ama com a *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007), escala que permite obter uma avaliação dos cuidados prestados.
- Reunião de consultoria com o Técnico de Enquadramento que presta apoio à ama, no sentido de lhe passar os dados da primeira observação, nomeadamente as áreas a

melhorar. Pretende-se que, numa perspectiva de envolvimento multidisciplinar, se discutam estratégias de intervenção.

- Segunda observação em casa da ama com a mesma escala, no sentido de analisar as diferenças existentes relativamente à primeira observação e inferir acerca do impacto da reunião de consultoria nas diferenças observadas.

Dado que não existia um instrumento de avaliação, já traduzido e validado para a população portuguesa, adequado aos objectivos deste estudo, todo o processo atrás descrito foi antecedido pela tradução da FCCERS-R para a Língua Portuguesa, seguida de todo o procedimento necessário para a aferição de critérios entre os observadores e, por fim, do cálculo do acordo inter-observadores após sete observações. Todo este processo contou com a participação dos três elementos da equipa do Projecto e da especialista neste domínio.

Assim, este estudo tem como objectivos:

- a) Caracterizar os três casos em apreciação;
- c) Adaptar o referido programa de consultoria ao âmbito das creches familiares;
- b) Determinar os efeitos desse programa (baseado no modelo proposto por Buysse e Wesley (2004, 2005) na promoção da qualidade do ambiente nos contextos de prestação de cuidados em amas e creches familiares, em três casos.

O programa de consultoria desenvolvido tem como objectivos:

- a) A promoção da qualidade dos cuidados prestados pelas amas participantes;
- b) O desenvolvimento de competências de apoio às amas, por parte dos técnicos de enquadramento a quem foi prestada a consultoria, e em conjunto com os quais se delinearam estratégias de promoção de qualidade com base nos valores e cotação da FCCERS-R.

Na primeira parte deste estudo apresentaremos a revisão de literatura e, com base nesta revisão, iremos proceder à definição dos seus objectivos. Na segunda parte, apresentaremos a metodologia adoptada, descrevendo e caracterizando os participantes, os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados. Na terceira e última parte deste estudo, iremos proceder à análise e discussão de dados recolhidos.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. A Educação Pré-Escolar

A educação e a qualidade dos serviços prestados, no âmbito pré-escolar, tem vindo a constituir um assunto de crescente interesse. Tal facto deve-se a várias mudanças ocorridas no contexto europeu, a nível sócio-cultural, demográfico e cultural, nomeadamente: (1) as alterações nas expectativas das mulheres face ao seu papel familiar e social; (2) a participação mais activa das mesmas na comunidade social e económica; (3) o aumento do número de mães empregadas; (4) as mudanças na própria estrutura familiar (aumento do número de famílias monoparentais e diminuição do número de crianças por família); (5) as mudanças decorrentes do aumento da esperança média de vida na composição etária da população; e (6) o aumento de estudos sobre as consequências positivas da participação das crianças em programas pré-escolares no seu desenvolvimento harmonioso, na adaptação à vida escolar e na promoção do sucesso educativo, em particular no que respeita às crianças com necessidades educativas especiais. Todos estes factores continuam a influenciar o aumento de programas pré-escolares um pouco por toda a Europa (Bairrão & Tietze, 1995).

1.1.1. Educação pré-escolar na União Europeia

Nos anos 60, na Europa Ocidental, o aumento do número de estruturas ligadas à educação pré-escolar deve-se, no entanto e sobretudo, à necessidade de compensar crianças pobres que seriam provenientes de ambientes pouco estimulantes para o seu desenvolvimento, numa perspectiva de educação compensatória, (Bairrão & Tietze, 1995). Ainda a considerar, é o facto de as famílias serem constituídas, tendencialmente, por cada vez menos crianças, o que diminui as oportunidades de uma criança para a estimulação e interacção com os pares (Bairrão & Tietze, 1995).

Este cenário contribuiu, então, para o aumento exponencial do número de programas de âmbito pré-escolar, mas também para o reconhecimento, cada vez maior, de que esses programas devem ser de elevada qualidade (Bairrão & Tietze, 1995). Segundo os autores que temos vindo a citar, os serviços prestados, em contexto pré-escolar, nos países da União Europeia, caracterizam-se por: (1) uma grande diversidade ao nível da sua tipologia, bem como no que diz respeito ao acesso aos programas; e (2) por uma escassez de dados sistemáticos e credíveis relativos ao funcionamento e impacto dos programas. “A recolha de

tais dados torna-se crucial para que o aumento da acessibilidade, qualidade e igualdade de acesso aos programas para a idade pré-escolar possa continuar” (Bairrão & Tietze, 1995, p. 18).

De uma forma geral, todos os países da União Europeia desenvolvem a sua prática no âmbito da educação pré-escolar tendo como principal objectivo a socialização da criança. Assim, em alguns destes países (nomeadamente a Alemanha, Irlanda, Países Baixos e Dinamarca), a prática é fortemente centrada no desenvolvimento de competências de socialização da criança, delegando a tarefa do ensino para o núcleo familiar. Já noutros países (como a Bélgica, França, Luxemburgo, Grécia, Itália e Espanha), a prática, em contexto pré-escolar, é acentuadamente do âmbito das aprendizagens, numa perspectiva de progressiva adaptação da criança à vida escolar (Eurydice, 1994). Segundo Bairrão e Tietze (1995), tem existido, nas últimas décadas, um esforço por procurar um equilíbrio entre estas duas abordagens, embora, na realidade, o funcionamento dos programas pré-escolares continue, ainda, a distribuir-se por estas duas tipologias.

1.1.2. Educação pré-escolar – contexto português

Nos últimos anos, no contexto português, tem vindo a verificar-se um aumento significativo de modalidades formais de oferta educativa, no âmbito pré-escolar. As crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade poderão ser acolhidas em creches, mini-creches (organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar), mas oficializadas ou creches familiares (Ministério da Educação, 2000).

O número de estruturas formais para educação de infância também tem vindo a aumentar de forma significativa. Segundo dados do Gabinete de Avaliação e Informação do Sistema Educativo (2009), relativos aos cuidados prestados a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, a taxa de cobertura a nível nacional passou de 58% em 1996, para 78,3% em 2005. No entanto, este aumento nem sempre se regista em número suficiente para fazer face à procura.

É neste quadro que tem vindo a ser dada cada vez mais importância às estruturas educativas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos. A resposta educativa mas ou creche familiar surge, regra geral, como segunda escolha para os pais relativamente à resposta creche, quando, por exemplo, não encontram vagas para os seus filhos nesta última. Reforçando esta ideia, numa síntese nacional que data de 1995 inserida no Relatório elaborado por Marlene Karlsson, para a *Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças e outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares*, é referido que os serviços com financiamento público garantem o acolhimento de cerca de 9% das crianças na

faixa etária até aos 3 anos, sendo que 2,8% são acolhidas por amas integradas em creches familiares.

Este aumento de modalidades e estruturas formais de oferta educativa, ao nível pré-escolar, prende-se com mudanças específicas inerentes ao contexto social e político português. Neste âmbito, e sobretudo a partir da década de 50 do século passado, é de salientar a gradual industrialização do país, que levou à concentração das populações nos grandes centros urbanos e ao ingresso de um número muito significativo de mulheres no mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2000). De salientar, igualmente, a significativa valorização do estatuto da mulher, no período que se seguiu à Revolução de Abril de 1974. Tendo adquirido, então, um estatuto social e educacional mais elevado, a mulher foi criando expectativas de maior exigência face à educação dos filhos, sendo que, em Portugal, as mães constituem tradicionalmente um elo privilegiado de contacto da família com a escola (Ministério da Educação, 2000).

Este processo provocou um aumento da afluência de crianças a este tipo de respostas educativas, o que implicou, necessariamente, uma maior preocupação com a sua qualidade e o seu impacto no desenvolvimento das crianças. Verificou-se, assim, uma crescente valorização da criança e da sua educação na sociedade e na família (Ministério da Educação, 2000).

Segundo Lima, Leal e Ruivo (1987), o panorama da situação da educação infantil, correspondente ao período pré-escolar, é complexo, muito devido ao nosso desconhecimento quanto ao impacto que os diferentes tipos de contexto têm no desenvolvimento da criança. Referimo-nos, em concreto, à qualidade dos cuidados prestados. No entanto, ainda que pouca investigação tenha sido feita na área, de forma ecológica e sistémica, podemos afirmar que, dado o estado actual dos nossos conhecimentos, já ninguém questiona a importância que o período da infância tem ao nível do desenvolvimento da criança (intelectual, social e emocional).

1.2. A Resposta Ama/Creche Familiar

1.2.1 Ama – o conceito

A palavra ama deriva do grego «amma» que significa «mãe». No Dicionário de Língua Portuguesa (1992) a palavra “ama” aparece descrita como “a mulher que cria uma criança alheia; dona de casa em relação aos criados; governanta; aia”. Como podemos verificar, a palavra ama tem uma conotação que sugere um estatuto social frágil e dependente.

Se recuarmos no tempo, as amas eram escolhidas de entre mulheres saudáveis de povos dominados por conquistas territoriais, sendo consideradas pessoas sem direitos de cidadania, trabalhando, muitas vezes, em condições de escravatura. Eram recrutadas por diferentes razões, nomeadamente a impossibilidade física de aleitamento por parte da mãe biológica ou mesmo devido a situações de rejeição da maternidade. A ama era um elemento de criadagem, com mais ou menos regalias (Azevedo, 1991). Embora, hoje em dia, a situação profissional das amas seja muito diferente da desses tempos, o que é certo é que continuamos a ter esta imagem de que se trata de uma espécie de “criada” que toma conta de crianças que não são suas.

Segundo Azevedo (1991), a passagem desta fase histórica, que concebia a ama como um elemento da criadagem, para a fase de ama como figura cuidadora, é bastante recente e processou-se devido à profissionalização da actividade e à sua regulamentação legal. O apoio institucional, técnico e material, previsto na Lei, tem permitido que esta seja uma resposta com cada vez mais procura, devido ao sentimento de confiança e segurança que tal enquadramento proporciona a quem recorre aos seus serviços.

Ainda assim, e de acordo com a mesma autora, o processo de profissionalização não foi suficiente para que a imagem da ama se distanciasse da ideia de “criada”, situação a que não são alheios alguns aspectos da actual condição profissional das amas: o horário pode chegar às doze horas diárias; a remuneração mensal é de €725,48 (quando acolhem o número máximo de quatro crianças) (Despacho nº 25828 de Novembro de 2007), valor que inclui o 13º mês e subsídio de férias e ao qual é ainda deduzido o desconto para a Segurança Social. A autora chega a afirmar, relativamente a dados de 1991 (remuneração de 7.700\$00 mensais por criança), que o vencimento relativo a esta actividade profissional “*assume constatações de subsídio económico de assistência social*” e que muitas instituições ainda encaram a ama como uma “criada especial”, estabelecendo com ela relações de apoio não equitativas. De salientar que a autora a que aqui se faz referência – Maria José Azevedo - assumia, em 1991, funções de psicóloga da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, onde foi responsável por um processo de formação profissional de amas e constituição de creche familiar.

Retomando a ideia inicial de analisar o conceito por detrás da palavra «ama», talvez seja interessante perceber se a terminologia utilizada noutros países, nomeadamente em alguns países da União Europeia, nos leva ao mesmo conceito. Marlene Karlsson (1995) sintetizou, num quadro, os termos oficiais e os termos comuns utilizados em diversos países. Vejamos alguns exemplos.

Na Áustria, o termo utilizado é o de «mãe de dia», enquanto que, em França, é o de «assistente maternal». Sendo dois termos que têm subjacente a ideia de «mãe», o primeiro reporta-nos para a ideia de que a ama é uma substituta da figura materna (tomando o seu lugar durante o dia), enquanto que o segundo nos reporta para a ideia de apoio à mãe, e não da substituição do seu papel.

Na Suécia, o termo utilizado é o de «prestadora de cuidados infantis diários», no Reino Unido é o de «pessoa que toma conta de crianças», na Finlândia, é o de «prestadora de cuidados familiares diários». Na Alemanha é, tão somente, “pessoa que presta cuidados diários” e, no Luxemburgo, é “pessoa que toma conta”. Termos longos e complexos, por vezes desprovidos de afecto, que dificilmente entrarão na linguagem comum.

Países como a Grécia, a Itália ou a Espanha, não têm termo oficial nem comum para designar esta actividade profissional.

A autora atribui à palavra portuguesa *ama*, “uma notável excepção” (Karlsson, 1995, pp. 4), pois para além de ser curta está intimamente relacionada com o termo “amor”, resultando num termo afectuoso sem utilizar a palavra “mãe”.

1.2.2. Acolhimento em ama – contexto português

Portugal tem uma grande tradição de acolhimento de crianças em amas particulares, que funcionam por conta própria. Contudo, apenas no início da década de 80 apareceram os primeiros esquemas organizados de amas (as creches familiares), sob a supervisão dos Centros Regionais da Segurança Social e, só depois, em 1984, surgiu a primeira lei que enquadra o exercício da actividade de ama enquanto modalidade de acção social, estabelecendo, pela primeira vez, princípios gerais de licenciamento e a obrigatoriedade da existência de apoio técnico (Karlsson, 1995).

O Despacho Normativo nº5/85, de 18 de Janeiro, que aprova o Regulamento do Exercício da Actividade das Amas e do seu Enquadramento em Creches Familiares, a que se refere o Decreto-Lei nº158/84, de 17 de Maio, abrange os seguintes temas, distribuídos por um conjunto de 28 normas: a definição das condições necessárias para exercer a actividade de ama; direitos e obrigações das mesmas; obrigações das instituições de enquadramento; e direitos e deveres dos pais.

Desde então (1984), o número de amas legalizadas aumentou exponencialmente, visto que em 1988 já existiam 700 amas legalizadas a nível nacional. De forma a salientar esta ideia, e utilizando como exemplo dados relativos os Distrito do Porto, o número de amas legalizadas em 1988, era de 84, e em 1992, era de 224 (Silva, 1992).

No entanto, e embora tenham o apoio técnico previsto na lei e o envolvimento do sector público nos subsídios a algumas instituições que promovem esta valência, as amas enquadradas em creches familiares são consideradas trabalhadoras por conta própria (Karlsson, 1995). São abrangidas pelo regime de segurança social dos trabalhadores independentes, tendo direito a quatro semanas de férias por ano, sendo que na sua remuneração mensal está incluído um montante destinado a cobrir esse tempo de paragem profissional (Karlsson, 1995). Por outro lado, e de forma bem diferente, as amas ilegais, funcionam por conta própria, negociando a sua remuneração directamente com os pais, não sendo, desta forma, abrangidas pelo sistema de segurança social (Karlsson, 1995).

Quando nos referimos a amas enquadradas estamos, portanto, a referir-nos a amas seleccionadas de acordo com critérios bastante rigorosos que passaram por um processo complexo de estágio e formação até chegarem à etapa de poderem exercer a profissão de forma confiante e responsável. Já as amas ilegais, pelo contrário, não estão sujeitas a qualquer tipo de avaliação, formação ou regulamentação que permita concluir que trabalham da melhor forma tendo em conta o bom desenvolvimento e a segurança das crianças à sua responsabilidade.

No entanto, talvez seja importante esclarecer, com maior detalhe, ao que nos referimos quando falamos em *critérios bastante rigorosos de selecção* ou *processo complexo de estágio e formação*, relativamente às amas enquadradas.

Mesmo considerando as diferenças de funcionamento e organização que possam existir de instituição para instituição, de uma forma geral, e segundo o que está previsto na Lei relativamente ao apoio técnico prestado, podemos afirmar que existe uma linha condutora que nos permite falar de forma abrangente sobre todo o processo, que começa, exactamente, pela selecção das amas, promovida pela entidade a quem compete a gestão da creche familiar. Se a fase de selecção for concluída com êxito, então as amas iniciam o seu processo de formação. Tendo em consideração o que se encontra em vigor na legislação aplicável, o processo de formação das amas integradas deve corresponder a um período que vai de quatro a oito semanas e deve englobar, também, reuniões e debates (por exemplo acerca de questões sobre o exercício da profissão). Se, mais uma vez, este processo for concluído com êxito, a ama passa por um período experimental, que implica uma supervisão mais apertada. Este período experimental não pode exceder os cinco meses. Concluída mais esta fase do processo, o trabalho da ama será avaliado pelos técnicos responsáveis e, se essa avaliação for positiva, a ama tem garantido o licenciamento e o contrato (Karlsson, 1995).

De uma forma geral, uma creche familiar conta com um número de doze a vinte e quatro amas, e, pelo menos, dois supervisores. Estes supervisores ou Técnicos de enquadramento, asseguram visitas domiciliárias regulares a casa das amas e formação em serviço, responsabilizando-se, igualmente, pelo reconhecimento e fornecimento de material de apoio necessário. Estes técnicos são, normalmente, pessoas com formação para o trabalho em creches ou Jardins-de-infância e compete-lhes o apoio às amas, nomeadamente no que respeita à promoção de um bom relacionamento entre estas e as famílias (Karlsson, 1995), factor determinante para o bom desempenho da função.

De forma a obtermos uma caracterização genérica desta actividade, iremos analisar alguns dados correspondentes ao ano de 2006, recolhidos pelo Departamento de Desenvolvimento Social do Instituto da Segurança Social (2007).

O número total de amas, nesse mesmo ano, era de 1454 em todo o país, 737 das quais se encontravam enquadradas por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), 583 pelos Centros Distritais da Segurança Social e 134 pelos estabelecimentos integrados nos serviços de Segurança Social. No que diz respeito aos distritos com maior número de amas, o Distrito de Setúbal é o que apresenta um valor mais elevado, com um total de 311 amas, seguindo-se o Distrito do Porto, com um total de 295 amas, o de Lisboa, com 195, e o de Braga, com 173. Registaram-se 605 candidaturas à actividade de ama, situação com maior expressão nos distritos de Setúbal e Aveiro. A média de idades destas profissionais ronda os 43 anos, sendo a média de idades mais baixa respeitante a Castelo Branco (25 anos) e a mais alta a Aveiro e Coimbra (45 e 55 anos, respectivamente). Quanto ao tempo de permanência diário das crianças nas amas, a média ronda as 10 horas, sendo que Castelo Branco apresenta a média mais elevada, de 11 horas diárias, e Évora a mais baixa, de 7h30m.

Talvez seja importante salientar que a experiência portuguesa relativa à promoção desta actividade profissional, não fica aquém da de outros países europeus. Na 1ª Conferência Europeia de Acolhimento em Ama, que decorreu de 29 a 04 de Novembro de 1990, na Bélgica, subordinada ao tema «Ama, Professora ou Substituta da Mãe», estiveram presentes cerca de 220 participantes representando os seguintes países: Bélgica, Holanda, França, Grã-Bretanha, Dinamarca, Suécia, Islândia, Alemanha e Portugal. A partir de uma apreciação global de visitas efectuadas na Bélgica e na Holanda, que lhes permitiram um contacto directo com a realidade desses países, troca de experiências, avaliação do trabalho desenvolvido em Portugal e sua comparação com os modelos observados, Ramos e Azevedo (1991) constatarem “a eficácia da nossa experiência profissional quanto a aspectos que são sentidos naqueles países como necessidades e lacunas relativamente ao trabalho com amas: selecção e

critérios, enquadramento e acompanhamento técnico, formação”. As autoras salientam ainda que, relativamente à organização de espaços, materiais e qualificação de profissionais, a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no nosso país é, de uma forma geral, de qualidade superior quando comparado ao dos outros países.

1.3. A Qualidade

É actualmente consensual que há necessidade de proporcionar a todas as crianças em idade pré-escolar uma resposta educativa que se identifique como sendo de qualidade (Lima & Nunes, 2006).

Vivemos na era da qualidade, isto é, todos os produtos ou serviços deverão oferecer qualidade, sob risco de não lhes ser atribuído qualquer valor. Nesta perspectiva, o problema relativo à qualidade prende-se não só com a sua avaliação como com a sua manutenção: Como pode ser a qualidade descoberta ou medida? Haverá possibilidades de melhorar algo já considerado de qualidade? Que objectivos serão necessários traçar e alcançar para aumentar o seu valor? (Moss & Dahlberg, 2008).

1.3.1. O conceito de qualidade em educação pré-escolar

A área da educação e dos cuidados à 1ª infância não escapou a esta crescente atenção prestada à qualidade.

Em Portugal, a entidade responsável pela definição de critérios de qualidade da educação pré-escolar é o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica. A definição de qualidade da oferta educativa é abordada com especial destaque na Lei-quadro da Educação Pré-escolar nº 5/97, de 10 de Fevereiro. Esta apresenta como objectivos da educação pré-escolar, os seguintes:

“A promoção (1) do desenvolvimento pessoal e social; (2) do desenvolvimento global individualizado; (3) da socialização e aprendizagem de atitudes e do conhecimento da linguagem, das expressões e da compreensão do mundo.” (Ministério da Educação, 2000, p. 53).

Segundo critérios definidos pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1998, cit. por Barros, Aguiar & Bairrão, 2006), um ambiente pré-escolar

de qualidade é aquele que garante um ambiente seguro e educativo que promova o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, em paralelo com a garantia de permanente preocupação com as necessidades e preferências das famílias.

O interesse e a investigação crescentes sobre esta temática traduziu-se na publicação de vários estudos, com o objectivo de comprovar a relação entre a qualidade dos ambientes pré-escolares e o desenvolvimento da criança.

Segundo Harms e Clifford (2002), a recolha de dados feita, entre meados dos anos 60 e finais dos anos 70 do século passado, a partir de estudos que tinham como objectivo avaliar os efeitos do atendimento e educação no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, utilizava a observação como principal instrumento de estudo de todos os contextos de educação pré-escolar. A qualidade da vinculação e o desenvolvimento intelectual eram os factores usados para verificar tais efeitos no desenvolvimento das crianças. Assim, se uma criança apresentasse, por exemplo, um desenvolvimento intelectual considerado abaixo da média, poderia concluir-se que o seu atendimento e educação, em contexto extra-domiciliário, estaria a provocar efeitos negativos no seu desenvolvimento. Para estes autores, durante este período, pouco foi feito no sentido de se avaliar e documentar as práticas existentes nesses contextos.

Nos anos 70, os estudos realizados nesta área atribuem especial importância à natureza dos próprios contextos, analisando e comparando, posteriormente, os efeitos decorrentes de diferentes contextos educacionais (Harms & Clifford, 2002). É a partir dos anos 80 do século passado que o factor qualidade do contexto aparece como essencial nos estudos que analisavam os resultados obtidos pelas crianças (Harms & Clifford, 2002).

Segundo uma revisão de Harms (1991 cit. por Lima & Nunes, 2006), diversos estudos demonstram a existência de correlações positivas entre a qualidade em educação pré-escolar e níveis superiores de desenvolvimento da linguagem, melhores competências sociais, níveis de desenvolvimento de jogo mais sofisticados, melhor capacidade de auto-regulação, melhor capacidade de ir ao encontro dos pedidos dos adultos e menos problemas nos primeiros anos de escolaridade. Por contraste, crianças a quem não foram proporcionados programas pré-escolares de qualidade apresentam mais problemas de comportamento, menos competências de linguagem e níveis académicos inferiores (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000, cit. por Lima & Nunes, 2006).

Um outro estudo verificou uma relação positiva entre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a qualidade das estruturas de educação que frequentaram,

independentemente do nível de educação da mãe, do sexo da criança e da etnia (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997, cit. por Barros, Aguiar & Bairrão, 2006). O NICHD - Study of Early Child Care (2005, cit. por Barros, Aguiar & Bairrão, 2006), que avaliou crianças longitudinalmente, ao longo de sete anos, demonstrou que os cuidados de menor qualidade estão positivamente relacionados com: (1) relações mãe-criança menos harmoniosas; (2) maior probabilidade de vinculação insegura; (3) mais problemas de comportamento; (4) menos competência ao nível da linguagem e da cognição; e (5) menor preparação relativa à entrada para a escola.

Em resumo, e segundo o National Child Care Staffing Study (cit. por Harms, 1990), um ambiente pré-escolar de qualidade requer uma educação formal e oportunidades de treino para todos os adultos que trabalham com as crianças, permitindo a promoção de interações efectivas com as crianças e a criação de um ambiente adequado ao seu desenvolvimento. O mesmo estudo adianta que, de forma a estimular a qualidade neste contexto, é de considerar o rácio adulto-criança, a possibilidade de treino (formação; conferências; encontros; workshops informais) para os adultos implicados no trabalho com as crianças e a compensação (salarial, por exemplo).

Tendo em conta os estudos acima referidos, podemos afirmar que, quando nos reportamos a contextos de acolhimento de crianças durante longos períodos de tempo, estes parecem ter um grande impacto no que respeita aos seus comportamentos e desenvolvimento. Tal facto não é apenas verdade para as crianças, isto é, todos já experienciamos que determinados contextos de vida suscitam em nós importantes efeitos ao nível da satisfação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Portugal, 1996).

A relação entre a experiência de frequência de um ambiente pré-escolar de qualidade e suas implicações futuras no desenvolvimento das crianças, encontra-se bem documentada. Mas, em concreto, a que se referem todos os autores quando mencionam o conceito de *qualidade*?

O conceito de qualidade não é um conceito estático. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), a qualidade é um conceito construído socialmente e sujeito a variações culturais. Reforçando esta ideia, a European Commission Childcare Network (1990, cit. por Barros, Aguiar & Bairrão, 2006) afirma que qualquer definição de qualidade é transitória e que a sua compreensão e operacionalização é um processo dinâmico e contínuo de equilíbrio face à ênfase colocada por diferentes grupos de interesse. Já Portugal (1996), refere que a questão da qualidade do contexto não é de fácil abordagem devido ao facto de ser um conceito subjectivo, um valor a atingir, que não possui

parâmetros claros e definidos, o que o transforma numa medida dificilmente precisa e definitiva. Segundo Moss e Dahlberg (2008), o conceito de qualidade, que assume a possibilidade de derivar de normas universais e objectivas, é a avaliação da conformidade de um produto ou serviço a essas mesmas normas e integra os conceitos de universalidade, objectividade, certeza e estabilidade.

Katz (1998), reforçando a ideia de que o conceito de qualidade pode variar consoante o grupo de interesse, afirma que este pode ser entendido e avaliado de diferentes formas, isto é, utilizando: (1) uma abordagem orientada de cima para baixo (a partir do ponto de vista dos adultos acerca dos programas pré-escolares); (2) uma abordagem orientada de baixo para cima (a partir do ponto de vista das crianças); (3) uma abordagem exterior-interior do programa (a partir do ponto de vista das famílias por ele abrangidas); (4) uma abordagem interior do programa (a partir do ponto de vista dos profissionais e técnicos que nele trabalham) e (5) uma abordagem exterior ou conclusiva (a partir da avaliação do programa por diferentes entidades).

Tomando em consideração este “modelo” de Katz, e referindo-nos, primeiramente, à abordagem orientada de cima para baixo, as características que estão, neste caso, mais intimamente ligadas à avaliação da qualidade são: o rácio adulto-criança; qualificações e estabilidade dos técnicos; qualidade e quantidade do espaço por criança; qualidade e quantidade do equipamento e materiais; condições de segurança, saúde e higiene; características das interacções adulto-criança (Katz, 1998).

Relativamente à segunda abordagem (orientada de baixo para cima), e segundo o mesmo autor, parece razoável considerarmos que os efeitos de determinado programa dependem, sobretudo, do modo como o mesmo é experienciado pelas crianças. No entanto, estamos, talvez, perante a avaliação mais difícil de efectuar. Esta avaliação requer que entendamos o que representa para a criança permanecer na creche durante longos períodos de tempo. Utilizando observações directas, seria necessário inferir, através de interacções e atitudes da criança, sobre como cada criança responderia a questões como: Usualmente sinto-me bem recebido ou, pelo contrário, sinto-me preso? Sinto que pertenço a este local ou sinto que sou apenas mais um? Usualmente sou aceite e compreendido pelos adultos ou sinto que apenas estão lá para ralharem comigo? Normalmente gosto de estar aqui ou estou ansioso por me ir embora? (Katz, 1998). Tendo em conta uma lista mais extensa de questões propostas pela autora, e de acordo com Portugal (1996), se a maior parte delas forem respondidas positivamente, então podemos considerar que a qualidade do programa vai ao encontro das necessidades da criança.

Quanto à abordagem exterior-interior dos programas, esta está, como já foi referido, ligada à perspectiva das famílias. Segundo Katz (1998), a avaliação da qualidade de um determinado programa deve incluir características da relação pais-educadores e ter em conta ambas as perspectivas, isto é, operacionalmente podem interrogar-se os pais e os educadores sobre a natureza das suas relações. Ainda segundo a mesma autora, quando nos referimos a relações positivas entre estes dois agentes educativos estamos, geralmente, a referir-nos a pessoas que pertencem ao mesmo estrato sócio-cultural, falam a mesma língua, partilham os mesmos valores e objectivos relativamente à criança. Da parte dos técnicos, quando tal não surge com esta naturalidade, é possível acontecer com recurso ao profissionalismo, experiência, educação, formação e valores pessoais (Portugal, 1996). Da parte dos pais, estes tendem a relacionar-se melhor com os educadores dos seus filhos quando entendem a complexidade do seu trabalho e quando conhecem, apreciam e concordam com os objectivos por eles propostos (Katz, 1998).

No que respeita à abordagem interior ao programa, esta está intimamente ligada ao ponto de vista dos técnicos que o põem em prática, dividindo-se, assim, em três dimensões: as relações entre os colegas; as relações entre educadores e pais; as relações com a instituição promotora do programa. Podemos afirmar, então, que é difícil um programa atingir níveis razoáveis de qualidade quando as relações de trabalho que se estabelecem não são positivas. Operacionalmente, esta avaliação pode fazer-se indagando cada técnico acerca da natureza das relações com os seus colegas de trabalho: de apoio ou contenciosas? de cooperação ou de competição? de aceitação ou de hostilidade? de confiança ou de suspeição? de respeito ou de controlo? (Katz, 1998).

Por fim, a autora propõe uma última abordagem: a exterior ou conclusiva. Esta requer uma perspectiva mais ampla, pois está relacionada com o ponto de vista da sociedade e da comunidade em geral. Operacionalmente, pode ser avaliada com resposta a perguntas como: Enquanto cidadão, tenho a certeza que os recursos são adequadamente direccionados no sentido da protecção, cuidados e educação das crianças? Tenho confiança naqueles que tomam decisões, confio que as políticas, leis e regulamentos existentes promovem e não limitam as experiências das crianças? Programas de educação de elevada qualidade estão disponíveis a todas as crianças e famílias e garantem-lhes benefícios a curto e a longo prazo?” (cit. por Portugal, 1996).

Este “modelo” de Katz reflecte bem a complexidade da operacionalização do conceito de qualidade. Esta torna-se ainda mais complexa quando pensamos que, durante o processo de avaliação proposto, um programa pode satisfazer adequadamente, por exemplo, requisitos da

abordagem orientada de cima para baixo e, no entanto, não satisfazer os requisitos presentes nas experiências consideradas na abordagem orientada de baixo para cima e na abordagem exterior-interior. É possível, então, afirmar que um programa possa ser considerado adequado ao nível do espaço físico, dos equipamentos e do currículo e, no entanto, não conseguir dar resposta às necessidades de algumas crianças. Deste modo, podemos concluir que, o factor mais importante a considerar, é o sentido que determinada experiência tem para quem a experiencia (Katz, 1998).

Já Bryant, Burchinal, Lau e Sparling (1994, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), afirmam que a diferença de significados atribuídos ao conceito de qualidade está intimamente ligada aos aspectos em que se fundamenta, isto é, difere consoante se baseia: (1) em características estáticas ou dinâmicas do ambiente (Carta, Sainato & Greenwood, 1988, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002); (2) em variáveis distais ou próximas (Dunn, 1993, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002); e (3) em dimensões estruturais ou de processo (Phillips, Voran, Kisker, Howes & Whitebook, 1994, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros 2002).

Podemos, então, afirmar que a definição de qualidade nem sempre gera opiniões consensuais, podendo variar de acordo com crenças e valores de quem a nomeia. No entanto, segundo Bairrão (1998), é possível encontrar algum consenso sobre que factores devem existir na operacionalização do conceito de qualidade. De entre estes, destacam-se, as características das pessoas que trabalham nos contextos, as características dos programas e as políticas educativas.

Para Harms (1991, cit. por Lima & Nunes, 2006), a definição deste conceito tão complexo, tem vindo a evoluir em paralelo com a preocupação sobre o que é um desenvolvimento adequado e o que se considera serem boas práticas em educação pré-escolar. Desta forma, o desenvolvimento da criança, nomeadamente nos aspectos relacionados com a saúde, a segurança, o apoio social e emocional e a estimulação cognitiva, tem vindo a assumir uma importância crescente quando nos referimos a ambientes pré-escolares de qualidade. O que é certo é que a criança só pode atingir o seu desenvolvimento máximo e envolver-se plenamente em determinada tarefa, quando se encontrar num estado de bem-estar emocional razoável (Portugal, 1996).

De forma mais específica, e aproximando-nos da operacionalização do conceito de qualidade em educação pré-escolar, Harms e Clifford (1993, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002) apontam como componentes principais a ter em conta:

- a salubridade e a segurança (cumprimento de critérios de licenciamento, higiene, saúde, etc.);

- as interacções (frequência de interacções adulto-criança; tipologia das interacções, etc.);
- o currículo (estrutura do programa; adequação das actividades propostas ao desenvolvimento das crianças, etc.);
- o pessoal (qualificação e formação dos técnicos; rácio adulto-criança adequado, etc.).

Harms (1994) faz uma análise bastante minuciosa destes factores. Alerta, por exemplo, para os benefícios de um espaço físico com vários estímulos adequados, como brinquedos coloridos e paredes enfeitadas, embora alerte igualmente para que se evitem espaços confusos e com demasiados estímulos. Menciona as vantagens, para o desenvolvimento das crianças, em existir um espaço exterior de contacto com o ar livre, embora chame a atenção para os cuidados a ter com o sol ou com diferenças bruscas de temperatura, ou ainda com situações que possam pôr em risco a segurança das crianças. Propõe soluções para que, o momento da mudança de fraldas, das refeições ou do sono seja adequado, evitando a propagação de doenças contagiosas e que são muito comuns nestes ambientes. Alerta para os perigos (tanto a nível de segurança como de higiene) que alguns materiais, como a alcatifa ou as portas, podem trazer. Salienta os benefícios da construção de relações, não só entre a criança e o adulto, mas entre as crianças, e dá exemplos de situações que as promovem. Todos estes exemplos e outros que não foram aqui mencionados encontram-se, de certa forma, sistematizados na escala que avalia o ambiente em ama (FCCERS-R) e que é utilizada neste estudo.

Uma outra forma de compreender o conceito em questão é, segundo vários autores, entre os quais Tietze e Bairrão (1986, 1995, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), através da sua operacionalização em duas dimensões: a estrutural e a de processo. A primeira, está ligada a características específicas dos programas pré-escolares, nomeadamente as que se prendem com aspectos físicos, humanos e organizativos. A segunda, está ligada com as interacções existentes nos ambientes pré-escolares, isto é, interacções adulto-criança e/ou criança/criança.

Tendo em conta que a qualidade é algo que se constrói, é importante salientar que, nos dias de hoje, os contextos nos quais os programas para crianças acontecem são alvo de debates acerca da melhor forma de promover aprendizagens e das práticas que são mais susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem (NAEYC, 1997). Estes debates têm vindo a contribuir para o aumento das investigações relacionadas com esta

temática embora nem sempre os seus resultados se traduzam no aumento da qualidade dos contextos.

1.4. Uma Perspectiva a Considerar: A Ecologia do Desenvolvimento Humano

Quando se aborda a qualidade em contextos de primeira infância, é importante considerar, como base teórica estruturante, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Brofenbrenner (Brofenbrenner & Morris, 1998). É uma perspectiva que implica a noção de complementaridade entre vários aspectos da vida de um indivíduo, tais como, os afectivos, os intelectuais e os sociais (Bairrão, 1992). Para Brofenbrenner, o desenvolvimento humano deve ser compreendido através da acomodação recíproca e progressiva que se desenvolve ao longo de todo um ciclo de vida, entre um ser humano, em crescimento, e o meio que o rodeia, em constante mudança. O meio pode ser desde o mais imediato (microsistema) ao mais vasto (macrossistema).

Segundo Bairrão (1992), se não tivermos em conta esta perspectiva, na investigação em psicologia da educação, estaremos a isolar os vários aspectos de um ciclo comportamental e a analisá-lo, dessa forma isolada, relacionando-o com outros aspectos como, por exemplo, a classe social, ou o tamanho da família. Isto é, cairíamos no erro de considerar estático, num ou noutro momento, o desenvolvimento humano, bem como no de considerar a inércia dos vários ambientes em que a pessoa se movimenta. Deixaríamos de considerar a inter-relação e a afectação permanente entre a pessoa e os ambientes que a rodeiam (desde o microsistema ao macrossistema) e a forma como os ambientes se relacionam entre si.

No seu mais recente modelo, Brofenbrenner e Morris (1998) afirmam que o desenvolvimento humano é o resultado de quatro componentes e das suas relações. São eles: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo*. O *processo* é o mecanismo através do qual se realizam as interacções entre a pessoa em desenvolvimento e o meio. O grau de influência, do processo de desenvolvimento, varia de acordo com as características dos restantes três componentes. Isto é, a *pessoa*, com as suas características biológicas; os *contextos*, desde os mais distantes aos mais próximos, e a sua inter-relação; e o *tempo*, no qual um processo ocorre. De acordo com Aguiar, Bairrão e Barros (2002), este é o quadro conceptual mais indicado para as investigações sobre a qualidade dos contextos de cuidados para a infância e a sua influência no desenvolvimento das crianças.

1.5. A Consultoria

O presente estudo teve como base de trabalho as fases do processo de consultoria em Intervenção Precoce. Assim, embora as mesmas tivessem sido utilizadas no âmbito do trabalho com creches familiares, torna-se essencial analisar, com algum detalhe, as noções de consultoria, a relação consultor/consultado, os aspectos éticos e as fases do processo de consultoria de alguns estudos que utilizaram uma metodologia de consultoria em programas de intervenção precoce, bem como a sua eficácia.

1.5.1. Consultoria na Prestação de Cuidados na 1ª Infância

A importância crescente atribuída ao acompanhamento de crianças em meio natural tem vindo a traduzir-se numa alteração progressiva do papel dos profissionais de intervenção precoce, que se considera dever passar, também, pelo estabelecimento de parcerias multidisciplinares. Isto é, devem, em conjunto com outros profissionais implicados e com os pais, trabalhar de forma cooperativa no que diz respeito à intervenção necessária para cada caso (Buysse & Wesley, 2005). Estaremos, então, a referir-nos a uma intervenção indirecta com a criança, tão importante para esta quanto a directa. No entanto, é necessário ter presente que a criação de equipas de trabalho multidisciplinares é muito mais complexa do que apenas designar por «equipa» um conjunto de indivíduos (Katzenbach & Smith, 1993, Lumsden & Lumsden, 1992, cit. por McWilliam, 1996). Implica que cada indivíduo tenha que se comprometer e envolver em todo o processo.

Os profissionais de intervenção precoce devem, assim, possuir o saber teórico e prático relativo ao trabalho directo com as crianças e suas famílias, sem no entanto esquecerem que esse conhecimento pode e deve ser complementado e partilhado com outros profissionais (Buysse & Wesley, 2005). Desta forma, o plano de intervenção será mais completo e mais adequado às necessidades das crianças.

É neste âmbito de colaboração e transferência de saberes que surge a consultoria (Buysse, Schulte, Pierce, & Terry, 1994; Buysse & Wesley, 2001; File & Kontos, 1992; Hanson & Widerstrom, 1993; Palsha & Wesley, 1998; Wesley, 1994, cit. por Buysse & Wesley, 2005). Segundo Brown, Pryzwansky e Schulte (cit. por Buysse & Wesley, 2005), a consultoria não é uma profissão, mas um papel que pode ser assumido por diversos profissionais de diferentes áreas. Uma das vantagens da consultoria prende-se com o facto de, um técnico, poder providenciar assistência a um maior número de “clientes”, ao contrário do que aconteceria numa abordagem individual. Uma outra vantagem diz respeito ao facto de um

programa de consultoria ser susceptível de promover mudanças a vários níveis, como sendo o cliente (e.g. a criança), o consultado (e.g. o professor), o programa (e.g. o currículo ou o ambiente de aprendizagem) e, em última instância, todo o sistema (Buysse & Wesley, 2005).

1.5.2. Relação de consultoria

A relação de consultoria tem características específicas e obedece a princípios éticos. De acordo com Buysse e Wesley (2006), os consultores devem operar, simultaneamente, em dois planos: devem proceder à gestão da sequência de tarefas resultantes do processo de consultoria e, simultaneamente, valorizar os aspectos interpessoais, nomeadamente, o sentimento de confiança da relação. Segundo Erchul e Martens (2002, cit. por Buysse & Wesley, 2006), o consultor não deve apenas restringir-se à partilha de conhecimento e recursos com o consultado, pois essa partilha não é suficiente para ajudar a solucionar problemas posteriores e promover a mudança. Assim, o consultor deve combinar, com mestria, as suas capacidades de comunicação e a sua influência social, na relação com o consultado para, desta forma, conseguir alcançar a mudança pretendida.

A consultoria na 1ª infância assenta, segundo Buysse e Wesley (2005), num modelo triádico, caracterizado pela existência de três elementos essenciais a todo o processo: consultor (e.g. técnico de intervenção precoce), consultado (e.g. pais; amas) e cliente (e.g. uma criança).

Buysse e Wesley (2004, 2005), propõem um modelo de entendimento de todo o processo de consultoria, baseado no que foi proposto por Brown, Pryzwansky e Schulte (1998, cit. por Buysse & Wesley, 2004). Este modelo, que detalharemos de seguida, é constituído por oito fases sequenciais e é caracterizado, essencialmente, por uma abordagem colaborativa que envolve responsabilidades partilhadas entre o consultor e o consultado, durante todas as fases do processo.

A primeira fase corresponde à *entrada* no processo (*gaining entry*). Esta fase inclui o primeiro contacto entre consultado e consultor, pelo que, a primeira conversa deve centrar-se, sobretudo, na clarificação de papéis e no propósito do processo. O consultor deve, também, ficar a conhecer as expectativas do consultado, bem como a sua disponibilidade para participar em todo o processo. Desta forma, o consultor deve primeiramente, apresentar-se, criando, em seguida, um ambiente propício a todas as questões e comentários que o consultado possa querer fazer.

A segunda fase corresponde à *formação da relação* (*forming a relationship with consultee*). O principal objectivo é o de construir uma relação aberta e de confiança. O

consultor deve evitar, num segundo encontro, dar soluções rápidas quando o consultado lhe pergunta o que deve fazer.

A terceira fase corresponde à *acumulação de informação (gathering information)*. Nesta fase é necessário que os primeiros objectivos sejam definidos com base na informação recolhida anteriormente. Consultado e consultor devem chegar a um consenso acerca do problema. Assim, o consultor deve, primeiramente, fazer várias perguntas ao consultado, de forma a perceber as principais preocupações do mesmo e clarificar o foco do processo de avaliação. É possível que o consultor, aquando de uma avaliação mais alargada, encontre algumas situações que contradizem o consultado. Neste caso, devem confrontar-se ideias, descobrindo pontos fortes susceptíveis de promover mudança e partilhando experiências profissionais.

A quarta fase corresponde à *definição de objectivos (setting goals)*. O principal propósito é o de identificar e definir objectivos que possam ser promotores de mudança. Para tal, o consultor deve transmitir os resultados da avaliação, de forma simples e adequada ao consultado. Posteriormente, em conjunto, deverão decidir acerca dos objectivos mais importantes a alcançar.

A quinta fase corresponde à *selecção de estratégias (selecting strategies)*. Nesta fase, o consultor deve questionar o consultado acerca das estratégias que possa já ter utilizado e qual a sua eficácia. Este procedimento pode ser essencial na elaboração de novas estratégias. Posteriormente, consultor e consultado devem trabalhar de forma cooperativa no sentido de especificarem quais as tarefas a realizar, quem fica responsável por cada uma delas, quando e onde as tarefas se realizarão, quais os recursos necessários e quais as datas adequadas ao começo e conclusão de cada tarefa.

A sexta fase corresponde à *implementação do plano (implementing the plan)*. Com o apoio do consultor, o consultado implementa as estratégias definidas na fase anterior com o objectivo de alcançar a mudança pretendida. Dependendo da natureza da estratégia e/ou do objectivo a alcançar, este processo pode durar dias, semanas ou meses. Tendo em conta que a implementação das estratégias, normalmente, ocorre na ausência do consultor, a eficácia das mesmas conta, apenas, com o julgamento do consultado. Desta forma, o consultor deve mostrar-se totalmente disponível para ouvir a experiência do consultado, tentando reflectir os seus sentimentos numa atitude de compreensão e empenho na continuação da resolução do problema em causa.

A sétima fase corresponde à *avaliação do plano (evaluating the plan)*. O principal objectivo é o de avaliar a eficácia do plano, analisando quais os objectivos traçados

anteriormente que foram efectivamente alcançados. A monitorização e avaliação em cada fase do processo (e.g. através de conversas informais com o consultado) permite, igualmente, nesta fase, obter-se uma avaliação de todo o processo de consultoria. Posteriormente, consultor e consultado poderão identificar novas áreas de necessidade e reflectir acerca da implementação de um novo plano no futuro.

A oitava e última fase corresponde à *convocação de uma conferência final (holding a summary conference)*. O consultor solicita feedback do consultado acerca da sua satisfação com todo o processo de consultoria. O consultor deve, também, preparar o consultado para o fim do processo de consultoria, ajudando-o a assumir responsabilidades adicionais, fazendo-o compreender que o envolvimento do consultor já não é necessário.

Segundo Buysse e Wesley (2004), é necessária uma investigação mais alargada acerca da eficácia deste modelo no que respeita à área da 1ª infância, pelo que ainda não será possível uma compreensão do verdadeiro impacto desta abordagem nas crianças, nas famílias e, a um nível mais alargado, nos programas. No entanto, e ainda segundo as mesmas autoras, o processo de consultoria tem potencial para responder a uma variedade de propósitos (e.g. identificar objectivos individuais que sejam importantes atingir para a criança implicada; aumentar o conhecimento e as capacidades dos professores ou de outros profissionais que trabalhem com a criança; melhorar a qualidade do programa existente) e contextos (através do envolvimento da comunidade, nomeadamente, do bairro, da escola, das clínicas, entre outros).

O papel do consultor é, ainda, bastante complexo devido a algumas controvérsias sobre o mesmo. No entanto, segundo Buysse e Wesley (2004), o consultor deve, primeiramente, aprender como coordenar os serviços de acção directa e os de acção indirecta e as implicações diferentes do seu papel em cada caso, reconhecendo sempre a importância do envolvimento activo do consultado em todas as fases do processo de consultoria. De seguida, e como já foi referido, o consultor deve estar preparado para operar em dois planos simultaneamente, implementando uma sequência de tarefas respeitantes ao processo de consultoria, enquanto se foca em aspectos interpessoais respeitantes à relação de consultoria. A eficácia de todo o processo dependerá muito da capacidade do consultor em influenciar, encorajar e apoiar o consultado, tratando-o como parte integrante e essencial na relação que se quer de confiança. Por fim, o consultor da área da 1ª infância deve procurar, constantemente, oportunidades de envolvimento da família, interessar-se pelas suas necessidades e partilhar informação a cada passo do processo (Buysse & Wesley, 2004). Neste caso, é necessário ter em consideração que, factores como a cultura ou a linguagem são determinantes para o desenvolvimento da criança, pelo que, no âmbito prático, não podemos afirmar que o trabalho

é feito tendo em conta as potencialidades de desenvolvimento, se o programa não é sensível e responsivo à diversidade cultural e linguística (NAEYC, 1997).

Contudo, importa referir que, não existe informação sobre as formas mais eficazes de promover o envolvimento dos pais e dos professores num processo colaborativo onde o principal objectivo é o de alargar os pontos de vista relativamente ao problema em causa com o apoio e assistência do consultor (Zins et al., 1993, cit. por Buysse & Wesley, 2004).

1.5.3. Problemas de ética na prática de consultoria

A ética é o conjunto de valores e crenças pelos quais um grupo específico rege o seu comportamento (Dally, 2005, cit. por Buysse & Wesley, 2006).

Como já foi referido, o consultor tem um importante papel na mediação de todo o processo de consultoria, trabalhando com pais e outros profissionais, ajudando a construir uma relação de apoio e confiança. O objectivo final é o de alcançar a mudança pretendida no sentido de melhorar a qualidade de vida da criança em causa, tendo em conta as suas necessidades.

Na generalidade, os profissionais da área da intervenção precoce regem o seu trabalho pelos códigos de ética e práticas recomendadas pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2005, cit. por Buysse & Wesley, 2006) e pelo Council for Exceptional Children's Division for Early Childhood (DEC, 1996, cit. por Buysse & Wesley, 2006). No entanto, segundo Buysse e Wesley (2006), estes “guias” de trabalho não fornecem respostas para todos os desafios que a complexidade do papel de consultor implica, nomeadamente no que respeita ao trabalho com outros adultos e profissionais. Isto deve-se ao facto de a consultoria, na área da intervenção precoce, ser algo relativamente novo.

O consultor da área da intervenção precoce trabalha, por vezes, de forma um pouco isolada de outros profissionais da mesma área, podendo, inclusive, percorrer áreas geográficas alargadas, o que restringe oportunidades de partilha de experiências e reflexões com outros consultores. Nestas condições, poderá deparar-se, muitas vezes, com dilemas éticos durante a prestação de serviços. Buysse e Wesley (2006) chamam a atenção para as seguintes situações que podem dar origem a dilemas éticos por parte dos consultores: (a) estar atento à forma como os seus próprios valores, crenças e cultura podem influenciar as decisões profissionais, o processo de consultoria e o julgamento face aos outros; (b) estar atento e compreender os princípios pelos quais a mudança pode ocorrer, bem como os princípios ligados às estratégias utilizadas para construir uma relação de confiança com o consultado; (c) compreender de forma clara o propósito do processo de consultoria; (d) estar ciente de quem é o cliente e a

quem o consultor deve atribuir responsabilidades; (e) compreender a importância da privacidade relativa à relação de consultoria e estar ciente dos limites da confidencialidade; (f) desenvolver limites claros entre questões profissionais e pessoais e (g) compreender e reconhecer a importância de supervisão e apoio quando é necessário.

Neste sentido, será importante promover a discussão acerca de práticas e éticas profissionais no que respeita à consultoria na área da intervenção precoce, tendo em vista providenciar, no futuro, uma base mais sólida respeitante ao papel do consultor.

1.5.4. Eficácia do processo de consultoria

Segundo Sadler (2002, cit. por Buysse & Wesley, 2006), a investigação na área da consultoria em intervenção precoce é limitada, pelo que os consultores se podem sentir um pouco confusos relativamente às estratégias mais efectivas a realizar. Embora a literatura apresente e identifique, como já foi referido, fases estruturantes do processo de consultoria, já referidas, tarefas e capacidades dos consultores, ainda há muito a fazer no sentido de se reconhecer quais os factores que mais contribuem para a eficácia do processo (Buysse & Wesley, 2005; Dinnebeil, McInerney, Roth, & Ramaswamy, 2001, cit. por Buysse & Wesley, 2006).

Palsha e Wesley (1998) levaram a cabo um estudo com o objectivo de perceber a eficácia de um programa de consultoria. Focaram-se, sobretudo, na qualidade global do ambiente onde a criança se movimentava. Com este programa pretendia-se, também, recrutar e preparar profissionais, na área da 1ª infância, com diferentes passados e experiências profissionais, no sentido de os habilitar para serem consultores. Desta forma, os profissionais adquiriam competências ligadas ao processo de consultoria, bem como competências ligadas ao trabalho colaborativo com outros profissionais, no sentido da promoção da qualidade de todo o programa.

Diversos estudos (Bailey, 1989; Bailey, McWilliam, & Winton, 1992; Fullan, 1993; Guskey, 1986; Joyce & Showers, 1983; Winton, 1990; Winton *et al.*, 1997, cit. por Palsha & Wesley, 1998) sugerem que a mudança só é possível, quando vários indivíduos numa organização social estão preparados para, em conjunto, desenvolverem uma base de conhecimento partilhada, ao mesmo tempo que estão envolvidos na avaliação das suas próprias necessidades e têm oportunidades para aplicar os seus conhecimentos e capacidades na sua prática profissional. Outros estudos (Babcock & Pryzwansky, 1983; Buysse, Schulte, Plerce, & Terry, 1994; Schulte, Osborne, & Kauffman, 1993; West, 1985, cit. por Palsha & Wesley, 1998), apontam para uma preferência, por parte dos profissionais da 1ª infância e

outros, pela abordagem colaborativa no processo de consultoria, onde consultores e consultados possam trabalhar em conjunto no sentido da promoção da melhoria dos serviços que implicam as crianças e as famílias. O estudo de Palsha e Wesley desenvolveu-se tendo em conta estes princípios promotores de mudança, focando, por isso, a abordagem colaborativa.

Os resultados alcançados por este estudo foram, em geral, bastante positivos. Os dados da avaliação demonstram a eficácia alcançada pelo modelo utilizado. Demonstraram, igualmente, a satisfação dos consultores e consultados face ao modelo. No que respeita aos resultados específicos das escalas utilizadas para avaliar o ambiente, os resultados iniciais situavam-se entre *pobre* a *mediocre*, sendo que os resultados finais se situavam, na generalidade, na categoria *aproximando-se do favorável*.

Palsha e Wesley (1998) concluem que o seu projecto não foi suficiente para os resultados das escalas utilizadas chegarem a valores situados entre o *favorável* e o *excelente*. Ainda assim, houve uma evolução de valores entre as avaliações iniciais e as finais, indicando um benefício razoável do programa. Este estudo mostra que as abordagens sistemáticas que têm por objectivo promover a mudança, embora eficazes, se traduzem em mudanças bastante lentas.

Na área da 1ª infância existem poucos estudos como o de Palsha e Wesley (1998), que avaliem a eficácia deste tipo de intervenção. No entanto, a consultoria em escolas tem sido mais explorada e, portanto, mais estudada. Segundo Zins, Kratochwill e Elliott (1993, cit. por McDougal, Clonan, & Martens, 2000), nos últimos anos, a consultoria tem sido uma das mais importantes formas de providenciar serviços psicoeducacionais às crianças, nas escolas. Os programas de consultoria nas escolas, segundo alguns estudos (Sheridan, Welch, & Orme, 1996, cit. por McDougal, Clonan, & Martens, 2000), são avaliados, na generalidade, como uma prática profissional efectiva, mostrando poder diminuir o número de alunos referenciados, bem como o número de alunos colocados nas classes de educação especial (Gutkin, Henning-Stout, & Piersel, 1998; Rosenfield, 1992, cit. por McDougal, Clonan, & Martens, 2000). No que respeita, ainda, à eficácia deste tipo de programas nas escolas, vários estudos (Buysse & Wesley, 1993; File & Kontos, 1992; Hanson & Widerstrom, 1993; West, Idol, & Cannon, 1989, cit. por Palsha & Wesley, 1998) apontam para um aumento do conhecimento, das capacidades e do apoio dos professores, no sentido de contribuírem para o sucesso e integração dos alunos identificados.

Assim, e devido à investigação limitada acerca da eficácia do processo de consultoria na 1ª infância, os investigadores debruçam-se sobre estudos já realizados no âmbito das escolas. O modelo de consultoria de Buysse e Wesley (2004, 2005), já acima abordado,

constituído por oito fases, é também baseado em estudos (Brown, Pryzwansky, & Schulte, 1998; Dougherty, 2000; Erchul & Martens, 2002; Zins, Kratochwill, & Elliot, 1993, cit. por Buysse & Wesley, 2004) na área da consultoria nas escolas onde já foram largamente documentadas mudanças positivas decorrentes dos mesmos.

2. OBJECTIVOS

O presente estudo pretende atingir os seguintes objectivos gerais:

- Contribuir para a melhoria dos cuidados prestados nos três estudos de casos apresentados.
- Desenvolver competências de apoio às amas, por parte dos técnicos de enquadramento a quem foi prestada a consultoria, e em conjunto com os quais se delinearam estratégias de promoção de qualidade com base nos valores e cotação da FCCERS-R.

Tendo em conta os objectivos gerais apresentados acima, pretende-se igualmente atingir os seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar os três casos em apreciação.
- Adaptar o programa de consultoria (baseado no modelo proposto por Buysse & Wesley (2004, 2005) ao âmbito das creches familiares.
- Determinar os efeitos do referido programa na promoção da qualidade do ambiente nos contextos de prestação de cuidados de amas e creches familiares, em três casos.

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com os objectivos já mencionados, formulamos as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais os efeitos do programa de promoção da qualidade do ambiente nos contextos de prestação de cuidados de amas e/ou creches familiares?

- 2) Quais os ajustamentos a efectuar num programa de promoção da qualidade da resposta social e educativa das amas e/ou creches familiares, que tenha por base uma metodologia de consultoria baseada no modelo proposto por Buysse e Wesley (2004, 2005)?

II. MÉTODO

Neste capítulo iremos apresentar a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados nos três estudos de caso em análise. Em seguida, faremos uma descrição dos procedimentos gerais, isto é, dos procedimentos que lhes são comuns, como é o caso da abordagem à Instituição participante ou as várias etapas que constituem o delineamento utilizado nos estudos de caso referidos.

Para tal, utilizaremos uma metodologia qualitativa, com base na análise de cada caso e na interpretação dos resultados obtidos. Assim, e de forma a conseguir o maior rigor possível durante este procedimento, iremos ter em consideração uma perspectiva de triangulação. Segundo Stake (2009), a maioria dos investigadores que utilizam uma metodologia qualitativa consideram que existem sempre múltiplas perspectivas de um estudo de caso que, necessariamente, devem ser representadas. No entanto, consideram igualmente que não existe forma de determinar qual das perspectivas é a mais correcta. É verdade que as metodologias qualitativas incluem a descrição e análise de múltiplos fenómenos complexos, para os quais nem sempre é possível encontrar consenso, ainda assim, segundo o mesmo autor, é obrigação ética do investigador minimizar essas diferenças, um esforço que ultrapassa o âmbito da simples repetição da recolha de dados. De uma forma geral, falamos de uma busca de interpretações adicionais, mais do que a simples confirmação de um único significado, isto é, falamos de conhecimento construído e não de conhecimento descoberto (Stake, 2009).

No entanto “(...) a maioria dos “cientistas das questões do humano” prefere estudar agregados de populações em vez da singularidade das vidas individuais. Esta distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase – pois ambas são mistura. Em cada estudo etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, cada estudo qualitativo) a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas têm lugares proeminentes. E em cada inquérito estatístico ou experiência controlada (ou seja, em cada estudo quantitativo) a descrição em linguagem natural e a interpretação do investigador são importantes.” (Stake, 2009, p. 52)

É com esta noção de complementaridade de abordagens que iremos basear a construção metodológica do presente estudo.

1. PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado em três creches familiares de três Centros de Acolhimento Infantil (CAI) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML).

Os participantes no estudo foram as amas, mas também, os Directores dos Centros, os Técnicos de Enquadramento, e os pais das crianças abrangidas por esta resposta.

No que respeita aos estudos de caso, participaram três amas, três Técnicos de Enquadramento, três Directores e as famílias das onze crianças a cargo destas amas.

1.1. Caracterização da Instituição de Enquadramento - SCML

A SCML prossegue fins de acção social, de prestação de cuidados de saúde, de educação e cultura e de promoção da qualidade de vida, sobretudo em proveito dos mais desfavorecidos. Actua de acordo com os seus valores cristãos, demonstrados e mantidos através do seu compromisso originário, e do seu já antigo trabalho em prol da comunidade, tendo como base as obras de misericórdia a levar a cabo, nomeadamente, nas seguintes áreas: (1) Família, maternidade e infância; (2) Menores desprotegidos; (3) Pessoas idosas; (4) Situações sociais de carência grave; (5) Cuidados de saúde primários e diferenciados; (6) Cumprimento dos encargos decorrentes de doações, heranças ou legados dos seus benfeitores.

No anexo 1 apresentamos um breve percurso histórico da Instituição.

A valência creche e creche familiar dos Centros Infantis da SCML partilham os mesmos objectivos:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado à criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global encorajando a partilha de experiências, respeitando os seus interesses lúdicos, preferências, ritmos próprios, etc.
- b) Promover e/ou apoiar, em colaboração com a família, a vigilância de saúde da criança e colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas.
- c) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades, em todo o processo evolutivo de cada criança.

- d) Assegurar, com estabilidade e qualidade, a continuidade dos cuidados assegurados pela família, não esquecendo que o desenvolvimento de cada criança é individual, caracterizado por transições específicas, tempos instáveis e regressões.

Tendo em consideração, mais especificamente, a valência creche familiar, iremos analisar algumas das suas particularidades de funcionamento.

Relativamente ao processo de selecção das amas, que é comum a todos os CAI, este é realizado tendo em conta um conjunto de oito fases.

1. *Divulgação das candidaturas a ama*, e pode ser feito, de acordo com cada CAI, com recurso a anúncios nos jornais gratuitos diários, entregas de brochuras em locais como cafés ou cabeleireiros, etc.;
2. *Recepção das candidaturas*, onde é feita uma primeira triagem através dos dados obtidos;
3. *Primeira entrevista com ama na creche familiar*, na qual se procura conhecer as motivações e o conjunto de características que possam validar ou invalidar a sua prestação como ama;
4. *Visita domiciliária*, onde é possível fazer uma avaliação das condições físicas da casa da ama e o espaço que poderá ser usado pelas crianças;
5. *Avaliação psicológica*, feita através da realização de testes psicotécnicos;
6. *Estágio da ama*. Nesta fase, a ama tem de passar por um período de formação inicial que é constituído por uma vertente teórica e uma vertente prática. A vertente teórica diz respeito à exposição de conteúdos teóricos sob o tema *A Criança dos 0 aos 3 Anos*, abordando, especificamente, questões ligadas ao *Desenvolvimento Infantil*, à *Arte de Educar*, ao *Brincar*, à *Segurança*, ao *Sono*, à *Higiene*, à *Alimentação* e à *Prevenção de Acidentes*. A vertente prática é realizada nas salas da creche institucional, sendo assegurada pelas respectivas educadoras. O tempo de duração desta fase de estágio pode diferir de instituição para instituição;
7. *Autorização provisória*, isto é, a ama começará a exercer a sua actividade de forma provisória, em sua casa. Durante 5 meses, estará sob supervisão próxima dos Técnicos de Enquadramento, que a ajudarão a adaptar-se à sua nova condição, ganhando cada vez mais confiança no seu trabalho. Até esta fase, qualquer pessoa candidata a ama pode ser excluída do processo;
8. *Contrato/Autorização definitiva*, isto é, a pessoa candidata passa a ser oficialmente ama da SCML.

A avaliação das amas é feita anualmente recorrendo, para tal, a um instrumento comum a todos os CAI da SCML – o registo da avaliação interna da actividade de ama. No entanto, em alguns CAI realizam-se, igualmente, avaliações intercalares.

Para o presente estudo, e de forma a obter uma caracterização dos participantes, foram elaborados questionários, que serão descritos mais adiante.

Como já foi referido, os três estudos de caso foram desenvolvidos em três Instituições da SCML. No *Quadro 1* e *Quadro 2* apresentamos os dados de caracterização relativos à resposta ama/creche familiar para cada um deles.

Como podemos verificar pela análise do *Quadro 1*, o CAI que atende mais crianças na valência creche familiar é aquele em que esta valência existe há menos tempo – o CAI do estudo de caso 3. É, também, este CAI que tem o maior número de crianças em lista de espera.

Relativamente aos dados dos Técnicos de Enquadramento, podemos verificar que o Técnico do estudo de caso 3 é o que tem mais anos de serviço, sendo, no entanto, o que tem menos tempo de experiência no âmbito da creche familiar. O Técnico de Enquadramento que dá apoio a um maior número de amas é o do estudo de caso 2, com um total de 9 amas e 24 crianças.

No que respeita aos dados das amas, podemos verificar que: a) as dos estudos de caso 1 e 2 têm habilitações literárias de nível superior; b) apenas a do estudo de caso 2 não tem um espaço exclusivo para as crianças em sua casa; c) nenhuma das participantes teve experiências profissionais anteriores relacionadas com os cuidados infantis.

Quadro 1 – Dados de caracterização do CAI, do Técnico de Enquadramento e da ama de cada estudo de caso

	CAI	Técnicos de Enquadramento	Amas
Estudo de caso 1	•Atende 38 crianças; •Existem ainda 28 crianças em lista de espera; •Valência creche familiar existe há dois anos; •A situação que melhor descreve a maioria das famílias atendidas é a de negligência.	•Idade: 48 Anos; •Anos de serviço: 29; •Anos de experiência como Técnico de Enquadramento: 2; •Hab. Literárias: Licenciatura; •Formações complementares no âmbito da creche familiar: saúde; segurança; primeiros socorros; dinâmica de grupos; •Número de amas que apoia: 5; •Número total de crianças: 19.	•Idade: 32 Anos; •Hab. Literárias: Licenciatura e pós-graduação; •Anos de experiência como ama: 1; •Experiência profissional anterior relativa a cuidados infantis: nenhuma; •Espaços exclusivos para as crianças, em sua casa: sala, quarto e casa-de-banho. •Vive num apartamento sem espaço exterior, embora, por vezes, acompanhe as crianças em passeio à rua.

Estudo de caso 2	• Atende 24 crianças; • Existem ainda 18 em lista de espera; • Valência creche familiar existe há cinco anos; • A situação que melhor descreve a maioria das famílias atendidas é a de carência económica, embora sejam, de forma geral, famílias estruturadas.	• Idade: 43 Anos; • Anos de serviço: 15; • Anos de experiência como Técnico de Enquadramento: 3; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Formações complementares no âmbito da creche familiar: saúde; segurança; primeiros socorros; higiene; desenvolvimento da criança; alimentação; • Número de amas que apoia: 9; • Número total de crianças: 24.	• Idade: 58 anos; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Anos de experiência como ama: 8; • Experiência profissional anterior relativa a cuidados infantis: nenhuma; • Espaços exclusivos para as crianças: nenhum (as crianças passam a maior parte do tempo, período de actividades e brincadeira, num quarto e na cozinha); • Vive num apartamento sem espaço exterior, embora, por vezes, as leve a brincar a um jardim próximo de casa.
Estudo de caso 3	• Atende 50 crianças; • Existem ainda 46 em lista de espera; • Valência creche familiar existe há um ano.	• Idade: 52 Anos; • Anos de serviço: 34; • Anos de experiência como Técnico de Enquadramento: 2 meses e meio; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Formações complementares no âmbito da creche familiar: segurança; primeiros socorros; higiene; desenvolvimento da criança; modelos pedagógicos de intervenção; dinâmica de grupos; • Número de amas que apoia: 5; • Número total de crianças: 16.	• Idade: 53 anos; • Habilitações literárias: equivalentes ao 11º ano de escolaridade; • Anos de experiência como ama: 3; • Experiência profissional anterior relativa a cuidados infantis: nenhuma; • Vive num apartamento sem espaço exterior, embora, por vezes, acompanhe as crianças a um espaço próximo onde podem brincar; • Espaços exclusivos para as crianças: um quarto, onde brincam e estão a maior parte do dia, e um outro, onde dormem.

Através da análise do *Quadro 2*, podemos constatar que apenas uma ama recebe três crianças, sendo que as amas dos estudos de caso 1 e 2 recebem o número máximo de crianças permitido por lei (4).

Relativamente às crianças, podemos constatar que oito são do sexo masculino e três do sexo feminino. A criança mais nova tem 7 meses de idade e a mais velha tem 2 anos e 11 meses. A criança que entrou mais cedo para a ama, fê-lo com apenas 3 meses. Apenas uma criança não tem nacionalidade portuguesa.

Quanto aos dados dos pais das crianças, podemos constatar que: a) as idades variam entre os 18 e os 45 anos; b) as habilitações literárias vão desde o 6º ano de escolaridade ao Doutoramento; c) oito deles têm nacionalidade estrangeira.

Quadro 2 – Dados de caracterização dos pais e das crianças de cada estudo de caso

Pais/Crianças		
Estudo de caso 1	Estudo de caso 2	Estudo de caso 3
<u>Criança 1</u> • Sexo: masculino; • Idade: 17 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 11 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 32 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 9º Ano de escolaridade; • Profissão: Estafeta. <u>Mãe:</u> • Idade: 33 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 4º Ano de escolaridade; • Profissão: Ama. <u>Criança 2</u> • Sexo: masculino; • Idade: 7 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 3 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 25 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 12º Ano de escolaridade; • Profissão: Funcionário público. <u>Mãe:</u> • Idade: 26 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 9º Ano de escolaridade; • Profissão: Desempregada. <u>Criança 3</u> • Sexo: masculino; • Idade: 16 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 7 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 35 anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 6º ano de escolaridade; • Profissão: Operador logístico. <u>Mãe:</u> • Idade: 23 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 9º Ano de escolaridade; • Profissão: Empregada de café.	<u>Criança 1</u> • Sexo: masculino; • Idade: 2 Anos e 5 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 6 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 35 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Profissão: Arquitecto. <u>Mãe:</u> • Idade: 30 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 9º Ano de escolaridade; • Profissão: Coordenadora de interiores de moda. <u>Criança 2</u> • Sexo: masculino; • Idade: 2 Anos e 11 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 14 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 31 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 12º Ano de escolaridade; • Profissão: Técnico informático. <u>Mãe:</u> • Idade: 31 Anos; • Nacionalidade: indonésia; • Hab. Literárias: Bacharelato; • Profissão: não identificada (em actividade a tempo inteiro). <u>Criança 3</u> • Sexo: masculino; • Idade: 1 Ano e 23 meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 8 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 26 Anos; • Nacionalidade: romena; • Hab. Literárias: 12º Ano de escolaridade; • Profissão: Motorista. <u>Mãe:</u> • Idade: 30 Anos; • Nacionalidade: cazaquistanesa; • Hab. Literárias: Bacharelato; • Profissão: Cabeleireira.	<u>Criança 1</u> • Sexo: feminino; • Idade: 1 Ano e 10 meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 4 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 33 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: Mestrado; • Profissão: Desempregado. <u>Mãe:</u> • Idade: 30 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Profissão: Gestora. <u>Criança 2</u> • Sexo: feminino; • Idade: 2 Anos e 8 meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 6 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 45 Anos; • Nacionalidade: moldava; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Profissão: Motorista. <u>Mãe:</u> • Idade: 40 Anos; • Nacionalidade: moldava; • Hab. Literárias: Licenciatura; • Profissão: Empregada doméstica, a meio tempo. <u>Criança 3</u> • Sexo: masculino; • Idade: 18 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 4 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 21 Anos; • Nacionalidade: cabo-verdiana. • Hab. Literárias: não referido; • Profissão: não referido. <u>Mãe:</u> • Idade: 18 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 9º Ano de escolaridade; • Profissão: Desempregada.

<u>Criança 4</u> • Sexo: feminino; • Idade: 15 Meses; • Nacionalidade: portuguesa; • Idade de admissão na ama: 5 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 23 Anos; • Nacionalidade: portuguesa; • Hab. Literárias: 6º Ano de escolaridade; • Profissão: Operador de caixa. <u>Mãe:</u> • Idade: 20 Anos; • Nacionalidade: Portuguesa; • Hab. Literárias: 9ª Ano de escolaridade; • Profissão: Ajudante de cozinha.	<u>Criança 4</u> • Sexo: masculino; • Idade: 15 Meses; • Nacionalidade: brasileira; • Idade de admissão na ama: 7 meses. <u>Pai:</u> • Idade: 41 Anos; • Nacionalidade: senegalesa; • Hab. Literárias: Mestrado; • Profissão: Tradutor. <u>Mãe:</u> • Idade: 37 Anos; • Nacionalidade: brasileira; • Hab. Literárias: Doutorado; • Profissão: Pesquisadora.	
--	--	--

2. INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados foram utilizados dois instrumentos: a *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007) e questionários de caracterização da população-alvo, construídos pela equipa de investigação especificamente para este Projecto.

2.1. Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)

A *FCCERS-R* é uma revisão da original *Family Day Care Rating Scale (FDCRS)*; (Harms & Clifford, 1989, cit. por Harms, Cryer, & Clifford, 2007).

A *FCCERS-R* foi construída tendo por base três importantes recursos: estudos e investigações de diferentes áreas (saúde, desenvolvimento e educação); pontos de vista de diversos profissionais acerca da melhor prática; e constrangimentos práticos de uma situação real num ambiente de prestação de cuidados.

No que respeita à fidedignidade e validade da escala, é de salientar que esta faz parte de uma série de instrumentos que são usados para avaliar a qualidade dos ambientes de cuidados a crianças em idade pré-escolar, baseados na *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* (Harms & Clifford, 1980, cit. por Harms, Cryer, & Clifford, 2007). Ao longo

de trinta anos de utilização destes instrumentos, é possível afirmar que estes podem ser usados de forma válida e fidedigna em várias culturas (Clifford & Rossbach, 2004, cit. por Harms, Cryer, & Clifford, 2007). Vários estudos demonstram que a qualidade do ambiente de cuidados prestados a crianças pequenas, tal como estes instrumentos o definem, é predictivo dos resultados das crianças durante o período em que estas se encontram nestes ambientes de prestação de cuidados e durante o período em que iniciam a escola (Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Burchinal et al., 2000; Helburn, 1995; Peisner-Feinberg et al., 2001, cit. por Harms, Cryer, & Clifford, 2007). A *ECERS* tem sido amplamente utilizada em estudos de investigação desenvolvidos na Universidade do Porto, como é o caso de alguns estudos desenvolvidos por Aguiar, Bairrão e Barros (2002; 2006).

A *FCCERS-R* manteve a definição original de ambiente (*environment*) que inclui a organização do espaço, a interacção, as actividades, os horários e o apoio aos pais e ao prestador de cuidados. A escala é constituída por 38 itens agrupados em 7 sub-escalas: Espaço e Mobiliário (*Space and Furnishings*); Rotinas de Cuidados Pessoais (*Personal Care Routines*); Ouvir e Falar (*Listening and Talking*); Actividades (*Activities*); Interacção (*Interaction*); Estrutura do Programa (*Program Structure*); Pais e Prestador de Cuidados (*Parents and Provider*). Cada item é constituído por um número variável de sub-itens, perfazendo um total de 460. Esta escala pretende avaliar programas que tenham como objectivo a promoção da saúde, da segurança e da estimulação apropriada de uma criança, desde o nascimento até aos 12 anos de idade. A cotação da escala é feita através de um período de observação do ambiente em ama, que deverá ser superior a duas horas. Cada sub-escala pode ser cotada com valores de 1 a 7, sendo que 1 corresponde a *inadequado*, 3 corresponde a *mínimo*, 5 corresponde a *bom* e 7 corresponde a *excelente*. Os valores 2, 4 e 6 são considerados valores intermédios. A escala prevê ainda a possibilidade de pontuar *Não Aplicável* (NA), em itens cuja cotação não é possível atribuir (por exemplo, quando não existem crianças inscritas com deficiência, o item 34 - Recursos para crianças com incapacidades, não é aplicável). Todos os itens (de 1 a 38) aparecem sub-divididos em sub-itens que descrevem situações concretas, relativas a cada um dos valores de cotação (1, 3, 5 e 7).

As avaliações devem ser feitas da seguinte forma:

- Uma cotação de 1 é atribuída quando existe qualquer correspondência entre o que é observado e o que aparece descrito, nos sub-itens, desse valor de cotação.
- Uma cotação de 3 ou 5 é atribuída apenas quando todas as descrições dos sub-itens estão em concordância com a observação.

- Uma cotação de 7 é atribuída apenas quando se verifica uma concordância entre a observação e todas as descrições relativas aos valores de cotação 5 e 7.
- Uma cotação de 2 (intermédia) é atribuída quando não se observa nenhuma das descrições relativas aos sub-itens do valor de cotação 1 e quando pelo menos metade das descrições relativas aos sub-itens do valor de cotação 3 estão em concordância com o que se observa.
- Uma cotação de 4 (intermédia) é atribuída quando se observa tudo o que se encontra descrito no valor de cotação anterior (3) e quando pelo menos metade das descrições feitas no valor de cotação posterior (5) estão em concordância com o que se observa.
- Uma cotação de 6 (intermédia) é atribuída quando se observa tudo o que se encontra descrito no valor de cotação anterior (5) e quando pelo menos metade das descrições feitas no valor de cotação posterior (7) estão em concordância com o que se observa.

Esta escala não se encontrava à data do início do estudo, nem validada nem traduzida para a população portuguesa.

De forma a analisar as propriedades psicométricas da escala, iremos ter em consideração a percentagem de acordo inter-observadores e os valores de consistência interna, medidos através do coeficiente α de Cronbach.

Quanto à percentagem de acordo, esta foi calculada a três níveis, isto é, acordo obtido nas cotações dos sub-itens, dos itens e das sub-escalas. O acordo nas cotações dos sub-itens foi calculado tendo em conta que era considerado acordo o facto de dois observadores cotarem da mesma maneira. A percentagem média obtida foi de 88.5%. O acordo nas cotações dos itens foi calculado tendo em conta que era considerado acordo o facto de dois observadores cotarem com um máximo de um valor de diferença um do outro. A percentagem média obtida, relativa a todos os itens (escala completa), foi de 88.44%, sendo que o valor de percentagem mais baixo foi observado no item *Interacção Ama-Criança* (75.56%) e o mais alto no item *Crianças com Deficiência* (100%). No anexo 2 apresentamos as percentagens de acordo para todos os itens.

O acordo nas cotações das sub-escalas foi calculado a partir dos resultados obtidos para o acordo em cada item considerando aqueles que pertenciam a cada uma dessas sub-escalas, isto é, mantendo em consideração a diferença de até um ponto entre observadores. A percentagem média obtida variou entre 80.45% para a sub-escala *Interacção* e 90.74% para a sub-escala *Rotinas de Cuidados Pessoais*.

Os indicadores de consistência interna dos dados obtidos na população americana, nas 7 sub-escalas, vão desde 0.39 (para a sub-escala *Pais e Prestador de Cuidados*) a 0.88 (para a sub-escala *Actividades*). O indicador de consistência interna global da escala é de 0.90.

Quadro 3 – Valores de consistência interna da FCCERS-R

Sub-escalas	Valores de Alfa
Espaço e mobiliário	0.71
Rotinas de cuidados pessoais	0.46
Ouvir e Falar	0.83
Actividades	0.88
Interacção	0.84
Estrutura do Programa	0.62
Pais e Prestador de Cuidados	0.39
Escala completa	0.90

Esta escala constitui-se assim como uma mais-valia para este estudo, no sentido de avaliar a qualidade do ambiente de prestação de cuidados a crianças em idade pré-escolar a cargo das amas da SCML. Permite, também, apreciar a evolução de um programa de consultoria que tem como finalidade a promoção do bem-estar e a estimulação do desenvolvimento nas crianças, e que se considerou poder originar alterações nos diversos domínios desta escala que tenham sido cotados com valores baixos de qualidade.

De seguida, iremos descrever o procedimento utilizado para a tradução da escala, para a aferição de critérios e para a obtenção do acordo inter-observadores.

2.1.1. Tradução da Escala

A FCCERS-R - escala utilizada neste estudo como instrumento de avaliação dos cuidados prestados pelas amas participantes - encontrava-se, originalmente, em Língua Inglesa, dela não existindo, ainda, qualquer tradução publicada em Português.

Apesar de termos constatado que, alguns dos itens, não se encontravam adequados às idades das crianças que, no contexto nacional, são atendidas em creche familiar, optámos por proceder à sua tradução integral para a Língua Portuguesa após o indispensável consentimento dos seus autores. Da mesma forma, procedemos à tradução da folha de cotação que constitui um elemento importante para se efectuarem as cotações.

Nos anexos 3 e 4 apresentamos a FCCERS-R e a respectiva folha de cotação, na sua tradução experimental, realizada no âmbito desta investigação.

As traduções foram realizadas pelos três elementos da equipa de Projecto e revistas por uma especialista no domínio e também docente nesta Instituição, e resultaram numa

versão final experimental impressa no início do ano de 2009. Nas reuniões de consultoria relativas a cada estudo de caso, que abordaremos adiante, foi entregue aos Técnicos de Enquadramento uma cópia da referida versão.

2.1.2. Aferição de Critérios de Cotação

Após a tradução da escala procedemos à aferição de critérios da sua cotação. Utilizámos, em primeiro lugar, o vídeo que acompanha a escala original para uma melhor familiarização com a cotação. Este vídeo mostra situações concretas com amas e crianças e explica, ao pormenor, a razão de cada cotação, contendo situações que ilustram todos os itens.

Tendo em conta que o referido vídeo reporta à realidade americana, houve necessidade de proceder à realização e visionamento de dois vídeos com amas da SCML, que se voluntariaram para o efeito, por forma a perceberem diferenças e resolver ambiguidades tendo em vista a aferição dos critérios de cotação. Este procedimento contou com a participação dos três elementos da equipa do Projecto e da especialista do domínio. Cada elemento cotou a escala de forma independente. Posteriormente, procedemos à discussão das questões menos consensuais e que suscitavam mais dúvidas, aferindo critérios definitivos para cada uma delas.

Durante este processo, surgiu a oportunidade de participarmos no 12º Workshop da Rede Internacional ECERS, organizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente os autores da escala, de ouvir os resultados de um conjunto de investigações realizadas com a ECERS e com a ITTERS e de dar a conhecer o trabalho que estávamos a desenvolver com a FCCERS-R. Uma das autoras, Debby Cryer, disponibilizou-se para um encontro de trabalho que foi essencial para esclarecer algumas dúvidas acerca da aferição dos critérios de cotação.

2.1.3. Acordo inter-observadores

Continuando a caracterização do ponto de vista psicométrico da escala utilizada, procedemos, de seguida, ao cálculo do acordo inter-observadores, no sentido de percebermos se existia consenso entre os observadores participantes, ou se, pelo contrário, permaneciam dúvidas e discrepâncias em relação aos critérios de cotação adoptados. Assim, foram feitas sete observações em casa de diferentes amas, com dois observadores presentes. Os observadores cotavam a FCCERS-R de forma independente. Posteriormente, os resultados das suas cotações para cada ama foram inseridos numa tabela de SPSS e foi calculado o acordo inter-observador relativamente a todos os itens da escala (do 1 ao 38), a cada sub-

escala e ao total obtido por cada observador. Para tal, foi utilizado o *interclass correlation*, que, de acordo com Nichols (1998), é estimado com base nos quadrados médios obtidos através da aplicação da análise de variância (ANOVA).

Relativamente aos valores obtidos para a correlação entre itens, o valor mais baixo encontrado respeita ao item 5 (0.333) e o valor mais alto é comum a dezasseis itens (1.0) (cf. Anexo 5). No que se refere aos valores obtidos para a correlação entre as sete sub-escalas que compõem a FCCERS-R, o valor mais baixo encontrado respeita à sub-escala *Rotinas de Cuidados Básicos* (0.945) e o valor mais alto respeita à sub-escala *Actividades* (0.999) (cf. Anexo 6). Quanto ao valor de correlação encontrado entre o total das cotações do observador 1 e o total das cotações do observador 2, foi de 0.993 (cf. Anexo 7).

2.2. Questionários de Caracterização para Amas, Directores dos CAI, Técnicos de Enquadramento e Famílias

De forma a conhecer melhor as características da população com a qual se desenvolveu este Projecto, procedeu-se à elaboração de questionários de caracterização que foram entregues aos às amas, aos Directores dos CAI, aos Técnicos de Enquadramento e às famílias cujas crianças beneficiavam desta resposta.

Cada questionário foi entregue em conjunto com uma carta em que se agradecia a participação, solicitava sinceridade nas respostas e explicava o procedimento a tomar após o seu preenchimento, nomeadamente, o de fechar o envelope, evitando eventuais constrangimentos e garantindo a confidencialidade dos dados. Na mesma carta encontravam-se os nossos contactos (telefone e e-mail), disponíveis para esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Seguidamente, faremos a descrição de cada questionário sintetizando a informação relativa aos seus conteúdo e organização, nos quadros abaixo.

2.2.1. Questionário para as amas

O questionário destinado às amas é constituído por um total de 35 perguntas que se encontram agrupadas em 10 categorias.

Quadro 4 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do Questionário para as amas

Categoria e informação pretendida	Nº de perguntas	Objectivos das Perguntas
<u>I Categoria</u> Dados Pessoais	5	Conhecer a ama no que diz respeito à sua idade, habilitações literárias, anos de experiência como ama e a existência de experiências profissionais anteriores no âmbito dos cuidados infantis.
<u>II Categoria</u> Caracterização da Casa da Ama	7	Obter uma caracterização do espaço físico da casa da ama, nomeadamente, se dispõe de alguma área exclusiva para as crianças que recebe.
<u>III Categoria</u> Agregado Familiar	2	Conhecer os elementos da família da ama que possam passar algum tempo com as crianças que esta recebe.
<u>IV Categoria</u> Horário de Trabalho	2	Conhecer o horário real de trabalho das amas e se este é adaptado às necessidades das famílias.
<u>V Categoria</u> Formação	5	Conhecer que temáticas foram já abordadas no âmbito da formação contínua, as necessidades de formação ainda sentidas, a opinião acerca das mesmas e a sua periodicidade.
<u>VI Categoria</u> Estágio	2	Conhecer a opinião das amas acerca do seu estágio, nomeadamente no que se refere à sua duração e aos conhecimentos transmitidos.
<u>VII Categoria</u> Apoio Técnico	1	Conhecer a opinião das amas acerca do apoio técnico recebido.
<u>VIII Categoria</u> A.P.R.A.	4	Obter informação acerca do conhecimento ou desconhecimento desta associação por parte das amas, se são membros e qual a sua opinião acerca da mesma.
<u>IX Categoria</u> Profissão	5	Conhecer as motivações para exercer a actividade, o gosto pela mesma e a identificação das suas vantagens e desvantagens.
<u>X Categoria</u> Creche Colectiva/ Creche Familiar	2	Conhecer a percepção sobre as vantagens e as desvantagens da creche colectiva e da creche familiar, solicitando ainda, a opinião acerca de qual das respostas escolheria para um filho seu.

2.2.2. Questionário para os Directores das Instituições de Enquadramento

O questionário destinado aos Directores dos CAI é constituído por 28 perguntas, agrupadas em 8 categorias.

Quadro 5 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do Questionário para os Directores das instituições de enquadramento

Categoria e informação pretendida	Nº de perguntas	Objectivos das Perguntas
<u>I Categoria</u> Características das Famílias	1	Obter uma caracterização genérica das famílias que beneficiam dos seus serviços.
<u>II Categoria</u> Crianças/ Famílias Atendidas	5	Conhecer a capacidade de atendimento da creche colectiva/institucional e da creche familiar, bem como, as listas de espera para cada uma das respostas. Inclui, ainda, uma pergunta que se refere à satisfação das famílias e de que forma esta é tida em consideração.
<u>III Categoria</u> Processo de Selecção das Amas	5	Obter uma caracterização genérica daquilo que é o processo de selecção das amas e, mais especificamente, de que forma se processa o seu estágio.

<u>IV Categoria</u> Avaliação das Amas	2	Conhecer o método e a frequência da avaliação das amas.
<u>V Categoria</u> Formação das Amas	9	Obter uma caracterização geral do processo de formação contínua das amas, como as temáticas abordadas, os técnicos envolvidos ou a frequência anual das mesmas.
<u>VI Categoria</u> Processo de Selecção das Crianças	1	Conhecer as principais etapas do processo de selecção das crianças.
<u>VII Categoria</u> Formação para pais	3	Saber se a instituição promove formações para pais, com que regularidade e quais as temáticas abordadas.
<u>VIII Categoria</u> Envolvimento das Famílias/ Crianças	2	Obter informação sobre o envolvimento entre crianças/famílias da creche institucional e da creche familiar e de que forma é promovido.

2.2.3. Questionário para os Técnicos de Enquadramento

O questionário destinado aos Técnicos de Enquadramento é constituído por 33 perguntas, das quais, 32 se encontram agrupadas em 8 categorias. A primeira pergunta do questionário não se integra em nenhuma categoria.

Quadro 6 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do Questionário para os Técnicos de Enquadramento

Categoria e informação pretendida	Nº de perguntas	Objectivos das Perguntas
	1	Saber há quanto tempo existe a valência creche familiar na Instituição
<u>I Categoria</u> Dados Pessoais	6	Conhecer o Técnico de Enquadramento no que diz respeito à sua idade, habilitações literárias e outras formações no âmbito da creche familiar, anos de serviço e anos de experiência como Técnico de Enquadramento.
<u>II Categoria</u> Dados Profissionais	5	Conhecer o modelo pedagógico que adopta enquanto Técnico de Enquadramento, as necessidades de formação, as motivações que o levaram a exercer esta profissão e o número de crianças e amas que apoia.
<u>III Categoria</u> Visitas Domiciliárias	8	Obter uma caracterização das visitas domiciliárias, nomeadamente no que respeita à sua periodicidade, duração, registo e envolvimento de outros técnicos.
<u>IV Categoria</u> Avaliação das Amas	2	Conhecer de que forma e em que contexto são as amas informadas da sua avaliação.
<u>V Categoria</u> Estratégias para Melhorar a Resposta Creche Familiar	2	Conhecer eventuais iniciativas dos Técnicos, no sentido de melhorarem a resposta creche familiar.
<u>VI Categoria</u> Avaliação do Desenvolvimento das Crianças	5	Obter uma caracterização genérica da avaliação de desenvolvimento das crianças em ama (Quem avalia? Onde? Como? Com que frequência? Tendo em conta que áreas específicas?).
<u>VII Categoria</u> Papel dos Pais na Avaliação	3	Conhecer de que forma a instituição envolve os pais na avaliação dos seus filhos.
<u>VIII Categoria</u> Preocupações da Família	2	Conhecer se a instituição atenta às preocupações das famílias e, se o faz, de que forma.

2.2.4. Questionário para os pais

O questionário destinado aos pais é constituído por um total de 31 perguntas, as quais se encontram agrupadas em 5 categorias.

Quadro 7 – Categorias, informação pretendida e objectivos das perguntas do Questionário para os pais

Categoria e informação pretendida	Nº de perguntas	Objectivos das Perguntas
<u>I Categoria</u> Dados Pessoais da Criança	7	Conhecer a criança no que diz respeito à sua idade, sexo, nacionalidade, idade de início de frequência na ama e em que situação se encontrava antes de frequentar esta resposta.
<u>II Categoria</u> Dados Pessoais dos Pais	12	Conhecer a mãe e o pai da criança, nomeadamente no que respeita à sua idade, nacionalidade, habilitações literárias, profissão e situação profissional.
<u>III Categoria</u> Creche Familiar	4	Obter a opinião dos pais acerca da resposta creche familiar, nomeadamente de que forma tomaram contacto com a mesma, se a aconselhavam a outras pessoas e se mudariam o seu filho para a creche institucional.
<u>IV Categoria</u> Ama	6	Obter a opinião dos pais, especificamente, sobre a ama dos seus filhos, solicitando também, a razão pela qual escolheram esta resposta.
<u>V Categoria</u> Creche Colectiva/Institucional e Creche Familiar	2	Conhecer a percepção sobre as vantagens e as desvantagens da creche colectiva e da creche familiar, solicitando, ainda uma opinião acerca da resposta escolhida numa situação futura.

2.3. Grelha de apoio à reunião de consultoria

Tendo em vista a apresentação, aos Técnicos de Enquadramento, dos dados recolhidos durante a primeira observação em casa da ama de uma forma sistematizada e objectiva, procedemos à elaboração de uma grelha de apoio à reunião de consultoria que serviria, também, como instrumento de análise de dados neste estudo. Ou seja, pretendia-se, a partir desta grelha, facilitar o delineamento das estratégias que possibilitassem uma efectiva melhoria das situações que fossem identificadas como passíveis de intervenção.

Foi construída uma primeira versão que, após a primeira aplicação, foi melhorada. É a segunda versão que aqui se descreve (cf. Anexo 8).

A grelha está organizada em três colunas. A primeira tem por título “O que foi observado” e encontra-se subdividida em sete agrupamentos que dizem respeito às sete sub-escalas da FCCERS-R. Cada agrupamento contém os itens relativos a cada sub-escala, sendo que à frente de cada item se encontra descrita a situação negativa observada. Quando não

existe situação negativa a registar, é utilizado o seguinte símbolo: ☹. A segunda coluna da grelha intitula-se “Estratégias a implementar” e, no início da reunião de consultoria, encontrava-se em branco e reservada ao preenchimento durante a reunião, à medida que fossem sendo discutidas estratégias para o que era observado, permitindo, desta forma, o envolvimento de todos os participantes, na solução do problema. A terceira coluna intitula-se “Aspectos positivos (globais – de todos os itens)” e dizia respeito aos aspectos globais positivos que tinham sido observados em casa da ama.

De salientar que, no final da reunião, era entregue ao Técnico de Enquadramento, uma cópia do documento elaborado a partir da análise dos dados de cotação da FCCERS-R e completado com as estratégias delineadas conjuntamente na reunião de consultoria e que iria constituir um importante instrumento no sentido de este técnico trabalhar, com a ama, as estratégias necessárias à mudança e melhoria da prestação de cuidados.

3. PROCEDIMENTOS

Tendo em consideração que este estudo se insere num Projecto com maior dimensão que englobará uma amostra representativa das amas da SCML (incluindo as participantes deste estudo), impõe-se como necessário explicar de que forma iniciámos a nossa abordagem à Instituição.

Em Julho de 2008 procedemos a contactos exploratórios com a SCML no sentido de, informar a Instituição do propósito do presente estudo e de que forma este podia constituir uma mais-valia para o funcionamento das creches familiares, solicitando a sua colaboração. Foi-nos, então proposta uma reunião com todos os Directores e Técnicos de Enquadramento das creches familiares, com o objectivo de apresentar o delineamento do Projecto e ficar a conhecer a disponibilidade da sua colaboração. Nessa reunião, realizada em Janeiro de 2009, o interesse foi notório e generalizado, pelo que obtivemos a participação voluntária de todos, que se prontificaram a assinar cartas de consentimento informado.

Tendo em conta que a tradução da escala (FCCERS-R) já estava concluída, era necessário proceder ao treino da cotação da mesma, procedimento para o qual a realização e o visionamento dos vídeos já referidos, era fundamental. Para tal, foram entregues cartas de consentimento informado às duas amas que mais prontamente se voluntariaram para o efeito e

aos pais das crianças envolvidas nas filmagens. Após o treino de cotação da escala em grupo e após a obtenção de critérios homogêneos, foram entregues cartas de consentimento informado dirigidas às amas e famílias dos diferentes Centros de Acolhimento Infantil. Posteriormente, foram entregues os questionários de caracterização aos Directores dos Centros, aos Técnicos de Enquadramento, às amas e às famílias.

Dado a natureza deste estudo previa-se o envolvimento de poucas amas. Assim, na selecção dos casos, procurámos abarcar a maior diversidade institucional, abrangendo três CAI e três Técnicos de Enquadramento (um por cada CAI) escolhidos por terem sido os primeiros a obterem consentimento das amas e dos pais das crianças.

Procedemos, assim, às primeiras observações (*Primeira recolha de dados*), utilizando a FCCERS-R. Estas decorreram em casa das amas, por um período de cerca de quatro horas, desde a entrada da primeira criança (por volta das 8h30m/9h) até à altura da sesta (por volta das 12h30/13h), tendo como objectivo principal o de poder observar e registar: (1) o momento da entrada e recepção das crianças (que nos permite cotar itens da escala como “Chegadas/saídas; acolhimentos/despidas” ou “Interacção ama-criança”); (2) as actividades que lhes ocupam as manhãs (que nos permite cotar itens da escala como “Motricidade fina”, “Arte/ Expressão plástica”, “Música e movimento”, “Blocos/cubos”, “Utilização de livros”, “Interacção entre as crianças”, entre outros); (3) o momento da refeição (que nos permite cotar itens da escala como “Refeições/merendas”, “Cuidados de saúde” ou “Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem”, entre outros); e (4) o momento do repouso (que nos permite cotar itens da escala como “Sesta/descanso”, “Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto”, “Prática de segurança”, entre outros). Para que todo este trabalho de observação não fosse prejudicado por qualquer interferência, era agendada, para a véspera da observação, uma visita a casa da ama, em conjunto com o Técnico de Enquadramento, facilitando assim o indispensável conhecimento prévio da observadora e da ama.

Em seguida, agendávamos a *Reunião de Consultoria*, que constituiu a fase intermédia deste estudo. A reunião tinha como objectivo devolver aos Técnicos de Enquadramento os resultados das nossas observações com a FCCERS-R. Eram revelados os aspectos positivos da prestação de cuidados da ama em questão e as áreas a melhorar, sendo dada prioridade aos itens cujo valor de cotação era menor. A finalidade desta reunião era a de, em conjunto com o Técnico de Enquadramento, pensar e discutir estratégias de intervenção capazes de provocar uma melhoria significativa em algumas áreas. Tendo em conta que cabia ao Técnico tentar implementar todas as estratégias discutidas na reunião, era necessário perceber se este era

capaz de envolver a ama neste processo, proporcionando-lhe a possibilidade de sugerir algumas estratégias ou questionando-a sobre o que poderia fazer para melhorar determinada situação. De facto, para que a mudança ocorra e se mantenha ao longo do tempo, é necessário que a ama não a sinta como imposta, nomeadamente quando não concorda com ela. No final da reunião era entregue a grelha de apoio à mesma, onde, como já referimos, constavam as áreas a melhorar e respectivas estratégias de intervenção e os aspectos positivos observados.

Cerca de um mês depois da reunião de consultoria, agendámos a segunda observação em que, tal como na primeira, cotávamos a FCCERS-R em casa da ama, com base no que era observado (*segunda recolha de dados*).

Por fim, procedeu-se à comparação de resultados entre a primeira e a segunda observação, o que nos permitiu apreciar a evolução do sistema montado.

O trabalho que foi sendo desenvolvido, com as pessoas e as instituições envolvidas neste Projecto, possibilitou-nos o contacto e o conhecimento de situações e contextos cujo interesse teórico, metodológico e de pesquisa, extravasa o delineamento e/ou o âmbito do presente estudo.

Foi neste quadro que surgiu o convite para um encontro com amas na sede da Associação das Profissionais em Regime de Ama (A.P.R.A.) em torno de questões que considerássemos importantes. O nosso objectivo era o de obter a perspectiva das amas acerca da sua situação e uma apreciação do contexto mais global deste tipo de resposta. O convite foi, para nós, muito estimulante porque surgiu na sequência do interesse, adesão e expectativas que as amas depositaram neste estudo. Por outro lado, o encontro foi muito gratificante pois permitiu uma importante troca de impressões sobre a actividade das amas (condições de trabalho, satisfação com a condição profissional, entre outras) e da sua Associação representativa. Dada a sua relevância e embora não constasse do delineamento inicial do estudo, entendemos dever mencioná-la nos procedimentos e iremos também incluir a análise deste encontro como parte integrante dos resultados deste trabalho.

Foi-nos, igualmente, proposta uma reunião com os Técnicos de Enquadramento da SCML após estarem concluídas as três reuniões de consultoria, no sentido de obtermos e transmitirmos um feedback do trabalho desenvolvido até então. Por considerarmos que, a análise da forma como este trabalho foi sentido pelos Técnicos envolvidos é uma mais-valia para a compreensão geral do âmbito deste trabalho, entendemos, também, dever mencioná-la nos procedimentos e iremos também incluir a sua análise como parte integrante dos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Tal como acima referimos, este estudo utiliza uma metodologia qualitativa, com base na análise de cada caso e na interpretação dos resultados obtidos, quer dos dados quantitativos relativos à cotação da FCCERS-R, nos dois momentos de observação, quer na análise de conteúdo feita a partir das notas tomadas durante as reuniões de consultoria, reunião da APRA e reunião de feedback na SCML, que foram posteriormente expandidas.

O procedimento utilizado para analisar as diferenças registadas na cotação da FCCERS-R entre as duas observações, considerando o trabalho desenvolvido nas reuniões de consultoria, foi o seguinte:

- Através da folha de cotação utilizada para a primeira observação, procedemos à análise das situações negativas de cada item da escala.
- Para cada uma delas, procuramos, na grelha de consultoria, a(s) estratégia(s) cujo objectivo é o de melhorar cada uma dessas situações.
- Através da folha de cotação utilizada para a segunda observação, procedemos à comparação entre as situações consideradas negativas na primeira observação e os valores de cotação obtidos na segunda observação.

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

No presente capítulo, iremos analisar cada um dos três casos já mencionados anteriormente.

Primeiro procederemos à caracterização genérica do funcionamento da creche familiar que enquadra a ama em questão, bem como a uma breve caracterização das famílias envolvidas, salientando, apenas, os aspectos que consideramos serem mais importantes.

De seguida, apresentaremos os dados da cotação da FCCERS-R, obtidos na primeira e na segunda observação em casa da ama.

Por fim, procederemos à comparação das diferenças registadas entre as duas observações e à análise de algumas das estratégias discutidas e acordadas na reunião de consultoria, utilizando para tal a grelha que serviu de base e foi completada nessa mesma reunião.

No final dos estudos de caso apresentaremos a análise das reuniões na APRA e na SCML.

1. ESTUDO DE CASO 1

A primeira observação da ama do estudo de caso 1, com a FCCERS-R, teve lugar no dia 13.04.09, tendo-se iniciado às 8h45m e concluído às 13h30m. A segunda observação teve lugar no dia 27.07.09, com início às 9h00m e conclusão às 13h30m. Entre as duas observações decorreu um período de três meses e catorze dias.

1.1. Caracterização do Funcionamento da Creche Familiar

A creche familiar do estudo de caso 1 fica situada na zona oriental de Lisboa e abrange nove grandes bairros. A freguesia onde se situa tinha, até há pouco tempo, características, essencialmente rurais onde se podiam encontrar inúmeras quintas e hortas que, ainda hoje, são fáceis de detectar. No entanto, embora haja muitos vestígios de zonas essencialmente

agrícolas, esta freguesia foi-se transformando, gradualmente, numa zona urbana de fisionomia bairrista e fabril.

A creche familiar do estudo de caso 1 é constituída por dois Técnicos de Enquadramento, apoiando cada um, cinco amas. O número de crianças atendidas pelo conjunto de cinco amas apoiadas por cada Técnico de Enquadramento é 19, sendo portanto 38 as crianças apoiadas na creche familiar deste CAI.

No que respeita à formação contínua das amas, esta é assegurada pelo CAI, que promove cursos de formação de carácter obrigatório, sobre temáticas como, a Saúde, o Desenvolvimento Global da Criança, a Alimentação/Nutrição, a Segurança/Primeiros Socorros, a Higiene, o Sono, os Comportamentos, a Interação e as Rotinas. O número de horas estipulado pelo CAI, para a formação contínua, é de 35, que tem de ser cumprido pelas amas, nas 3 a 5 formações que se realizam em cada ano. As formações são dadas por diferentes profissionais e técnicos, como sejam, enfermeiros e psicólogos, entre outros, consoante as temáticas abordadas. No entanto, os técnicos de enquadramento também asseguram algumas das formações.

No que respeita à avaliação das amas, para além da avaliação anual que é comum a todos os CAI e que é efectuada a partir do mesmo documento (registo de avaliação interna da actividade de ama), os Técnicos de Enquadramento deste CAI realizam, também, uma avaliação intercalar com periodicidade mensal. O resultado das avaliações é transmitido a cada ama oralmente, em suas casas ou numa reunião individual na instituição de enquadramento. As visitas domiciliárias têm uma periodicidade semanal, embora possam ocorrer com mais frequência, caso seja necessário. Costumam ter uma duração superior a 60 minutos, sendo todas documentadas pelos Técnicos de Enquadramento através de uma grelha própria para o efeito.

No que respeita à satisfação das famílias, especificamente, acerca da resposta ama, esta é avaliada através de inquéritos feitos em reuniões e em conversas informais com os pais. O programa deste CAI oferece às famílias a possibilidade de participarem em cursos de formação parental, entre 3 a 6 vezes durante um ano lectivo. Os conteúdos abordados nessas formações, dizem respeito a áreas como o Desenvolvimento Global da Criança, a sua Autonomia, a Alimentação/Nutrição, a Higiene e os Comportamentos. Quanto ao envolvimento entre famílias das crianças da creche familiar e as das crianças da creche colectiva, este CAI promove várias iniciativas, quer através de reuniões mais formais, quer através de eventos comemorativos como, por exemplo, o do Dia do Pai, o Dia da Mãe, a Festa de Ano Novo, etc.

1.2. Caracterização das Famílias das Crianças

No que respeita à resposta creche familiar, duas das famílias cujos filhos estavam a cargo desta ama afirmaram não a conhecer até ter sido proposta para o seu filho. Mesmo considerando que, a resposta à pergunta: “aconselhava esta resposta a outras pessoas?”, é positiva e unânime, uma das famílias afirmou que, se pudesse, mudava o seu filho da creche familiar para a creche colectiva.

No que, em concreto, diz respeito à apreciação da ama, todas as famílias são unânimes em afirmar que a aconselhavam a outras pessoas e que estão satisfeitas com o seu desempenho, em todos os aspectos. Das oito hipóteses para explicar a opção das famílias pela resposta ama³, que foram propostas nos questionários, apenas uma foi escolhida por todas elas: “relação mais individualizada com a criança”. Além desta, três, das quatro famílias, assinalaram, também, as seguintes hipóteses: “semelhança com o ambiente familiar”; “confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo”. As hipóteses “inexistência de vaga na creche colectiva” e “razões económicas”, foram escolhidas por duas e uma famílias, respectivamente.

1.3. Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos na 1ª e na 2ª Observações com a FCCERS-R

Quadro 8 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 1

Itens da escala	1ª Observação	2ª Observação
Espaço e mobílias		
1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis	6	6
2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem	4	6
3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto.	5	7
4. Disposição do espaço interior	4	6
5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças	2	2
6. Espaço privado	5	5
Rotinas de cuidados básicos		
7. Chegadas/saídas; acolhimentos/despeditas	7	7
8. Sesta/descanso	1	6
9. Refeições/merendas	4	4
10. Mudar fraldas/ higiene	1	6
11. Cuidados de saúde	1	1
12. Práticas de segurança	4	4
Ouvir e falar		

³ As opções possíveis são: Inexistência de vaga na creche colectiva; Semelhança com o ambiente familiar; Relação mais individualizada com a criança; Confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo; Satisfação com o serviço anteriormente prestado a um familiar; Razões económicas; Proximidade de casa; Proximidade do emprego.

13. Ajudar as crianças a entender e compreender a linguagem	4	7
14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem	2	7
15. Utilização de livros	1	1
Actividades		
16. Motricidade fina	4	6
17. Arte/Expressão plástica	NA	6
18. Música e movimento	7	7
19. Blocos/cubos	NA	2
20. Jogo Simbólico/dramático	1	1
21. Matemática/números	1	1
22. Natureza/ciências	2	3
23. Jogos de água e areia	NA	NA
24. Promoção da aceitação da diversidade	1	1
25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	3	NA
26. Actividade física/ jogos de actividade física	3	4
Interacção		
27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem	4	7
28. Interação ama-criança	4	7
29. Disciplina	2	7
30. Interação entre as crianças	5	6
Estrutura do programa		
31. Horário/ rotina	2	6
32. Actividades/brincadeiras livres	2	4
33. Tempo de grupo	NA	7
34. Recursos para crianças com incapacidades	NA	NA
Pais e ama		
35. Recursos para pais	3	3
36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama	6	6
37. Oportunidades para o crescimento/ desenvolvimento profissional	4	4
38. Recursos para as necessidades profissionais	3	3

Na tabela acima encontram-se assinalados a amarelo todos os itens que apresentam uma evolução nos valores de cotação da primeira para a segunda observação.

Como podemos constatar, dos 38 itens da escala, 18 apresentam cotações superiores na 2ª observação, 18 registam o mesmo valor de cotação da primeira observação e dois (os itens 17 e 19) obtiveram uma diferença no valor de cotação que se deve a características específicas da escala que iremos detalhar mais adiante.

Em cada um dos dois primeiros conjuntos de itens referidos (constituídos por 18 itens), 6 foram alvo de estratégias específicas definidas na reunião de consultoria. Como já foi dito, estas reuniões pressupunham a elaboração, em conjunto com os técnicos de enquadramento, de estratégias de promoção da qualidade nas amas. Pretendia-se, assim, assegurar que esta estratégia de envolvimento era também seguida pelos Técnicos de Enquadramento no apoio técnico às amas, envolvendo-as também nos processos de mudança.

Antes de analisarmos, com maior detalhe, as situações mais relevantes para a análise deste caso, apresentamos a grelha usada na reunião de consultoria.⁴

Quadro 9 – Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 1

O que observámos	Aspectos a melhorar	Estratégias a implementar
<u>ESPAÇO E MOBÍLIAS</u> 1. – 7.3. ☺ 2. – 5.3./ 7.3. ☺ 3. – 7.1./ 7.2. ☺ 4. – 5.3./ 7.2./ 7.3. 5. – 3.3. 6. – 5.1/ 5.2.	- Acesso ao lavatório - Materiais não estão categorizados - Falta de materiais decorativos nas paredes	2- Elevação junto ao lavatório; prateleiras para arrumar, categorizar os brinquedos; 4- Categorizar os materiais 5- Fotos dos pais e das crianças/ posters com várias raças
<u>ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS</u> 7. – ☺ 8. – 1.1./ 3.1./ 7.2. 9. – 5.3. 10. – 1.3./3.3./ 5.1./5.2. 11. – 1.3./ 5.3. 12. – 5.3.	8 - Bebê num berço isolado porque as outras crianças o magoaram 9- Higiene das mãos	8 - Já foi implementada a retirada do bebé – situação resolvida 9 – Detergente 10 – A lixívia está proibida/luva utilizada a servir de saco para pôr a fralda - depois pôr o creme com a outra luva nova
<u>OUVIR E FALAR</u> 13. – 5.2./5.4. 14. – 3.2./ 3.3./ 5.1./ 5.2. 15. – 1.1./1.3./ 3.1./ 3.3.	15 – poucos livros	15 - Biblioteca itinerante/adquirir mais livros. Próxima formação é sobre literatura infantil
<u>ACTIVIDADES</u> 16. – 5.3./7.1. 17. – NA 18. – ☺ 19. – 3.2./ 5.1./5.2./ 7.2./ 7.3 20. – TODOS 21.- 1.1./ 1.2./3.1./ 3.2./ 5.1./ 5.2./ 5.4./ 7.1./ 7.3. 22. – 3.3./ ... 23. – NA 24. – 1.1./ 3.1./ 3.2./ 5.1. ... 25. – 5.2./ 5.3..... 26. – 5.1./ 5.2./ 5.3./ 7.1...		(Rotatividade dos materiais está contemplado) 19 – Blocos e acessórios faltam; Explorar o jogo e depois categorizar; A arrumação como situação de aprendizagem 24 – Livros que promovam a diversidade 25 – Retirar televisão à hora do almoço; Promover a socialização das crianças, virando as cadeiras umas para as outras; Diminuir os tempos de espera – actividade alternativa para os tempos de espera 26 – A TE é que faz com as crianças – canções/ jogos corporais... como modelo as amas depois imitam – caixas de cartão.
<u>INTERACÇÃO</u> 27. – 5.4./ 7.1. 28. – 7.1./ 7.2. 29. – 3.3. / 7.1./ 7.2. 30. – 7.1./ 7.2.		
<u>ESTRUTURA DO PROGRAMA</u> 31.- 3.3./ 5.1. ... 32. – 3.1./ 5.1. ... 33. – NA 34. – NA		33- Promover actividades para o grupo todo, promovendo a interacção entre as crianças
<u>PAIS E AMA</u> 35. – Confirmar com o CAI 36. – 7.1. 37. – 5.2./ 7.1. ... 38. – Confirmar com o CAI		35 – Não entregam o programa mas vão entregar no próximo ano

⁴ Como foi já referido, a grelha foi modificada na sequência desta reunião, pelo que nos restantes estudos de caso o seu formato e conteúdo são diferentes

Podemos constatar que, a sub-escala *Interacção* é a única onde se verificou um aumento dos valores de cotação de todos os seus itens (27, 28, 29 e 30). Esta situação resulta do facto de a ama se encontrar extremamente contraída na primeira observação, como pôde ser confirmado na reunião com o Técnico de Enquadramento e a partir da evolução do valor de cotação registado na segunda observação. A alteração do comportamento da ama teve ainda influência na evolução do valor de cotação dos itens 13, 14 e 16. É interessante verificar que qualquer destes itens reporta à interacção da ama com as crianças: item 13. *Ajudar a criança a entender a Linguagem*; item 14. *Ajudar a criança a utilizar a linguagem*; item 16. *Motricidade fina* (sub-item 5.1 *A ama interage com as crianças para que elas brinquem com os materiais*). Durante a reunião de consultoria não foi definida qualquer estratégia para aqueles itens.

Do exposto resulta que, dos 12 itens em que se verificou evolução do valor de cotação sem que tenham sido objecto de definição de qualquer estratégia, 7 reportam, como ficou dito, a comportamentos de interacção.

Os itens seguintes respeitam ao conjunto dos que obtiveram cotações muito baixas (entre 1 e 2) e que não evoluíram da primeira para a segunda observação.

No respeitante ao item 11. *Cuidados de Saúde*, e tendo em consideração as características comuns de funcionamento dos CAI, iremos abordar a sua problemática mais adiante.

As estratégias definidas durante a reunião de consultoria para os itens, 5. *Materiais expostos para as crianças*, 15. *Utilização de livros* e 20. *Jogo simbólico/dramático*, apontavam para um aumento dos materiais que representem diversidade. Estas estratégias garantiriam, à partida, uma evolução positiva nos valores de cotação entre a primeira e a segunda observações, o que não se verificou, talvez devido ao lapso de tempo entre as duas observações e às restrições orçamentais. Ao contrário, se tivesse sido possível a aquisição dos referidos materiais, poder-se-ia ter observado uma melhoria nos valores de cotação dos itens referidos e ainda do item 24. *Promoção da aceitação da diversidade*.

Quanto ao item 21. *Matemática/números*, importa registar que a ama deste estudo de caso recebe crianças com idades até um ano e meio, pelo que a interacção verbal de estimulação da matemática é ainda muito incipiente.

Aos itens 17, 23, 25, 33 e 34 foi atribuída, nas duas observações efectuadas, uma ou duas cotações identificadas como *NA* (não aplicável). Destes, os itens 25 e 33 foram os únicos relativamente aos quais consideramos ter havido uma evolução positiva. No primeiro caso (item 25. *Uso da televisão, vídeo e/ou computador*) porque, na primeira observação a cotação

atribuída (3 - mínimo) reflecte a não utilização da televisão de forma pedagógica e interactiva, pelo que, a identificação de *NA* para a segunda observação se enquadra no conceito de evolução positiva, dado que é preferível a não utilização da televisão do que a sua utilização de forma incorrecta. No segundo caso (item 33. *Tempo de grupo*) porque, a cotação atribuída na primeira observação (*NA*), reflectindo o facto de a ama não promover actividades para o conjunto das crianças, contrasta claramente com a cotação relativa à segunda observação (7 – excelente) correspondendo, deste modo, a uma evolução muito positiva.

Relativamente aos itens 17. *Arte/Expressão plástica* e 19. *Blocos/Cubos*, a cotação relativa à primeira observação foi identificada como *NA*, dado que deve ser este o procedimento a adoptar sempre que todas as crianças do grupo tenham idade inferior a doze meses. Aquando da segunda observação, havia uma criança que tinha ultrapassado este limite de idade, pelo que é obrigatória a atribuição de um valor de cotação aos itens. O item 23. *Jogos de água e areia* partilha critérios semelhantes, pois as cotações identificadas como *NA* relativas à primeira e à segunda observações dizem respeito ao procedimento a adoptar sempre que todas as crianças do grupo tenham idade inferior a dezoito meses.

No que respeita ao item 34. *Recursos para crianças com incapacidades*, e de acordo com os critérios da escala, a cotação *NA* em ambas as observações é atribuída tendo em conta a inexistência de crianças com deficiência.

No item 3, podemos observar que houve uma evolução de 5 (bom) para 7 (excelente), embora não tenha havido nenhuma estratégia a ele referente. Ainda assim, verificou-se um aumento na cotação da 2ª observação. É de salientar que, como já tínhamos referido, a escala é entregue ao Técnico de Enquadramento presente na reunião, e que, por esse facto, ele fica a conhecer o que a escala considera como situações excelentes. Ou seja, mesmo sem a discussão de estratégias na reunião de consultoria, é possível ao técnico intervir em determinadas situações em conjunto com a ama e melhorá-las, o que terá acontecido no caso específico deste item.

Dadas as características do funcionamento das creches familiares e tendo em consideração algumas características específicas da escala, existem itens cuja cotação é semelhante em todos os estudos de caso. Por este facto, iremos analisá-los mais adiante neste trabalho.

Neste caso, foi gratificante constatar que a ama se empenhou na transformação do espaço dedicado às crianças tornando-o mais adequado à promoção do seu desenvolvimento, e na implementação de outras mudanças, ainda não concretizadas aquando da segunda

observação, pelo facto de o CAI não ter disponibilidade financeira para as apoiar. Assim, podemos concluir que o trabalho do técnico, após a reunião de consultoria, foi ao encontro do que era esperado e afirmar que as mudanças ocorridas são consistentes e sustentáveis.

2. ESTUDO DE CASO 2

A primeira observação da ama do estudo de caso 2, com a FCCERS-R, teve lugar no dia 30.04.09, tendo-se iniciado às 8h30m e concluído às 13h00m. A segunda observação teve lugar no dia 28.07.09, com início às 8h30m e conclusão às 12h30m. Entre as duas observações decorreu um período de dois meses e vinte e oito dias.

2.1. Caracterização do Funcionamento da Creche Familiar

A creche familiar do estudo de caso 2 fica situada numa freguesia da zona norte de Lisboa, tendo sido um local com características rurais e de fraca densidade populacional, onde predominava a burguesia. Era morada de verão de membros da realeza devido à sua beleza paisagística, à abundância de água e à grande extensão de arvoredo. Com o passar do tempo a sua população foi crescendo, verificando-se o aumento de casas apalaçadas, quintas e alguns edifícios de carácter religioso. Até aos dias de hoje, esta freguesia fica a dever o aumento exponencial dos seus habitantes à acentuada expansão dos transportes públicos e das vias de ligação ao centro da cidade sendo, actualmente, uma zona onde coexistem habitações de realojamento social e também andares ocupados por famílias de classe média/alta.

Esta creche familiar é constituída apenas por um Técnico de Enquadramento, que apoia nove amas e um total de vinte e quatro crianças.

A formação inicial das amas, constituída por uma vertente prática e uma vertente teórica, é assegurada pelos Técnicos de Enquadramento com o apoio da coordenadora do Centro, sendo que a vertente teórica conta, também, com a participação da Psicóloga e da Assistente Social. No que respeita à sua formação contínua, esta é assegurada pelo Centro, que promove cursos de formação de carácter obrigatório, a partir de um diagnóstico sobre as necessidades das amas. As temáticas abordadas são: a Saúde, o Desenvolvimento Global da Criança, a Alimentação/Nutrição, a Segurança/Primeiros Socorros, a Higiene, o Sono, os

Comportamentos, a Interação, e as Rotinas. O número de horas estipulado pelo CAI, para a formação contínua, é de 35, que tem de ser cumprido pelas amas, nas 3 a 5 formações que se realizam em cada ano. As formações são dadas por diferentes profissionais e técnicos, como sejam enfermeiros ou psicólogos, sendo que, algumas delas, são asseguradas pelos Técnicos de Enquadramento. A Psicóloga e a Assistente Social do Centro participam na preparação de todas as acções de formação.

A avaliação das amas é feita com recurso a um instrumento comum a todos os CAI da SCML (registo de avaliação interna da actividade de ama), e a sua periodicidade é de cinco avaliações anuais. O resultado da avaliação é-lhes transmitido oralmente, em reunião de grupo, na instituição de enquadramento. As visitas domiciliárias têm uma periodicidade semanal e uma duração entre 30 a 60 minutos. Todas as visitas ficam documentadas pelos Técnicos de Enquadramento através de registos de observações que têm em conta aspectos como: higiene, alimentação, actividades desenvolvidas e o desenvolvimento global das crianças.

No que respeita à satisfação das famílias, especificamente acerca da resposta ama, esta é avaliada através do registo de entrevistas e conversas informais com os pais. O programa deste Centro oferece às famílias a possibilidade de participarem em cursos de formação parental, entre 3 a 6 vezes durante um ano lectivo. Os conteúdos abordados dizem respeito a áreas como a Saúde, o Desenvolvimento Global da Criança, a Linguagem, a Autonomia, a Alimentação/Nutrição, a Higiene, a Interação e os Comportamentos. Este Centro não promove iniciativas que permitam o envolvimento entre famílias das crianças da creche familiar e as das crianças da creche colectiva, embora as admita no futuro.

2.2. Caracterização das Famílias das Crianças

No que respeita à resposta creche familiar, apenas uma família afirmou conhecê-la, antes de o seu filho a frequentar, dado que um outro filho já tinha beneficiado da mesma. Todas as famílias foram unânimes ao responderem que, mesmo que pudessem, não optavam por mudar o seu filho da creche familiar para a creche colectiva. Igualmente, todas aconselhavam esta resposta a outras pessoas.

No que, em concreto, diz respeito à apreciação da ama, todas as famílias são unânimes em afirmar que a aconselhavam a outras pessoas e que estão satisfeitas com o seu desempenho, em todos os aspectos. Das oito hipóteses, que foram propostas nos

questionários⁵, para explicar a opção das famílias pela resposta ama, apenas uma foi escolhida por todas elas: “relação mais individualizada com a criança”. Das restantes hipóteses, as seguintes foram assinaladas uma vez por diferentes famílias: “inexistência de vaga na creche colectiva”; “semelhança com o ambiente familiar”; “confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo”; “satisfação com o serviço anteriormente prestado a um amigo”; “proximidade do emprego”.

2.3. Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos na 1ª e na 2ª Observações com a FCCERS-R

Quadro 10 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 2

Itens da escala	1ª Observação	2ª Observação
Espaço e mobílias		
1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis	5	5
2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem	4	4
3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto.	1	2
4. Disposição do espaço interior	5	6
5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças	1	3
6. Espaço privado	6	6
Rotinas de cuidados básicos		
7. Chegadas/saídas; acolhimentos/despedidas	7	7
8. Sesta/descanso	1	3
9. Refeições/merendas	1	1
10. Mudar fraldas/ higiene	1	3
11. Cuidados de saúde	1	1
12. Práticas de segurança	3	3
Ouvir e falar		
13. Ajudar as crianças a entender e compreender a linguagem	1	2
14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem	1	2
15. Utilização de livros	1	4
Actividades		
16. Motricidade fina	3	4
17. Arte/Expressão plástica	4	4
18. Música e movimento	3	4
19. Blocos/cubos	4	4
20. Jogo Simbólico/dramático	4	4
21. Matemática/números	1	4
22. Natureza/ciências	2	2
23. Jogos de água e areia	1	1
24. Promoção da aceitação da diversidade	1	1
25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	1	3

⁵ As opções possíveis são: Inexistência de vaga na creche colectiva; Semelhança com o ambiente familiar; Relação mais individualizada com a criança; Confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo; Satisfação com o serviço anteriormente prestado a um familiar; Razões económicas; Proximidade de casa; Proximidade do emprego.

26. Actividade física/ jogos de actividade física	1	1
Interacção		
27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem	3	3
28. Interacção ama-criança	2	2
29. Disciplina	1	1
30. Interacção entre as crianças	3	3
Estrutura do programa		
31. Horário/ rotina	2	2
32. Actividades/brincadeiras livres	2	2
33. Tempo de grupo	NA	4
34. Recursos para crianças com incapacidades	NA	NA
Pais e ama		
35. Recursos para pais	3	3
36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama	6	6
37. Oportunidades para o crescimento/ desenvolvimento profissional	2	2
38. Recursos para as necessidades profissionais	2	2

Na tabela acima encontram-se assinalados a amarelo todos os itens que apresentam uma evolução nos valores de cotação da primeira para a segunda observação.

Como podemos constatar, dos 38 itens da escala, 13 apresentam cotações superiores na 2ª observação e 25 registam o mesmo valor de cotação da primeira observação.

No primeiro conjunto de 13 itens que obtiveram cotação superior na segunda observação, 11 foram alvo de estratégias específicas definidas na reunião de consultoria. No segundo conjunto constituído por 25 itens, 15 foram alvo de estratégias específicas definidas nessa mesma reunião.

Como já referimos a propósito do estudo de caso 1, estas reuniões pressupunham a elaboração, em conjunto com os técnicos de enquadramento, de estratégias de promoção da qualidade nas amas. Também nesta reunião procurámos assegurar que esta estratégia de envolvimento era igualmente seguida por eles no apoio técnico às amas, envolvendo-as no processo de mudança. Tal como adiante veremos, neste caso este objectivo não foi alcançado.

Antes de analisarmos, com maior detalhe, as situações mais relevantes para a análise deste caso, apresentamos a grelha usada na reunião de consultoria.

Quadro 11 – Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 2

O que foi observado	Estratégias a implementar	Aspectos Positivos (globais – de todos os itens)
ESPAÇO E MOBÍLIAS 1. – Tapetes não laváveis na sala 2. – Lençóis lavados de 15 em 15 dias 3. – Não existe material confortável/ peluches guardados 4. – Faltam etiquetas nos armários dos brinquedos 5. – Ausência de materiais decorativos 6. – ☺	1- Passar o tapete da cozinha para a sala (tapete muito caro) / anti-derrapante; 2- Lavar lençóis semanalmente; 3- Levar almofadas que estão no CAI; 4- Pôr etiquetas de imagens nas gavetas dos materiais; 5- Quadro de cortiça com materiais expostos (desenhos, fotografias, etc.) 6-	- O espaço da casa - Espaço privado - Excelente interacção com os Pais - Gaveta com materiais categorizados - Muitos puzzles/jogos/ acessórios/ livros - A ama é dedicada a fazer trabalhos extra para as crianças nos tempos livres - Existem materiais com conteúdos matemáticos
ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS 7. - ☺ 8. – Espaço da sesta atravancado 9. – Muito tempo de espera da criança mais nova 10. – Lavagem das mãos depois da mudança de fraldas é negligenciada/ pouco autónomos nas fraldas 11. – Lavagem das mãos é negligenciada 12. – Perigos: tapete solto; tapetes não laváveis; arestas dos móveis; bibelôs que podem cair	7 – 8 – Uma das crianças dormir noutra sala 9 – Responder à necessidade de sono da criança; 10 – Lavar as mãos da ama e da criança na mudança de fraldas; 11 – Promover a lavagem das mãos por todos, inclusive da criança mais nova; 12 – Rede anti-derrapante; protecção para as arestas dos móveis.	
OUVIR E FALAR 13. - Sons barulhentos/ conteúdo das conversas 14. – Linguagem utilizada para controlar o comportamento das crianças 15. – Pouca utilização dos livros/ não acessíveis	13 – Tapar os periquitos; 14 – 15 – Tornar os livros acessíveis/ promover a leitura de histórias;	
ACTIVIDADES 16. – Faltam jogos de enfiamentos 17. – Pouca utilização dos materiais de expressão plástica 18. – Tv ligada a maior parte do dia com o mesmo dvd 19. – Poucos blocos 20. – Não existe mobília para o jogo simbólico 21. - Não fala de conceitos matemáticos 22. – Pouca promoção da interacção das crianças com a natureza 23. – Não faz 24. – Falta de materiais que representem a diversidade 25. – Tv ligada a maior parte do dia com o mesmo dvd 26. – Pouca actividade física/ poucas saídas ao exterior/ poucos materiais para a actividade física	16 – (A ama tem enfiamentos) promover a utilização dos materiais de enfiamentos; 17 – Promover mais a interacção das crianças nas actividades de expressão plástica; 18 – Menos tempo de exposição à televisão e rotatividade dos materiais; 19 – Blocos de plástico, cartão... 20 – (limitação do espaço) 21 – Promover a utilização verbal de conceitos matemáticos (ex.: lengalengas com números, falar sobre os tamanhos, as formas de diversos materiais, contagem); 22 – Promover o envolvimento das crianças na alimentação dos pássaros, por exemplo; 23 – 24 – Bonecas com cores; exposição de fotos das suas famílias; 25 – Limitar o uso da tv e fazer rotatividade dos materiais utilizados; 26 – Ex.: caixas de cartão grandes para as crianças passarem por baixo.	

<u>INTERACÇÃO</u> 27. – Mais envolvimento na supervisão 28. – Interação pouco responsiva 29. – Não valoriza os comportamentos positivos das crianças/ pouca interação na resolução de conflitos 30. – Alguns conflitos entre as crianças	27 / 28 – Mais envolvimento nas brincadeiras e nas aprendizagens 29 – Promover a interação com mais reforços positivos 30 – Mais interação na resolução de conflitos Ex: incentivar à conversa entre as crianças.	
<u>ESTRUTURA DO PROGRAMA</u> 31.- Longo tempo de espera do bebé para dormir, depois da refeição 32. – Pouco envolvimento no jogo/brincadeiras 33. – Não ocorreram actividades para todo o grupo 34. –(Não existem crianças com deficiências)	31 - Responder à necessidade de sono da criança; 32 – Mais envolvimento nas brincadeiras e no jogo 33 – Promover actividades com todo o grupo – ler histórias/ fazer actividades de expressão plástica;	
<u>PAIS E AMA</u> 35. – A confirmar com o CAI 36. – ☺ 37. – A confirmar com o CAI 38. –	Aguardamos resposta dos questionários	

No caso específico desta ama, podemos salientar que dos 13 itens onde se observou uma evolução do valor de cotação, 7 itens registam um aumento de apenas um valor e 6 registam um aumento superior a um valor. Também podemos verificar, pela análise da escala, que apenas 5 itens registam valores de cotação iguais ou superiores a 5 (bom).

Os itens 9, 28, 29, 31, 32, 11, 22, 23, 24, 26, 37 e 38 respeitam ao conjunto dos que obtiveram cotações muito baixas (entre 1 e 2) e que não evoluíram da primeira para a segunda observação.

Relativamente aos itens 9. *Refeições/Merendas*, 28. *Interação ama-criança*, 29. *Disciplina*, 31. *Horário/Rotina* e 32. *Actividades/brincadeiras livres*, podemos afirmar que, apesar das estratégias definidas para cada um deles, a baixa cotação registada se ficou a dever a questões de organização e comportamentos de interação da ama. Pudemos, por exemplo, constatar que algumas situações relativas às rotinas diárias eram pouco organizadas, com tempos de espera longos e sem horários individualizados, ou ainda que os reforços positivos eram raramente usados durante a interação com as crianças.

Relativamente ao item 11. *Cuidados de Saúde*, e como já acima referimos, iremos abordar mais à frente a sua problemática, pelo facto de a sua cotação dizer respeito a aspectos comuns de todos os CAI.

O item 22. *Natureza/ciências* ficou a dever a sua baixa cotação tão somente ao facto de, existindo livros disponíveis em casa da ama sobre esta temática, estes não estarem acessíveis às crianças, conforme a estratégia definida após a primeira observação.

O item 23. *Jogos de água e areia*, irá, igualmente, ser abordado mais adiante, por se referir a aspectos comuns de todos os estudos de caso.

Os itens 24. *Promoção da aceitação da diversidade* e 26. *Actividade física/jogos de actividade física*, que fazem apelo directo à aquisição de materiais, podem ter registado valores de cotação baixos, em resultado de possíveis limitações orçamentais e do tempo decorrido entre a primeira e a segunda observações, porventura insuficiente para que se verificasse uma evolução positiva.

No caso concreto do item 37. *Oportunidades para o crescimento/desenvolvimento profissional*, a cotação registada (valor 2) deve-se ao facto de ama ter afirmado não possuir recursos relacionados com crianças (livros, revistas, etc.), o que poderá levar-nos a concluir que as questões relacionadas com a educação e desenvolvimento das crianças não farão parte dos interesses prioritários desta ama.

O item 38. *Recursos para as necessidades profissionais*, ficou a dever a sua cotação (valor 2) ao facto de ama ter afirmado que não dedica qualquer tempo à manutenção dos registos profissionais, planeamento e preparação de materiais/actividades para crianças.

Importa registar que apenas 5 dos 38 itens da escala obtiveram cotações consideradas elevadas (valores acima de 4), sendo que 3 deles se referem a questões físicas do espaço onde decorrem os cuidados infantis (itens 1. *Espaço interior destinado aos cuidados infantis*, 4. *Disposição do espaço interior* e 6. *Espaço privado*) e os restantes 2 à forma como a ama age em determinadas situações (itens 7. *Chegadas/saídas; acolhimentos despedidas* e 36. *Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama*). Ou seja, apenas estes 2 últimos itens têm directamente a ver com o comportamento da ama em situações concretas.

A cotação identificada como NA (não aplicável), foi atribuída aos itens 33 (na primeira observação) e 34 (em ambas as observações).

Relativamente ao item 33. *Tempo de grupo*, consideramos ter havido uma evolução positiva, apesar mesmo de o valor de cotação (valor 4) não ser equivalente a Bom (valor 5), dado que o resultado revelou a preocupação de pôr em prática a estratégia acordada na reunião de consultoria.

O item 34. *Recursos para crianças com deficiência* deve a cotação referida acima, ao facto de as crianças aos cuidados desta ama, não serem portadoras de qualquer deficiência.

Embora o objectivo deste estudo não seja o de obter uma avaliação global da ama, mas sim analisar a especificidade de cada caso, o facto de só existirem 5 itens em 38 que obtiveram valores de cotação iguais ou superiores a 5, leva-nos a concluir que o resultado final seria aquém do valor de cotação considerado bom. Podemos estar perante uma ama com alguma resistência à mudança ou perante um técnico que não conseguiu pôr em prática as estratégias discutidas e acordadas na reunião de consultoria. Contudo, se tivermos em conta que esta ama tem 8 anos de experiência, a primeira hipótese surge como mais provável.

O desagrado demonstrado pela ama relativamente a algumas das mudanças, leva-nos a pensar que o trabalho do técnico, após a reunião de consultoria, não foi feito de forma a envolver a ama no processo, fazendo com que esta sentisse as alterações propostas como impostas. Desta forma, o processo de mudança será, provavelmente, menos consistente e sustentável, mesmo nos itens em que se verificou ter havido um aumento no valor da cotação.

3. ESTUDO DE CASO 3

A primeira observação da ama do estudo de caso 3, com a FCCERS-R, teve lugar no dia 22.05.09, tendo-se iniciado às 8h30m e concluído às 13h00m. A segunda observação teve lugar no dia 17.11.09, com início às 10h00m e conclusão às 13h00m. Entre as duas observações decorreu um período de cinco meses e vinte e cinco dias, maior do que o que tínhamos inicialmente previsto e que ocorreu devido a uma situação que nos parece dever ser relatada por ser importante para análise e consideração dos dados obtidos na segunda observação e, consequentemente, para as conclusões deste terceiro estudo de caso.

Alguns dias após a reunião de consultoria recebemos a informação de que o Técnico de Enquadramento iria ser substituído no início do novo ano lectivo. Assim, houve necessidade de contactar o novo Técnico e promover outra reunião de consultoria. Nessa reunião, soubemos que o Técnico que havia cessado funções tinha mostrado à ama todos os dados constantes da grelha elaborada anteriormente. Tal procedimento, contrário ao objectivo principal definido nas reuniões de consultoria que ia no sentido de promover as mudanças identificadas sem que a ama sentisse que estas eram impostas, poderá ter tido influência nos dados obtidos na segunda observação.

Assim, ao longo da análise deste caso, iremos ter em consideração apenas as estratégias passadas na última reunião de consultoria.

3.1. Caracterização do Funcionamento da Creche Familiar

A creche familiar do estudo de caso 3 pertence a uma freguesia situada na zona sul de Lisboa, cujo território era, outrora, uma mata cerrada com apenas algumas hortas e quintas. Tendo características sobretudo campestres, foi sendo o local ideal de edificação de muitas residências burguesas. No entanto, a capital começava a não ter capacidade para acolher tanta gente e, devido a esse facto, muitos plebeus começavam a instalar-se nos subúrbios, nomeadamente nesta freguesia, o que contribuiu para que, no séc. XVIII, esta fosse já uma das mais povoadas. Hoje, a freguesia é espelho dos contrastes de outros tempos, abarcando tanto as lojas de luxo e os melhores restaurantes como o comércio tradicional e as tascas genuinamente lisboetas. A população residente na freguesia e as suas casas de habitação espelham, também, estes contrastes.

Talvez seja importante referir que a ama deste estudo de caso pertenceu a um estrato sócio-económico alto e que a ocorrência da morte do marido a levou a ter de lidar com situações inerentes a dificuldades económicas. Foi por um conjunto de factores relativos à sua nova condição social que se candidatou a ama, embora pareça não se sentir parte integrante da resposta creche familiar, referindo-se às colegas de actividade com alguma indiferença e desprezo.

A creche familiar do estudo de caso 3 é constituída por três Técnicos de Enquadramento, apoiando cada um, cinco amas. Um dos Técnicos apoia amas que no conjunto atendem um total de 14 crianças, sendo que cada um dos restantes apoia amas que, no conjunto, atendem um total de 18 crianças.

Relativamente à formação inicial das amas, esta é constituída por uma vertente prática e uma vertente teórica, sendo que ambas são asseguradas pelas educadoras da sala da creche institucional e pelos Técnicos de Enquadramento. No que respeita à sua formação contínua, esta é assegurada pelo CAI, que promove cursos de formação de carácter obrigatório, sobre temáticas como, o Desenvolvimento Global da Criança, Alimentação/Nutrição, Comportamentos (“Gostar de mim para gostar dos outros”) e Rotinas. O número de horas estipulado pelo CAI, para a formação contínua, é de 21, que tem de ser cumprido pelas amas, nas 3 a 5 formações que se realizam em cada ano. As formações são dadas por diferentes

profissionais e técnicos, como sejam psicólogos ou educadores, consoante as temáticas abordadas, sendo que, algumas delas, são asseguradas pelos Técnicos de Enquadramento. O Psicólogo, a Assistente Social e o Técnico de Educação, da Instituição, participam na preparação de todas as acções de formação.

A avaliação das amas é feita com recurso a um instrumento comum a todos os CAI da SCML (registo de avaliação interna da actividade de ama), e a registos diários e reuniões de equipa. Existem diferentes momentos de avaliação que têm periodicidade semanal, trimestral e anual. O resultado da avaliação é-lhes transmitido oralmente, em casa ou em reunião de grupo na instituição de enquadramento. As visitas domiciliárias têm uma periodicidade semanal e costumam ter uma duração superior a 60 minutos. Todas as visitas ficam documentadas pelos Técnicos de Enquadramento, através de uma grelha específica concebida para esse efeito.

No que respeita à satisfação das famílias, especificamente, acerca da resposta ama, esta é avaliada através da aplicação de questionários de satisfação parental aos pais e de conversas informais com eles. O programa deste CAI oferece às famílias a possibilidade de participarem em cursos de formação parental, até 2 vezes durante um ano lectivo. Os conteúdos já abordados, nessas formações, dizem respeito a áreas como, a Saúde, a Alimentação/Nutrição e Comportamentos (“Gostar de mim para gostar dos outros”). Quanto ao envolvimento entre famílias das crianças da creche familiar e as das crianças da creche colectiva, este CAI promove várias iniciativas, quer através de reuniões mais formais, quer através de eventos comemorativos como a festa de final de ano.

3.2. Caracterização das Famílias das Crianças

No que respeita à resposta creche familiar, apenas uma família afirmou não conhecer a mesma até ter sido proposta para o seu filho. Todas as famílias foram unânimes ao responderem que, mesmo que pudessem, não optavam por mudar o seu filho da creche familiar para a creche colectiva. Igualmente, todas aconselhavam esta resposta a outras pessoas.

No que, em concreto, diz respeito à apreciação da ama, todas as famílias são unânimes em afirmar que a aconselhavam a outras pessoas e que estão satisfeitas com o seu desempenho, em todos os aspectos, com destaque para o asseio e a interacção ama-criança. Quanto aos aspectos sobre os quais os pais possam sentir menor satisfação, uma família referiu, a “falta de passeios” e a “falta de materiais para o desenvolvimento psicológico da

criança”. Das oito hipóteses para explicar a opção das famílias pela resposta ama, que foram propostas nos questionários⁶, apenas uma foi escolhida por duas famílias: “proximidade de casa”. Das restantes hipóteses, as seguintes foram assinaladas uma vez por duas das famílias: “inexistência de vaga na creche colectiva”; “confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo”; “razões económicas”. Uma das famílias optou pela resposta ama pelo facto de a ama ser uma familiar.

3.3. Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos na 1ª e na 2ª Observações com a FCCERS-R

Quadro 12 – Resultados obtidos na 1ª e 2ª observações com a FCCERS-R, para o estudo de caso 3

Itens da escala	1ª Observação	2ª Observação
Espaço e mobílias		
1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis	6	6
2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem	4	5
3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto.	7	6
4. Disposição do espaço interior	4	4
5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças	1	4
6. Espaço privado	6	6
Rotinas de cuidados básicos		
7. Chegadas/saídas; acolhimentos/despedidas	7	7
8. Sesta/descanso	4	4
9. Refeições/merendas	3	2
10. Mudar fraldas/ higiene	2	2
11. Cuidados de saúde	1	1
12. Práticas de segurança	3	3
Ouvir e falar		
13. Ajudar as crianças a entender e compreender a linguagem	6	6
14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem	3	3
15. Utilização de livros	3	2
Actividades		
16. Motricidade fina	4	4
17. Arte/Expressão plástica	2	2
18. Música e movimento	1	3
19. Blocos/cubos	1	1
20. Jogo Simbólico/dramático	2	3
21. Matemática/números	1	1
22. Natureza/ciências	2	2
23. Jogos de água e areia	1	1
24. Promoção da aceitação da diversidade	2	2
25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	1	NA

⁶ As opções possíveis são: Inexistência de vaga na creche colectiva; Semelhança com o ambiente familiar; Relação mais individualizada com a criança; Confiança no serviço prestado após informação acerca do mesmo; Satisfação com o serviço anteriormente prestado a um familiar; Razões económicas; Proximidade de casa; Proximidade do emprego.

26. Actividade física/ jogos de actividade física	2	2
Interação		
27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem	4	4
28. Interação ama-criança	7	7
29. Disciplina	5	5
30. Interação entre as crianças	5	5
Estrutura do programa		
31. Horário/ rotina	2	2
32. Actividades/brincadeiras livres	2	2
33. Tempo de grupo	NA	5
34. Recursos para crianças com incapacidades	NA	NA
Pais e ama		
35. Recursos para pais	3	3
36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama	6	6
37. Oportunidades para o crescimento/ desenvolvimento profissional	5	5
38. Recursos para as necessidades profissionais	4	4

Na tabela acima encontram-se assinalados a amarelo todos os itens que apresentam uma evolução nos valores de cotação e, a verde, todos os que apresentam uma diminuição nos valores de cotação, da primeira para a segunda observação.

Como podemos constatar, dos 38 itens da escala: (a) 6 apresentam cotações superiores na 2ª observação; (b) 29 registam o mesmo valor de cotação da primeira observação; e (c) 3 apresentam cotações inferiores na 2ª observação.

Para cada conjunto de itens referidos em (a), (b) e (c), foram definidas estratégias específicas nas reuniões de consultoria para 2, 16 e 1 itens, respectivamente. Como já referimos, estas reuniões pressupunham a elaboração, em conjunto com os técnicos de enquadramento, de estratégias de promoção da qualidade nas amas. Pretendia-se, assim, assegurar que esta estratégia de envolvimento era também seguida por eles no apoio técnico às amas, envolvendo-as igualmente nos processos de mudança. Como também já referimos, não foi o que ocorreu após a primeira reunião de consultoria com o Técnico de Enquadramento que apoiou esta ama até ao final do ano lectivo 2008-09.

Antes de analisarmos, com maior detalhe, as situações mais relevantes para a análise deste caso, apresentamos a grelha usada na segunda reunião de consultoria já com o novo Técnico de Enquadramento. Pela situação, já descrita, o tempo de implementação destas estratégias foi, neste caso, menor do que nos dois casos anteriores.

Quadro 13 - Grelha de apoio à reunião de consultoria para o estudo de caso 3

O que foi observado	Estratégias a implementar	Aspectos Positivos (globais – de todos os itens)
<u>ESPACO E MOBÍLIAS</u> 1. – ☺ 2. – ☺ 3. – ☺ 4. – Os brinquedos encontram-se todos no chão; zona destinada aos cuidados infantis um pouco desarrumada, logo de manhã, antes da chegada das crianças. 5. – Ausência de materiais decorativos expostos para as crianças. 6. – ☺	4. – Visitar a casa da ama de manhã, antes das crianças chegarem. 5. – Envolver a ama numa solução para expor os trabalhos das crianças (ex.: Quadro magnético ou placard de cortiça com fotografias das crianças).	- O espaço da casa - Espaço privado - Excelente interacção com os Pais - Grande autonomia das crianças - Ama muito informada em termos técnicos – internet, conteúdos pedagógicos.
<u>ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS</u> 7. - ☺ 8. – Crianças não são ajudadas a relaxar; o bebé dormiu na cama da neta – lençóis lavados? 9. – Hora da refeição um pouco desorganizada – bebé a comer na cadeirinha no chão à entrada da cozinha; lavagem das mãos negligenciada. 10. – Não foi observado 11. – Fumar; lavagem das mãos negligenciada 12. – Perigos: arestas dos móveis; fio do computador a atravessar uma zona de passagem; gavetas da cozinha acessíveis às crianças. A ama não antecipa perigos eminentes.	8. – As crianças podem ser ajudadas a relaxar com uma música calma na hora da sesta. 9. – (a técnica ainda não observou) Realizar uma visita à hora de almoço. 10. – Reforçar a importância de usar luvas; usar uma protecção (folha de papel sulfite que dê para usar e deitar fora) para a mudança de fraldas. 11. – Reforçar a importância da lavagem das mãos. 12. – Protecções nas gavetas; protecções para as arestas dos móveis.	- Muito interessada em compreender o comportamento das crianças.
<u>OUVIR E FALAR</u> 13. – ☺ 14. – Crianças pouco comunicativas umas com as outras 15. – Pouca utilização dos livros/ não acessíveis	14. – Promover mais actividades de grupo, promovendo a interacção entre as crianças. 15. – Tornar os livros mais acessíveis.	
<u>ACTIVIDADES</u> 16. – Os materiais encontram-se todos no chão; pouca interacção da ama na utilização dos materiais. 17. – Pouca utilização dos materiais de expressão plástica 18. – As crianças estão expostas a conteúdos não apropriados para as suas idades; conteúdos que não promovem o envolvimento activo das crianças 19. – Não existem blocos	16. – Promover mais envolvimento da ama nas brincadeiras e actividades. 17. – Promover actividades de expressão plástica com mais frequência. Fornecer-lhe mais material. Propor fazer arquivos dos desenhos das crianças. 18. – (não foi observado pela técnica) 19. – Se possível, fornecer blocos de várias texturas e formas. 20. – Materiais simples como colheres de silicone ou tupperwares podem ser utilizados para	

20. – Poucos materiais para o jogo simbólico 21. – Poucos materiais que promovam a aquisição de conceitos matemáticos 22. – Pouca promoção da interacção das crianças com a natureza. 23. – Não faz 24. – Falta de materiais que representem a diversidade 25. – Alguns conteúdos a que as crianças estão expostas não são adequados; não há limite de tempo de exposição à TV 26. – Pouca actividade física/ poucas saídas ao exterior/ poucos materiais para a actividade física	promover o jogo simbólico. 21. – Se possível, fornecer mais materiais; Promover a utilização verbal de conceitos matemáticos (ex.: lengalengas com números; falar sobre os tamanhos, as formas de diversos materiais, contagem). 22.- Promover o contacto com elementos da natureza (aproveitar a ideia da ama de querer um peixe e tentar encontrar em conjunto um local seguro e à vista das crianças, para o colocar) 24. – Se possível, tentar fornecer material (livros, bonecos, peças étnicas, imagens expostas, fotos) que promova a diversidade. 25. – (não foi observado pela técnica) 26. – (O espaço exterior é demasiado perigoso) Promover uma hora diária para a actividade física.	
<u>INTERACÇÃO</u> 27. – Mais envolvimento na supervisão/ a ama não age no sentido de evitar problemas antes que estes ocorram 28. – ☺ 29. – ☺ 30. – Poucas actividades iniciadas pela ama para o grupo todo	27. – Promover o envolvimento da ama nas brincadeiras/ actividades e nas aprendizagens. 30. - Promover mais actividades de grupo, promovendo a interacção entre as crianças.	
<u>ESTRUTURA DO PROGRAMA</u> 31. - Longos tempos de espera das crianças mais velhas para a refeição 32. – Pouco envolvimento no jogo/brincadeiras 33. – Não ocorreram actividades para todo o grupo 34. – (Não existem crianças com deficiências)	31. – Tentar evitar tempos de espera entre as rotinas do dia-a-dia. 32. – Mais envolvimento nas brincadeiras e nas aprendizagens. 33. – Promover actividades de grupo, promovendo a interacção entre as crianças.	
<u>PAIS E AMA</u> 35. – A confirmar com o CAI 36. – ☺ 37. – A confirmar com o CAI 38. –		

Dos 6 itens referidos que obtiveram uma evolução nos valores de cotação, 3 deles (2, 18 e 19) registam um aumento de apenas um valor. Sobre os restantes 3 itens (5, 25 e 33) importa formular as seguintes considerações.

Relativamente ao item 5. *Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças*, foi registada a mudança mais evidente aquando da segunda observação, traduzida na evolução

dos valores de cotação de 1 (inadequado) para 4 (valor intermédio entre o mínimo e o bom). O quarto que, aquando da primeira observação, tinha apenas brinquedos no chão e paredes brancas e totalmente despidas, sem prateleiras ou outros elementos decorativos, era agora um espaço cheio de cor, com exposição de trabalhos e fotografias das crianças e prateleiras coloridas para armazenar material extra. Contudo, pareceu-nos que esta mudança não foi do agrado da ama, dado esta ter afirmado que a preocupação em zelar pelo material exposto a obrigava a uma constante supervisão das crianças. Se tivermos em consideração o facto de o primeiro Técnico ter mostrado a grelha de consultoria à ama e de o segundo Técnico ter de lidar com esta situação ao mesmo tempo que se esforça por implementar mudanças, talvez encontremos justificação para a reacção da ama. Por outro lado, é de admitir que, no futuro, possa ficar comprometida a eficácia do trabalho do Técnico de Enquadramento dado que não foi tido em consideração o envolvimento da ama no processo de mudança, o que contribuiu para o sentimento de estar a ser avaliada por alguém exterior e dificultou a aceitação das referidas mudanças.

Quanto aos itens 25 e 33 foi atribuída, em uma das observações efectuadas, a cotação identificada como *NA* (não aplicável), que consideramos corresponder a uma evolução positiva. No primeiro caso (item 25. *Uso da televisão, vídeo e/ou computador*) porque, na primeira observação a cotação atribuída (1 - inadequado) reflecte a não utilização da televisão de forma pedagógica e interactiva, pelo que, a identificação de *NA* para a segunda observação se enquadra no conceito de evolução positiva, dado que é preferível a não utilização da televisão do que a sua utilização de forma incorrecta. No segundo caso (item 33. *Tempo de grupo*) porque, a cotação atribuída na primeira observação (*NA*), reflectindo o facto de a ama não promover actividades para o conjunto das crianças, contrasta claramente com a cotação relativa à segunda observação (5 – bom).

Os itens 3, 9 e 15 respeitam ao conjunto dos que obtiveram cotações inferiores na 2ª observação.

Relativamente ao item 3. *Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto*, houve uma diminuição do valor de cotação de 7 (excelente) para 6 (valor intermédio entre o bom e o excelente). Tal ficou a dever-se ao facto de, na segunda observação, se ter constatado que as crianças estavam restringidas a um único espaço para relaxamento e conforto, enquanto que, na primeira observação, estas condições estavam acessíveis noutros espaços da casa como, por exemplo, no quarto da ama.

O item 9. *Refeições/merendas* registou uma diminuição do valor de cotação de 3 (mínimo) para 2 (valor intermédio entre o inadequado e mínimo). Na primeira observação

constatámos que a ama não tinha encontrado a melhor maneira de organizar o tempo das refeições, o que foi confirmado e agravado na segunda observação. Na verdade, verificou-se que, por exemplo, a criança mais velha comia com ajuda e apressadamente, só existia uma cadeira e se registavam significativos tempos de espera.

O item 15. *Utilização de livros*, obteve uma diminuição do valor de cotação de 3 (mínimo) para 2 (valor intermédio entre o inadequado e mínimo). Tal deveu-se ao facto de, aquando da segunda observação, os livros estarem colocados numa das prateleiras, entretanto acrescentadas, e não acessíveis às crianças.

Os itens 4. *Disposição do espaço interior*, 9. *Refeições/merendas*, 18. *Música e movimento* e 25. *Uso da televisão, vídeo e/ou computador*, reportam a situações ainda não presenciadas pelo Técnico de Enquadramento, em início de funções. Pelo que, na reunião de consultoria efectuada (a segunda para este estudo de caso) com o novo Técnico, as referidas situações não puderam ser alvo da discussão de quaisquer estratégias.

Com excepção do item 27. *Supervisão dos jogos e da aprendizagem*, todos os restantes itens da sub-escala *Interacção* (28. *Interacção ama-criança*, 29. *Disciplina* e 30. *Interacção entre as crianças*) registaram valores de cotação considerados elevados (5 ou mais), tendo mesmo, o item 28 sido cotado com o valor 7 (excelente) em ambas as observações. Assinale-se ainda o facto de, dois outros itens respeitantes a comportamentos de interacção, o item 7. *Chegadas/Saídas; acolhimentos/despédidas* e o item 13. *Ajudar a criança a entender e compreender a linguagem*, terem sido cotados com os valores de 7 e 6, respectivamente, na primeira e segunda observações.

O facto de, na segunda observação, a ama se ter mostrado algo hostil relativamente à nossa presença, e tomando em consideração a forma simpática e acolhedora com que nos recebeu na primeira observação, leva-nos a concluir que este processo não decorreu segundo o objectivo pretendido. Ou seja, a ama deste estudo de caso não só sentiu a imposição do processo de implementação das estratégias propostas na grelha da reunião de consultoria, como se sentiu efectivamente avaliada no pior sentido da palavra, como se a nossa ida a sua casa tivesse como único objectivo a detecção de situações menos correctas. O primeiro Técnico de Enquadramento, numa atitude de total desresponsabilização por todo o processo de mudança, terá, inclusive, dificultado a tarefa do técnico que veio substituí-lo e que, muito provavelmente se confrontará com alguma resistência, por parte da ama, em aderir às suas sugestões de mudança.

4. CONSIDERAÇÕES RELATIVAS A TODOS OS ESTUDOS DE CASO

Como temos vindo a verificar, existem cotações semelhantes nos três estudos de caso, que entre outras razões, podem ser atribuídas a situações específicas previstas na escala e não enquadráveis no contexto português e à existência de características comuns no funcionamento e organização dos diferentes CAI.

Estando este estudo enquadrado num Projecto mais amplo e que poderá vir a determinar a adaptação da escala, parece-nos importante analisar com maior detalhe estas situações.

No respeitante ao item 11. *Cuidados de Saúde*, importa observar que as amas estão obrigadas, de acordo com a política do CAI, a receber as crianças, mesmo quando estas apresentem sintomas de doença contagiosa durante três dias. Só no fim destes 3 dias se podem recusar a recebê-las, a não ser que estas se façam acompanhar de atestado médico. Neste caso concreto, o valor de cotação (1 – inadequado) atribuído nos três estudos de caso, em ambas as observações, não se refere tanto à qualidade dos cuidados prestados pela ama, mas sim a normas internas da instituição de enquadramento.

O sub-item 5.3. *A casa passou na inspecção dos bombeiros e as evacuações de emergência são praticadas mensalmente com as crianças*, constituinte do item 12. *Práticas de segurança*, torna praticamente inviável a atribuição às amas do valor de cotação 5 (bom), pois que estas inspecções e exercícios de emergência raramente são executados em residências particulares. Contudo, a verificação regular das condições de segurança não deixa de ser uma questão importante no caso das creches familiares, devendo constituir motivo de séria reflexão.

Quanto ao item 15. *Utilização de livros*, é de salientar que todas as amas mostraram grande preocupação com o facto de as crianças poderem danificar os livros, dado ser um material cedido pelo CAI e em relação ao qual elas se sentem responsáveis. Esta situação repercute-se, naturalmente, nos valores de cotação baixos (inferiores a 5) registados em todas as observações.

O item 23. *Jogos de água e areia* foi sempre cotado com o valor de cotação 1 (inadequado), com excepção da situação particular referida no estudo de caso 1. Corresponde a uma actividade que as amas identificam como sendo muito complicada de realizar em espaços como as casas típicas de um meio urbano.

A sub-escala *Pais e ama*, foi a única onde todos os itens constituintes (35, 36, 37 e 38) mantiveram os mesmos valores de cotação da primeira para a segunda observação.

O item 35. *Recursos para pais* refere-se, sobretudo, a situações que estão intimamente ligadas ao funcionamento do CAI e não tanto à qualidade dos cuidados prestados pela ama. Vejamos alguns exemplos a partir da descrição de sub-itens deste item que justificam essa cotação: 1.2 *Os pais são desencorajados de observarem ou de estarem envolvidos no programa das crianças*; 3.1 *Os pais dão informações por escrito (ex.: salários, horas de serviço, assistência médica, instruções relativas à saúde das crianças)*; 5.2 *É dado conhecimento por escrito aos pais da filosofia e abordagens praticadas (ex.: manual para pais, política de disciplina, descrições das actividades, reuniões de apoio aos pais)*.

O item 36. *Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama* refere-se, directamente, ao comportamento da ama quanto às prioridades que estabelece enquanto cuida das crianças que tem a seu cargo. Assim, a não ser que observássemos uma situação extrema de uma ama que negligenciasse por completo as crianças, sobrepondo-as a outros interesses ou preocupações pessoais, este item deverá considerar-se como pouco susceptível de mudança, não tendo, por isso, sido alvo de discussão de quaisquer estratégias.

Tal como referimos para o item 35, o item 37. *Oportunidades para o crescimento profissional*, refere-se sobretudo a situações que estão intimamente ligadas ao funcionamento do CAI e não tanto à qualidade dos cuidados prestados pela ama, como pode ser ilustrado por alguns dos seus sub-itens: 3.1. *A ama participa em, pelo menos, uma actividade formal de crescimento profissional cada ano*; 5.1. *A ama participa com regularidade em pelo menos duas actividades formais de desenvolvimento profissional*. Relativamente a este item, é ainda importante salientar que, tendo em consideração que não houve adaptações da escala, as amas nunca poderiam atingir um valor de cotação máximo (7 - excelente), pois os dois últimos sub-itens representam situações que não são passíveis de serem cotadas no contexto português: 7.2. *A ama está a trabalhar no sentido de obter ou atingir um CDA, AA, ou um grau mais elevado*; 7.3. *A ama alcançou o reconhecimento oficial de qualidade*. Para o sub-item 7.1. *A ama é um membro activo de um grupo profissional de cuidados da primeira infância ou de cuidados infantis*, foi considerado o facto de a ama ser ou não membro da A.P.R.A.

O item 38. *Recursos para as necessidades profissionais*, está sobretudo, relacionado com o espaço físico de armazenamento de arquivo relativo à profissão (exemplos de sub-itens: 3.1. *Acesso prático a algum arquivo e espaço de armazenamento*; 5.3. *Pelo menos 2 horas semanais reservadas para os registos profissionais e preparação do currículo*; 7.3. *A*

casa tem espaço que pode ser usado para conferências individuais de pais que está convenientemente situado, confortável e privado). Tal situação talvez se enquadre melhor nos países em que existem amas legais que trabalhem sem enquadramento, e em que todo o trabalho de organização e manutenção de informações relativas aos cuidados infantis é apenas responsabilidade da ama. No caso das amas enquadradas, esse tipo de preocupação é da responsabilidade do CAI, embora as amas possuam ficheiros com as informações relevantes das crianças que acolhem. Foi com base nestes ficheiros que baseámos as respectivas cotações.

5. ANÁLISE DA REUNIÃO COM A A.P.R.A.

Neste ponto iremos descrever e analisar a reunião para a qual fomos convidadas durante este Projecto.

Esta reunião teve lugar na sede da A.P.R.A., em 1 de Abril de 2009, pelas 18h30m. As notas que tomámos durante a reunião foram posteriormente expandidas e é com base nessas expansões que faremos a análise de conteúdo.

Os principais temas que então foram abordados, estão sintetizados no quadro abaixo, seguindo-se uma análise de maior detalhe desses mesmos temas.

Quadro 14 – Síntese dos principais temas abordados na reunião com a A.P.R.A.

Categorias	Sub-categorias	
Diferenças entre as amas da SCML, Seg. Social e IPSS	SCML	• Visitas semanais a casa das amas por parte dos Técnicos de Enquadramento. • As amas têm seguro de acidentes pessoais. • Se estiverem de baixa até dois meses, as amas recebem 70% da sua remuneração mensal. • No início do ano lectivo, as amas fazem inventário do material necessário e recebem-no. • As amas recebem um subsídio de desgaste da casa. • As amas não recebem subsídio de alimentação, pois esta é distribuída pela SCML.
	Seg. Social	• As visitas a casa das amas, por parte dos Técnicos de Enquadramento, “não são certas”. • As amas não têm seguro de acidentes pessoais. • Se estiverem de baixa, as amas não recebem nada. • No início do ano lectivo, as amas fazem inventário do material necessário, mas não o recebem na totalidade. • As amas não recebem subsídio de desgaste da casa. • As amas recebem um subsídio de alimentação para que sejam elas próprias a fornecer a alimentação às crianças. • “Os deveres são os mesmos, os direitos é que são diferentes.”

	IPSS	• “Algumas ainda funcionam pior do que a Seg. Social.” • As amas não têm acções de formação. • As amas não têm dia certo para receber ordenado.
Relação com a instituição de enquadramento	Amas da Seg. Social	• “Se pudéssemos passar todas para a SCML, passávamos, mas teríamos de fazer todo o processo de selecção da SCML.”
	Ambas (SCML e Seg. Social)	• As amas sentem necessidade de formação dos Técnicos de Enquadramento: “Somos nós que lhes damos formação”. • As amas sentem que os Técnicos de Enquadramento são sempre escolhidos para o cargo quando estão em final de carreira. • As amas sentem-se apoiadas quando estão enquadradas.
Remuneração	Ambas	• As amas trabalham a recibos verdes, não tendo qualquer vínculo com a instituição de enquadramento.
Amas ilegais (não enquadradas) vs. Amas legais (enquadradas)	Experiências pessoais	• As amas que já estiveram em situação ilegal confessam que a remuneração pode chegar a ser muito superior à que agora recebem. • As amas ilegais recebem directamente dos pais e não descontam; as enquadradas trabalham a recibos verdes e fazem descontos para a Seg. Social. • As justificações para o facto de não terem continuado em situação ilegal consistiram, sobretudo, em experiências de mau pagamento por parte dos pais e na falta de apoio sentida. Quando enquadradas, ainda que o ordenado seja muito inferior, no final do mês, é seguro.
A.P.R.A.	Objectivos	• Conseguirem o estatuto de uma Associação Profissional (neste momento são uma Associação das Profissionais) e mais tarde tornarem-se numa IPSS. • Como IPSS poderiam enquadrar amas e dar formação a pais. • Encontrarem um espaço maior onde possam dar formação às amas e mais tarde aos pais ou até um espaço onde possam receber crianças quando uma ama não pudesse trabalhar. • Já começaram a construir um blogue e querem construir um site da Associação.
Sugestões	Futuros Projectos	• As amas acham que o presente estudo devia ser alargado às amas ilegais.
	Apoio Técnico	• As amas sugerem que os Técnicos de Enquadramento deveriam ter uma formação para trabalhar em creche familiar.
	Divulgação da resposta ama	• As amas gostariam de ver a sua profissão divulgada na comunicação social de forma positiva, pois, em regra, apenas é mencionada quando acontece algo grave com as crianças, o que estimula o preconceito.
Referências às amas dos E.U.A.	Nº de crianças	• É possível ter mais de 4 crianças, desde que exista mais do que um adulto em casa.
	Situação de enquadramento	• As amas que não estão enquadradas são sujeitas a avaliações com determinada frequência.

Analisemos, em primeiro lugar, aquele que foi um dos temas mais abordados nesta reunião: as diferenças existentes entre as amas da SCML, da Seg. Social e das IPSS. É de

salientar que, talvez devido ao facto de a maioria das amas presentes estar enquadrada pelas duas primeiras instituições referidas, as diferenças mais discutidas foram entre essas duas mesmas instituições.

Tendo em conta o que foi referido nesta reunião, e de um modo geral, talvez possamos concluir que as amas da SCML se sentem mais satisfeitas com as suas condições de trabalho, que as amas da Seg. Social. Senão, vejamos:

- As amas da SCML têm visitas frequentes por parte dos técnicos de enquadramento, não demonstrando qualquer tipo de insatisfação quanto ao apoio prestado pela instituição. Já as amas da Seg. Social afirmaram que as visitas “*não são certas*” e que, por vezes, se sentem um pouco insatisfeitas devido à inconsistência do apoio por parte dos técnicos.

- As amas da SCML têm um seguro de acidentes pessoais e ainda recebem um subsídio de desgaste da casa, enquanto que as amas da Seg. Social não recebem nenhum dos dois.

- As amas da SCML recebem 70% do ordenado se apresentarem baixa até dois meses, enquanto que as amas da Seg. Social não recebem nada se se encontrarem na mesma situação.

- As amas da SCML sentem-se satisfeitas com o material que lhes é fornecido para os cuidados infantis, pois, normalmente, vai ao encontro das suas necessidades. Já as amas da Seg. Social queixam-se que, do inventário que fazem do material necessário, apenas lhes é fornecida uma pequena parte dos materiais.

- No que respeita à alimentação, e embora tivéssemos vindo a constatar, ao longo deste trabalho, que existem Centros de Acolhimento Infantil da SCML que funcionam de maneira diferente, nesta reunião ficou bem patente que existe uma grande diferença entre as duas instituições (SCML e Seg. Social). As amas da SCML não precisam de ter a preocupação de fazer o almoço e de o adequar às diferentes necessidades de cada criança, pois esse serviço é assegurado pela própria SCML que distribui os almoços pelas respectivas casas, tomando em consideração a idade e as necessidades específicas de cada criança. Já as amas da Seg. Social têm que preparar todos os dias os almoços, para um número máximo de quatro crianças. Todavia, estas últimas recebem um subsídio de alimentação que, segundo as mesmas, não é suficiente para os gastos efectuados.

No que respeita às poucas opiniões que registámos acerca do funcionamento das IPSS, destacamos uma que refere que “*Algumas ainda funcionam pior do que a Seg. Social*”, o que nos leva a concluir que, embora a maioria das amas presentes não estivesse enquadrada por

nenhuma IPSS, todas conhecem, de uma forma genérica, a realidade destas instituições. Isto é, sabem reconhecer que algumas das suas colegas se encontram numa situação profissional um pouco mais precária, salientando que não recebem formação e não têm dia certo para receber ordenado. Podemos concluir, em poucas palavras, que as amas valorizaram os factores que são mais determinantes para a sua satisfação com a própria situação profissional: a certeza de receber ao final do mês e o apoio teórico e prático que recebem enquanto amas enquadradas.

Esta última consideração leva-nos a analisar uma outra área do quadro que diz respeito à categoria *Amas ilegais (não enquadradas)* vs. *Amas legais (enquadradas)* e à subcategoria *Experiências pessoais*. O conteúdo faz referência a opiniões pessoais de amas que haviam sido ilegais e se encontravam, à altura desta reunião, enquadradas. Embora confessem que a sua remuneração era, nalguns casos, muito mais elevada comparativamente com o ordenado que agora lhes é atribuído, garantem que a razão por que optaram por mudar de situação teve a ver com algumas experiências de mau pagamento por parte dos pais e o sentimento de isolamento e falta de apoio. Uma outra situação realçada foi o facto de as amas em situação ilegal não fazerem descontos, enquanto que as amas enquadradas trabalham a recibos verdes, fazendo os seus descontos para a Seg. Social (o que lhes garante segurança financeira numa situação de reforma, por exemplo).

Todas estas considerações vêm reforçar a ideia acima referida de que os factores determinantes para a satisfação com a situação profissional se prendem, sobretudo, com questões de segurança financeira e com questões ligadas ao sentimento de responsabilidade partilhada e ao apoio obtido, o que, no caso destas amas, foi responsável por um aumento de auto-estima e auto-confiança profissionais.

Tendo em conta a análise já desenvolvida e salientando o facto de as amas da SCML revelarem maior satisfação com a sua situação profissional, bem como as razões que levaram amas ilegais a tornarem-se legais, ainda que recebendo uma menor remuneração, talvez valha a pena analisar, já de seguida, qual a relação existente com a instituição de enquadramento.

Podemos observar no quadro-síntese, na sub-categoria “*Ambas (SCML e Seg.Social)*”, que um dos temas mais debatidos foi o apoio dos Técnicos de Enquadramento. As amas afirmam sentirem, por vezes, que os técnicos não estão à vontade no exercício da sua profissão, e que são elas que lhes “*ensinam*” a ser Técnicos de Enquadramento, o que pode traduzir-se num grande sentimento de insegurança de ambas as partes. É interessante analisar que as amas se sentem melhor quando estão “enquadradas” do que enquanto “ilegais”, exactamente devido ao apoio técnico e ao sentimento de segurança e acompanhamento que

esse mesmo apoio pode dar. De facto, quando se lhes pergunta qual a sua relação com a instituição de enquadramento é este apoio técnico que é imediatamente referido. Isto talvez demonstre o quão importante é, para as amas, sentirem que têm alguém em quem podem confiar, alguém com quem podem aprender e partilhar responsabilidades. Uma outra questão que surgiu acerca dos técnicos de enquadramento foi o facto de as amas acharem que estes são sempre escolhidos para o cargo quando estão em final de carreira, admitindo que os técnicos são sempre mais velhos e mudam com alguma frequência, o que também não traz grande estabilidade para a relação de confiança que é necessária existir entre ama e técnico.

Ainda analisando a categoria “*Relação com a instituição de enquadramento*”, é possível verificar que, mais uma vez, as amas da Seg. Social demonstram o seu descontentamento relativamente à sua instituição de enquadramento, afirmando que, se pudessem, gostariam de ser enquadradas pela SCML. Neste caso, todas as etapas do processo de selecção teriam de ser feitas novamente, incluindo o estágio. Como não têm vínculo com a instituição, durante o novo processo estariam sem ordenado, arriscando-se mesmo a não passar as etapas do processo de selecção da SCML. Por estas razões, a maior parte prefere não arriscar a mudar de instituição. Por fim, ambas referem que se sentem bastante apoiadas ao estarem enquadradas, mais uma vez reforçando a ideia de que este será um factor decisivo no que respeita ao facto de não quererem ser amas ilegais.

Um outro tema que foi abordado durante esta reunião foi o que diz respeito aos objectivos da Associação dos Profissionais em Regime de Ama (A.P.R.A.). Como já foi referido, esta reunião decorreu no espaço da sede desta Associação, que serve, sobretudo, para organizar encontros e promover reuniões de troca de experiências, tendo ficado claro que os objectivos da A.P.R.A. são muito mais abrangentes e ambiciosos. Assim, e analisando a categoria A.P.R.A. e a sub-categoria *Objectivos*, podemos perceber melhor as metas que esta associação deseja atingir: tornar-se uma Associação Profissional, pois este novo estatuto dar-lhes-á mais vantagens do que o que possuem actualmente, enquanto Associação das Profissionais; tornarem-se numa IPSS, podendo, desta forma, transformarem-se, elas próprias, numa instituição de enquadramento.

A curto-prazo, gostariam de ter um espaço maior, que lhes permitisse dar formação às amas e aos pais. A Associação já organiza várias formações às amas, no entanto, vê-se obrigada a alugar espaços. A formação aos pais é algo que dizem ser de grande interesse e utilidade, até porque comunicam com os pais todos os dias, e estão atentas às suas necessidades, sendo um projecto que gostariam de levar avante. A necessidade de um espaço maior prende-se, não só com a formação, mas também com o apoio mais directo às amas, isto

é, a possibilidade de aí deixarem as crianças em situações de impedimento. Tendo em conta que as amas da SCML e da Seg. Social contam com o apoio das suas creches para deixarem as suas crianças nestas situações, ficou a dúvida sobre se tal acontece com as amas, por exemplo, das IPSS.

Para que todos estes objectivos possam ser atingidos, há que apostar na sua divulgação, pelo que, a Associação já está a trabalhar no sentido da construção de um blogue, que servirá, também, para a troca de experiencias e opiniões e, mais tarde, admite que gostaria de construir um sítio na Internet.

Quase a terminar esta reunião, as amas deixaram-nos algumas sugestões que passamos a analisar, observando a categoria *Sugestões*. Em primeiro lugar, mostraram o seu apreço pelo facto de nos propormos fazer um estudo sobre a sua actividade profissional, pois consideram que esta tem sido algo negligenciada. Em seguida, admitiram a importância de se fazer um estudo comparando amas enquadradas e amas ilegais. Justificam esta sugestão por considerarem que as amas ilegais não têm formação nem o apoio técnico que, todas elas, consideram da maior relevância para que a prestação de cuidados às crianças seja da qualidade necessária ao bom desenvolvimento das mesmas. Uma outra razão que as levou a dar esta sugestão foi o facto de terem conhecimento de situações mais graves do que a ausência de formação, como é o caso de amas que têm bem mais do que quatro crianças em casa. Lamentaram o facto de, com frequência, serem estas as situações que aparecem na comunicação social (por serem denunciadas) e que denigrem a profissão de ama.

A propósito desta preocupação, as amas sugerem que gostariam de ver a sua profissão mais vezes divulgada positivamente nos órgãos de comunicação social, para que as pessoas possam tomar conhecimento dos casos de sucesso que existem e que não são uma raridade, como muitas gente pensa. Desta forma, estar-se-ia a promover esta resposta e a acabar com os preconceitos que amedrontam muitos pais.

Ainda a propósito da categoria *Sugestões*, as amas voltaram a mencionar o apoio técnico. Indo ao encontro do que haviam dito antes, e que já analisámos (categoria *Relação com a instituição de enquadramento*; sub-categoria *Ambas (SCML e Seg. Social)*), as amas sugerem que os técnicos de enquadramento deveriam ter uma formação específica para trabalhar em creche familiar, já que por vezes sentem as inseguranças dos técnicos face ao apoio que deveriam prestar, situação que as deixa igualmente inseguras.

Por fim, no que respeita ao conhecimento das amas inscritas na A.P.R.A. acerca da situação profissional homóloga noutros cantos do mundo, foi-nos referida a realidade dos E.U.A. As amas sabem que, neste país, é possível ter mais do que quatro crianças, desde que

exista mais um adulto presente na casa e sabem, ainda, que existem amas não enquadradas que não são consideradas ilegais, pois têm avaliações frequentes. Face a esta constatação, parece legítimo concluir-se que se tal situação ocorresse em Portugal, talvez isso permitisse uma maior homogeneização da resposta “ama”, acabando com a situação actual em que se remunera bem quem, nalguns casos, trabalha mal (amas não enquadradas) e se remunera mal quem, regra geral, trabalha bem (amas enquadradas).

6. ANÁLISE DA REUNIÃO COM OS TÉCNICOS DE ENQUADRAMENTO

Esta reunião teve lugar na SCML, no dia 30 de Junho de 2009, pelas 14h30m. As notas que tomámos durante a reunião foram posteriormente expandidas e é com base nessas expansões que faremos a análise de conteúdo.

Os principais temas que então foram abordados, estão sintetizados no quadro abaixo, seguindo-se uma análise de maior detalhe desses mesmos temas.

Quadro 15 – Síntese dos principais temas abordados na reunião com os Técnicos de Enquadramento

Categorias	Sub-categorias	
Opiniões pessoais dos técnicos presentes	Escala	• “Existiram itens em que pensei: a casa das amas não é uma creche é uma creche familiar.” • “ (a escala) É muito minuciosa.” • “Através da escala identificam-se necessidades.” • “Não tinha muita experiência em creche familiar e a escala ajudou-me a perceber algumas coisas importantes.”
	Itens em particular	• “O material não tem muito a ver com elas (amas)...é mais função do CAI.”
	Prática decorrente da consultoria	• “Senti que elas observaram coisas que eu acho que não pertencem à rotina das amas.” • “Há coisas que já tentei melhorar, há outras que têm que esperar.” • “ Reflecti sobre o que posso melhorar no meu trabalho enquanto técnica de enquadramento.” • “Pedi às amas para fazerem uma lista do que sentem necessidade e priorizamos a situação.”
	Projecto	• “Este Projecto é uma mais-valia.” • “Toda a gente aderiu muito bem! Pais, amas...”
	Creche familiar Vs. Jardim-de-infância	• “As crianças das amas têm muitas capacidades de socialização, que são evidenciadas quando vão à rua.” • “Pode parecer contraditório, mas há mais espaço por criança nas amas do que na creche.” • “Têm melhor integração no Jardim-de-infância. Os pais sentem-se mais seguros.”

Sugestões	Continuação do Projecto	Os técnicos presentes afirmaram que seria uma mais-valia proceder-se à validação da escala, para que, mais tarde, pudessem adquirir competências de avaliação das suas amas com base na mesma.
Referência a modelos internacionais de creche familiar		Foi referido que o modelo de creche familiar mais parecido com o utilizado em Portugal é o que existe na Dinamarca.

Como podemos constatar no quadro acima, o tema mais abordado nesta reunião diz respeito a impressões ou opiniões pessoais dos Técnicos presentes acerca da *Escala* utilizada, de alguns dos seus *Itens em particular*, da *Prática decorrente da consultoria*, do *Projecto* e das diferenças entre *Creche familiar e jardim-de-infância*.

No que respeita às opiniões expressas acerca da escala utilizada nas observações, e tendo em conta que esta apenas era do conhecimento dos Técnicos que já haviam tido as reuniões de consultoria, podemos concluir que existem sentimentos ambíguos face à mesma. De forma a confirmar esta ideia, analisemos a sub-categoria *Escala*.

Por um lado, um técnico expressou a sua “indignação” quanto ao facto de existirem itens que não são compatíveis com o que entende ser o conceito de creche familiar (“*Existiram itens em que pensei: a casa das amas não é uma creche é uma creche familiar.*”). Assim, considera que será impensável, e talvez até errado, transformar a casa de uma ama de forma a que se aproxime daquilo que são os valores “excelentes” da escala, pois, nesse caso, estaríamos a falar de uma creche institucional. Ainda um outro técnico apontou, como factor negativo, o facto de a escala ser muito minuciosa, o que dificultaria, no futuro, a sua aplicação prática.

No entanto, outras opiniões apontam para factores mais positivos da escala, como é o caso de um Técnico que afirmou que através dela se identificam necessidades que, de outra forma, seriam mais difíceis de reconhecer (“*Através da escala identificam-se necessidades.*”). Ainda, outro Técnico afirmou que, pelo facto de ter pouca experiência na área, a escala constituiu uma mais-valia, ajudando-o a perceber alguns factores importantes para uma boa prestação de cuidados neste contexto tão específico (“*Não tinha muita experiência em creche familiar e a escala ajudou-me a perceber algumas coisas importantes.*”).

Destas observações acerca da escala, podemos concluir que os factores positivos apontados e os seus efeitos práticos (como é o caso de poder facilitar o trabalho profissional de um Técnico de Enquadramento sem experiência em contexto de creche familiar) são superiores aos aspectos apontados como negativos, referindo-se estes a características “menos

simpáticas” da escala, podendo fazer dela um instrumento de difícil habituação, mas nunca pouco eficaz.

Reportando-nos, agora, à sub-categoria *Itens em particular*, de referir que um Técnico afirmou existirem itens da escala que “obrigam” à presença de determinados materiais e que o fornecimento dos mesmos é da responsabilidade do CAI (“*O material não tem muito a ver com elas (amas)...é mais função do CAI*”). A observação é pertinente e decorre de uma de várias situações, por nós já identificadas, e que tem a ver directamente com o facto de a escala não estar adaptada à realidade portuguesa. Assim se, por exemplo, uma ama não possuísse o material previsto, por não existir ou estar a aguardar o seu fornecimento por parte do CAI, não deveria, por esse facto, ser penalizada na sua cotação. Tomando esta ideia em consideração, podemos inferir da importância de uma reflexão mais abrangente acerca dos valores de cotação atribuídos a partir da escala, isto é, podemos afirmar que os resultados nem sempre se referem, exclusivamente, à qualidade da ama, mas também, e neste caso, à qualidade do apoio prestado pelo CAI que a enquadra.

Quanto à sub-categoria *Prática decorrente da consultoria*, os três Técnicos envolvidos nas três reuniões de consultoria realizadas até então, expressaram diversas opiniões que consideramos bastante importantes para análise no âmbito deste Projecto. Porventura, uma das mais importantes, tenha a ver com o facto de um dos Técnicos ter afirmado a inconsistência de algumas situações por nós observadas face às suas observações quando presta apoio à ama (“*Senti que elas observaram coisas que eu acho que não pertencem à rotina das amas.*”). Esta situação pode ocorrer quando, por exemplo, percebemos que, a nível de comportamento a ama possa ter estado um pouco mais contraída e que, esse facto, possa ter afectado a cotação de alguns itens. Temos consciência de que o comportamento de quem está a ser observado pode modificar-se e que isso constitui um dos factores de maior preocupação durante o trabalho de observação e cotação da escala. Assim, a confirmação do Técnico acerca do comportamento típico da ama é fundamental. No entanto, importa sublinhar que a discrepância de observações pode ficar a dever-se, igualmente, ao desconhecimento por parte do Técnico de algumas das rotinas diárias das amas ou até pela alteração circunstancial dessas rotinas em resultado do processo de observação.

Ainda relativamente à sub-categoria *Prática decorrente da consultoria*, as restantes impressões dadas pelos Técnicos referiam-se, sobretudo, à sua acção após a reunião de consultoria. Uma das opiniões expressas reflecte o sentimento de incapacidade que, muitas vezes, pode invadir quem se esforça por melhorar esta resposta (“*Há coisas que já tentei melhorar, há outras que têm que esperar.*”). Foi, por exemplo, afirmado que, por razões

orçamentais, nem tudo o que tinha sido proposto na reunião, era possível de mudar num espaço de tempo tão curto (entre a primeira e a segunda observação), nomeadamente a aquisição de novos materiais. A declaração de um outro Técnico (*“Reflecti sobre o que posso melhorar no meu trabalho enquanto Técnico de Enquadramento.”*) vai ao encontro daquilo que é um dos principais objectivos das reuniões de consultoria: o de reflectir, em conjunto, sobre o trabalho de apoio prestado pelos Técnicos de Enquadramento. Nas reuniões de consultoria nunca atribuímos aos técnicos a responsabilidade de um determinado item da escala ser cotado negativamente, pois o que é suposto é trabalharmos em conjunto no sentido de encontrar estratégias para melhorar determinada situação, e não o de culpabilizarmos seja quem for. Ainda assim, ao fazermos uma análise dos aspectos positivos e negativos estamos a apelar à reflexão dos Técnicos acerca daquilo que podem fazer para melhorar o seu trabalho no futuro. Um outro Técnico referiu: *“Pedi às amas para fazerem uma lista do que sentem necessidade e priorizamos a situação.”* O que reflecte a aplicação prática de uma das principais ideias passadas aos Técnicos no sentido de tentarem envolver as amas nos processos de mudança.

Relativamente à sub-categoria *Projecto*, é de salientar que as opiniões partilhadas foram todas positivas no sentido do reconhecimento de que este Projecto pode ser uma *“mais-valia”* para a melhoria do funcionamento das creches familiares, dos cuidados prestados pelas amas e do apoio dos Técnicos. Igualmente positiva e declarada com assertividade pelos técnicos presentes nesta reunião, foi a adesão das famílias que beneficiam desta resposta, talvez por reconhecerem a escassez de dados acerca da qualidade dos cuidados prestados ou ainda em resultado do preconceito, que ainda subsiste, ligado a esta actividade.

No que se refere à sub-categoria *Creche familiar Vs. Jardim-de-infância*, esta surge em consequência da discussão sobre que crianças teriam mais capacidades de socialização, visto ser umas das maiores preocupações das famílias quando se vêem confrontadas com a possibilidade de opção pela creche familiar. Um dos Técnicos referiu que não nota diferenças nas capacidades de socialização entre crianças da creche familiar e da creche institucional, afirmando que *“as crianças das amas têm muitas capacidades de socialização, que são evidenciadas quando vão à rua”*. De forma a salientar as vantagens da creche familiar, um outro Técnico afirmou, em jeito de reflexão, que *“há mais espaço por criança nas amas do que na creche”*. Tal facto facilitaria a interacção mais próxima e individualizada entre o adulto e a criança e seria uma forma adaptativa de passar dos cuidados familiares (também próximos e individualizados) para um ambiente extra-familiar ainda que com características familiares (antes das crianças ingressarem no jardim-de-infância). Relativamente ao processo

de integração das crianças, foi referido que as crianças das amas se adaptavam melhor no Jardim-de-infância, em resultado do sentimento de maior segurança dos pais (“*Têm melhor integração no Jardim-de-infância. Os pais sentem-se mais seguros.*”). Tal facto pode dever-se ao acompanhamento mais individualizado das crianças, e consequentemente, a um maior envolvimento dos pais.

Passando à categoria *Sugestões* e à sub-categoria *Continuação do Projecto*, é de salientar que, de uma forma geral, a opinião dos Técnicos foi no sentido de afirmarem ser uma “mais-valia” a validação da escala para a população portuguesa, dado esta poder vir a constituir um importante instrumento do seu trabalho. Desta forma, tendo por base a escala, teriam de adquirir competências de avaliação das amas a quem prestam apoio.

Por fim, relativamente à categoria *Referência a modelos internacionais de creche familiar*, foi referido que o modelo de creche familiar mais parecido com o utilizado em Portugal é o que existe na Dinamarca.

IV.DISSCUSSÃO DE RESULTADOS

O aumento exponencial do número de programas pré-escolares contribuiu para o reconhecimento, cada vez maior, da sua importância relativamente às consequências que se traduziam ao nível do desenvolvimento das crianças (Bairrão e Tietze, 1995). Burchinal e colaboradores, em estudos já anteriormente referidos (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000, cit. por Lima & Nunes, 2006; Peisner-Feinberg e Burchinal, 1997, cit. por Barros, Aguiar & Bairrão, 2006), salientam que a questão da qualidade destes programas como condição fundamental para que se alcance o máximo potencial das crianças, passou a constituir preocupação não apenas de estudiosos e investigadores mas, igualmente, de pais e educadores.

No que respeita à faixa etária dos 0 aos 3 anos e à avaliação, no contexto português, da qualidade dos cuidados educativos que lhes são prestados, vários autores têm focado a sua atenção, essencialmente, no ambiente em creche colectiva. São disto exemplo os estudos recentes: (a) de Aguiar, Bairrão e Barros (2002) que utilizou como instrumento de avaliação a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) (Harms, Cryer & Clifford, 1990); (b) de Barros, Aguiar e Bairrão (2006) que utilizou como instrumento de avaliação a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 2003); e (c) de Barros (2007) que utilizou, igualmente, a ITERS-R. É de salientar que nenhum destes estudos encontrou uma prestação de cuidados de boa qualidade nas creches participantes, podendo essa prestação, de uma forma geral, ser classificada como de baixa qualidade. Estes resultados indicam que ainda há muito a fazer para proporcionar às crianças programas pré-escolares de qualidade.

Ao contrário do que acontece relativamente à avaliação da qualidade do ambiente em creche colectiva não existem, em Portugal, estudos sobre a avaliação dos cuidados prestados em amas e creches familiares, apesar de sermos dos países com maior tradição de acolhimento de crianças em amas particulares (Karlsson, 1995). É neste contexto que o presente estudo pretende constituir um contributo importante para a promoção da reflexão e da investigação no âmbito desta resposta.

Tendo em conta que o primeiro objectivo geral deste trabalho era contribuir para a melhoria dos cuidados prestados por três amas/três Técnicos de enquadramento e que este objectivo seria alcançado através da implementação de um programa de consultoria, importa

ver como foi implementado este programa e analisar de que forma podemos considerar que o modelo de consultoria proposto por Buysse e Wesley (2004, 2005), se adapta a este estudo.

Como já foi referido, a consultoria surge no âmbito da colaboração e transferência de saberes (Buysse, Schulte, Pierce, & Terry, 1994; Buysse & Wesley, 2001; File & Kontos, 1992; Hanson & Widerstrom, 1993; Palsha & Wesley, 1998; Wesley, 1994, cit. por Buysse & Wesley, 2005) e, segundo Brown, Pryzwansky e Schulte (cit. por Buysse & Wesley, 2005), não é considerada uma profissão, mas sim um papel que pode ser assumido por diversos profissionais de diferentes áreas. Foi neste contexto que, nas reuniões de consultoria, foi considerada obrigatória a presença de um profissional especialista na área da educação.

Tendo em consideração o que já foi referido no enquadramento teórico, uma das vantagens da consultoria prende-se com o facto de, um técnico, poder providenciar assistência a um maior número de “clientes”, ao contrário do que aconteceria numa abordagem individual. No caso específico deste estudo, tendo em conta o tempo disponível e o delineamento de investigação, as reuniões de consultoria reportavam, apenas, a uma ama, pelo que a abordagem adoptada foi a individual.

Uma outra vantagem referida diz respeito ao facto de um programa de consultoria ser susceptível de promover mudanças a vários níveis, como sendo o cliente, o consultado, o programa e, em última instância, todo o sistema (Buysse & Wesley, 2005). Neste estudo, o cliente considerado é a ama, o consultado é o Técnico de Enquadramento que apoia a ama e o programa é o próprio funcionamento da creche familiar.

Desta forma, podemos afirmar que os processos de mudança promovidos ao longo deste estudo são susceptíveis de ser concretizados: (a) ao nível do cliente (ama), quando as mudanças são consistentes e sustentáveis; (b) ao nível do consultado (Técnico de Enquadramento), no âmbito de uma transferência de saberes e do estabelecimento de uma relação de confiança com o consultor; (c) ao nível do programa (funcionamento da creche familiar) no quadro das competências do Director da Instituição de Enquadramento, também presente nas reuniões de consultoria e (d) em última instância, ao nível de todo o sistema, embora de forma mais gradual.

O modelo triádico para a consultoria, proposto por Buysse e Wesley (2005), foi por nós considerado e utilizado em todo este processo. Como já foi referido, este modelo é caracterizado pela existência de três elementos essenciais que, no caso específico deste trabalho, são: (a) o consultor, papel protagonizado por um profissional especialista na área da educação; (b) o consultado, papel protagonizado por todos os Técnicos de Enquadramento participantes e (c) o cliente, neste caso, as amas participantes.

Temos vindo a mencionar factores específicos que envolvem um processo de consultoria e a fazer o paralelo com as adaptações efectuadas neste estudo. No entanto, ainda não nos debruçamos sobre o modelo proposto por Buysse e Wesley (2004, 2005) e que estrutura o processo de consultoria. O modelo é constituído por oito fases, já referidas no enquadramento teórico, e baseia-se numa abordagem colaborativa. Iremos, de seguida, analisá-lo tendo em conta as inevitáveis adaptações efectuadas ao longo deste trabalho, em resultado da extensão do modelo, não compatível com o tempo disponível para o concretizar.

A primeira fase respeita à *entrada* no processo (*gaining entry*). A primeira reunião com todos os Técnicos de Enquadramento, que serviu para explicar o delineamento do estudo, esclarecer dúvidas, clarificar papéis, conhecer expectativas e a disponibilidade em participar, pode corresponder à primeira fase do modelo proposto.

A segunda fase diz respeito à *formação da relação* (*forming a relationship with consultee*), o que, neste estudo poderia ter correspondido a uma fase intermédia entre o primeiro encontro e a reunião de consultoria. Tal não se verificou tendo em conta as limitações de tempo já referenciadas.

As fases, três - *acumulação de informação* (*gathering information*), quatro - *definição de objectivos* (*setting goals*), e cinco - *selecção de estratégias* (*selecting strategies*), aparecem concentradas na reunião de consultoria, realizada entre a primeira e a segunda observações. Dizem respeito, respectivamente: (a) à recolha, o mais exaustiva quanto possível, de informações relativas à temática da consultoria, à avaliação da problemática (que, neste estudo, corresponde à 1ª observação), e à procura de consenso acerca do problema; (b) à identificação e definição de objectivos que possam traduzir-se em mudança, devendo o consultor transmitir os dados da avaliação de forma simples e adequada ao consultado; e (c) à discussão de estratégias e à sua prioridade de intervenção.

A sexta fase respeita à *implementação do plano* (*implementing the plan*), que no delineamento deste trabalho, corresponde à prática do Técnico de Enquadramento após a reunião de consultoria, isto é, à implementação das estratégias discutidas na reunião.

A sétima fase corresponde à *avaliação do plano* (*evaluating the plan*). O principal propósito é o de avaliar a eficácia do plano, analisando quais os objectivos traçados anteriormente que foram efectivamente alcançados, pelo que, esta fase encontra correspondência na segunda observação em casa das amas.

A oitava e última fase corresponde à *convocação de uma conferência final* (*holding a summary conference*). Esta fase não fez parte do delineamento deste estudo.

Assim, podemos concluir que o estudo de caso 1 foi o que apresentou melhorias num maior número de itens da escala, com mudanças consistentes e sustentáveis. Neste caso, apenas podemos inferir acerca da eficácia da reunião de consultoria, das estratégias nela delineadas e, eventualmente, das estratégias utilizadas pelo próprio Técnico de Enquadramento para o envolvimento da ama no processo de mudança.

De facto, quer neste quer nos outros casos, não temos dados suficientes que suportem uma relação de causa-efeito entre a reunião de consultoria e as diferenças entre a primeira e a segunda observação. O que é certo é que, para que se verifique uma melhoria nos resultados obtidos aquando da segunda observação, não está apenas em causa o nosso papel como consultores mas, também, o papel do Técnico de Enquadramento e mesmo, em última análise, o papel da ama. Os estudos de caso 2 e 3 parecem-nos ser suficientemente ilustrativos do que afirmamos.

Como pudemos verificar, nestes, não se registaram aumentos significativos nas cotações de vários itens da escala da primeira para a segunda observação, tendo mesmo ocorrido uma diminuição de valores de cotação em alguns itens deste último estudo de caso.

Se atentarmos no estudo de caso 2, verificamos que o Técnico de Enquadramento respectivo é o que tem à sua responsabilidade um número maior de amas (9) e que a ama é a que tem mais anos de experiência no desempenho desta actividade (8). A inevitável menor atenção e envolvimento do técnico com cada uma das amas e a provável maior resistência à mudança por parte da ama, podem ter tido influência nos resultados obtidos. No entanto, para além destes factores, a forma como a técnica de enquadramento terá veiculado as estratégias delineadas na reunião de consultoria e uma atitude eventualmente “impositiva” (“*eu fiz mas não concordo*” referiu-nos a ama na 2ª observação) terá certamente tido alguma influência na menor implementação de estratégias de mudança que teriam reflexo na cotação da FCCRS-R na segunda observação.

Relativamente ao estudo de caso 3, importa sublinhar que os resultados terão sido consideravelmente penalizados pela ocorrência extraordinária relacionada com a decisão do primeiro Técnico de Enquadramento (que foi substituído após a primeira reunião de consultoria) em mostrar a grelha desta reunião à ama. Consideramos que este facto poderá ter influenciado todo o comportamento desta relativamente ao Projecto, dificultando a sua adesão, facto que foi manifesto no decorrer da segunda observação em que a sua atitude para connosco foi totalmente diferente e, podemos dizê-lo, algo “hostil”. Para além deste comportamento diferente, a atitude da ama perante as alterações sugeridas pela nova Técnica de enquadramento serão, certamente, mais dificilmente aceites.

O objectivo deste trabalho não era o de obter uma avaliação dos cuidados prestados pela ama, nem uma avaliação do programa educativo das diferentes creches familiares, mas sim avaliar as diferenças de cotação específicas após a reunião de consultoria, ou seja, entre a primeira e a segunda observações. Ainda assim, a escala utilizada (FCCERS-R) permite obter valores de cotação (que vão do 1 – inadequado, ao 7 – excelente) correspondentes à qualidade do ambiente em ama. Como já foi referido, nem todos os contextos que avaliámos têm uma qualidade considerada média e nem todas as reuniões de consultoria tiveram o efeito desejado na promoção da qualidade na prestação de cuidados.

Tendo como base teórica estruturante o modelo de avaliação da qualidade de Katz (1998) já referido no enquadramento teórico, importa salientar que, a aplicação da escala talvez possa encontrar correspondência na abordagem orientada de cima para baixo. Esta abordagem encontra-se intimamente ligada à avaliação de características como: o rácio adulto-criança; qualificações e estabilidade dos técnicos; qualidade e quantidade do espaço por criança; qualidade e quantidade do equipamento e materiais; condições de segurança, saúde e higiene; características das interações adulto-criança. Estas características, associadas a esta abordagem do modelo, podem também ser encontradas na FCCERS-R.

Da mesma forma, a reunião com a A.P.R.A. permitiu-nos, de algum modo, avaliar as relações entre as amas e as suas instituições de enquadramento e os seus sentimentos face à profissão e ao apoio técnico sentido. Assim, a análise desta reunião poderá corresponder à abordagem interior referida no modelo de Katz (1998).

As respostas que obtivemos à pergunta constante dos questionários de caracterização, sobre as percepções dos pais face à qualidade da resposta ama, não nos permite estabelecer uma correspondência à abordagem exterior-interior do modelo de Katz (1998). Podemos, assim, concluir que nenhuma das restantes abordagens deste modelo encontra correspondência com os procedimentos utilizados neste estudo.

Retomando este último ponto, que diz respeito à avaliação da satisfação das famílias, importa fazer referência ao facto de, de uma maneira geral, todas as respostas apontarem para uma efectiva satisfação dos pais relativamente aos cuidados prestados pelas amas aos seus filhos. O estudo de Barros (2007), que pretendeu avaliar a qualidade em contexto de creche colectiva, fez a avaliação da satisfação das famílias e constatou que, embora a média da qualidade dos cuidados prestados nesta resposta correspondesse à categoria *qualidade baixa*, a satisfação dos pais era bastante positiva. Tal facto, suscita a reflexão acerca da percepção das famílias face aos factores determinantes na qualidade deste tipo de respostas.

De acordo com a perspectiva de Stake (2009) já referida, e mesmo em estudos de caso e com metodologia qualitativa, devem considerar-se múltiplas perspectivas e fontes de informação. Durante este trabalho tivemos oportunidade de conhecer o ponto de vista dos dois grupos profissionais protagonistas: as amas e os Técnicos de Enquadramento. Tal foi possível através das reuniões que foram realizadas com cada um deles e da análise de conteúdo do que nelas ocorreu.

Relativamente à análise da reunião com a A.P.R.A. são de salientar as seguintes conclusões gerais: (a) as amas enquadradas pela SCML mostram-se mais satisfeitas com as condições de trabalho proporcionadas pela instituição de enquadramento do que as amas enquadradas pela Segurança Social; (b) ambas (as enquadradas pela SCML e Segurança Social) consideram essencial o apoio dos Técnicos de Enquadramento, embora sintam, por vezes, insegurança face à inexperiência profissional dos mesmos em creche familiar; (c) tendo em conta os testemunhos de amas que já passaram pela experiência de serem ilegais, estas afirmam sentir mais segurança e apoio enquanto enquadradas, quer a nível financeiro quer ao nível do seu desempenho; (d) a A.P.R.A. tem objectivos ambiciosos, querendo tornar-se, em última análise, numa instituição de enquadramento e (e) uma das sugestões mais referidas pelas amas presentes foi a de considerarem importante a existência de uma formação específica para os Técnicos de Enquadramento.

No que respeita à análise da reunião com os Técnicos de Enquadramento, salientam-se as seguintes conclusões gerais: (a) foram feitas algumas críticas à exaustividade da FCCERS-R, embora, de uma forma geral, todos tivessem considerado que é um instrumento muito importante para a sua prática profissional; (b) a reunião de consultoria foi percebida como uma mais-valia para a identificação de necessidades e a discussão de estratégias; (c) o Projecto, que ultrapassa o âmbito deste trabalho, foi sentido por todos (inclusive pais e amas) como muito importante e (d) a sugestão dos Técnicos vai ao encontro da necessidade de adaptação da FCCERS-R ao contexto português, de forma a tornar-se, para eles, um efectivo instrumento de trabalho.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *National Association for the Education of Young Children* (2009), baseada numa revisão exaustiva de literatura, propõe doze princípios que nos ajudam a perceber, de forma resumida, que factores são determinantes para uma prática de prestação de cuidados que promova a actualização de todo o potencial das crianças. Atentemos em apenas alguns deles:

- a) As experiências precoces têm profundos efeitos ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- b) As crianças atingem mais facilmente o seu potencial de desenvolvimento quando desenvolvem relações com adultos significativos e responsivos e quando têm oportunidade de estabelecer relações positivas com os pares;
- c) O jogo e a brincadeira são importantes veículos para o desenvolvimento da auto-regulação e para a promoção da linguagem, da cognição e das competências sociais;
- d) O desenvolvimento e a aprendizagem evoluem quando as crianças são desafiadas a atingir um nível acima do qual se encontram e quando lhes são proporcionadas várias oportunidades para exercitarem as novas capacidades;
- e) As experiências das crianças moldam a sua motivação e a sua abordagem à aprendizagem, isto é, a sua persistência, iniciativa e flexibilidade, sendo que estas disposições e comportamentos, por seu lado, afectam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Embora o/s objectivo/s de investigação de muitos estudos sobre a qualidade de ambientes pré-escolares não incluam a promoção do desenvolvimento das crianças por eles abrangidas, é nesse sentido que, em última instância, os autores se posicionam quando se debruçam sobre estas temáticas. O presente estudo não foi excepção.

Ao longo deste trabalho foram identificadas limitações que lhe são inerentes e que, de uma maneira geral, resultam do seu carácter essencialmente exploratório: (a) o facto de procedermos à caracterização de três casos permite-nos obter e avaliar importantes factores respeitantes ao funcionamento das creches familiares, embora não nos permita obter conclusões genéricas e extrapoláveis para a realidade desta resposta no contexto nacional; (b) o facto de a FCCERS-R não estar adaptada influenciou os resultados de alguns itens da escala; (c) o facto de, por limitações de tempo, não termos cumprido todas as fases propostas

no modelo de consultoria proposto por Buysse e Wesley (2004, 2005), nomeadamente a que diz respeito ao estabelecimento de relação com o consultado, pode ter contribuído para a situação ocorrida no estudo de caso 3.

Tendo em conta que este terá sido um dos primeiros estudos a debruçar-se sobre a avaliação do ambiente em amas/creches familiares, pretendemos, sobretudo, abrir um caminho de reflexão para posteriores investigações. Daí resulta que, no decurso deste trabalho, tenham sido identificados possíveis temas ou áreas de investigação que, sem dúvida, poderiam constituir um importante contributo para o aprofundamento de algumas questões por nós abordadas.

Parece-nos pertinente adaptar a FFCERS-R ao contexto português, principalmente porque, no contexto dos E.U.A., onde esta escala foi desenvolvida e testada, a resposta ama abrange o atendimento de crianças com idades superiores a 3 anos. Dado que tal situação não está prevista na legislação portuguesa, consideramos que esta adaptação poderia permitir uma avaliação mais rigorosa e justa em algumas das áreas, nomeadamente, na área das *Actividades*.

Uma outra hipótese seria a de, através de uma amostra significativa, abrangendo amas enquadradas por Centros Distritais da Segurança Social dos vários distritos, obter resultados consistentes relativos à qualidade desta resposta. De facto, o delineamento deste trabalho, enquanto estudo de caso e incidindo apenas em amas enquadradas pela SCML, não permite qualquer generalização dos resultados.

Como já foi referido, a maioria dos pais participantes neste estudo optaram pela resposta ama, em parte, devido à inexistência de vagas na creche colectiva. Este facto poderá ser interpretado como desconhecimento do funcionamento da creche familiar ou até como um eventual preconceito das famílias sobre a qualidade desta resposta. Assim, um outro estudo a desenvolver no futuro poderia consistir em comparar as diferenças na qualidade dos contextos formais de prestação de cuidados à primeira infância: creche colectiva e creche familiar.

Relativamente à escala utilizada – FCCERS-R – gostaríamos, ainda de tecer algumas considerações: (a) a existência de um “avaliador” externo para observação da ama constitui, por si só, um factor relevante na análise dos resultados obtidos, como pudemos verificar no estudo de caso 1; (b) se a escala pudesse fazer parte da prática profissional dos Técnicos de Enquadramento, os impactos resultantes da presença de um “avaliador” externo seriam consideravelmente menores; (c) a fidedignidade da cotação da escala depende, essencialmente, da observação exaustiva das rotinas de cuidados diários das amas que tenham

correspondência com o conjunto de situações nela contempladas, o que, tendo em conta o tempo de observação, torna difícil o processo de cotação.

Embora os resultados do presente estudo sejam insuficientes para servirem de base a uma melhor formação dos Técnicos de Enquadramento, o facto de termos desenvolvido o nosso trabalho no âmbito de um Projecto mais amplo permite-nos pensar que este poderá contribuir para uma melhoria da qualidade da resposta creche familiar na SCML.

A nível pessoal, o carácter de investigação/acção que este trabalho, desde o seu início, assumiu, e o contacto próximo com crianças, amas, Técnicos de Enquadramento e Directores de Centros de Atendimento Infantil que permitiu foi, sem dúvida, uma mais-valia na nossa formação académica e profissional e permitiu-nos aprendizagens importantes acerca da interacção com outros profissionais, enriquecendo-nos enquanto psicólogos.

Referências:

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contextos de creche na área metropolitana do Porto. *Infância Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Azevedo, M. J. M. (1991). Formação profissional de amas: importância comunitária, desenvolvimento pessoal, idealização da função. *Psicologia Comunitária: Experiências e reflexões*, 121-129. Porto: Apport.
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento na área de Psicologia. Universidade do Porto, Porto.
- Barros, S., Aguiar, C. & Bairrão, J. (2006). Escala de avaliação do ambiente de creche: edição revista. In C. Machado (Ed.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 689-697). Braga: Psiquilibrios.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998) The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology – Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1028). New: John Wiley & Sons, Inc.
- Buyse, V. & Wesley, P. W. (2004). A framework for understanding the consultation process: Stage-by-stage. *Young Exceptional Children*, 7 (2).

- Buyse, V. & Wesley, P. W. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Buyse, V. & Wesley, W.P. (2006). Ethics and evidence in consultation. *Topics in early childhood special education*, 26, 131-141.
- Costa, A. & Melo, A. S. (1992). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 158/84. *Regime jurídico aplicável à actividade exercida pelas amas e creches familiares*. Diário da República I Série, N.º114, de 17.05.1984, pp.1601.
- Departamento de Desenvolvimento Social. (2007). *Caracterização da actividade das amas/ creches familiares no ano de 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Despacho n.º 25 828/07. *Actualização anual das comparticipações e subsídios devidos às amas pelo acolhimento de crianças*. Diário da República, 2ª Série, N.º218, de 13-11-07, pp. 32864.
- Despacho Normativo n.º 5/85. *Regulamento do Exercício da Actividade das Amas e do seu Enquadramento em Creches Familiares, a que se refere o Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio*. Diário da República I Série, N.º15, de 18-01-85, pp. 145.
- Eurydice. (1994). *A educação pré-escolar e o ensino primário na União Europeia*. Bruxelas: Unidade Europeia.
- Gabinete de Avaliação e Informação do Sistema Educativo (2009). *Números da Educação*. Retirado a 4 de Fevereiro, 2009, do Website <http://www.giase.min-edu.pt/content03.asp?auxID=pubs-last&newsID=986>
- Harms, T. (1990). Formal and informal approaches to early childhood teacher training in the U.S.A. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Encontro sobre educação pré-escolar* (pp.41-45). Lisboa: Editorial da Fundação Calouste Gulbenkian.

- Harms, T. (1994). Humanizing infant environments for group care. *Children's Environments*, 11 (2), 119-136.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (2002). Estudo de contextos educacionais. In B. Spodek. (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Karlsson, M. (1995). *O acolhimento em ama na Europa*. Bruxelas: Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças e outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lei-Quadro nº5/97. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República I Série-A, Nº34, de 10-02-97, pp. 670.
- Lima, I. A., Leal, T. B., & Ruivo, J. B. (1987). A escala de avaliação do ambiente em educação infantil – contributos para o estudo da qualidade de vida de crianças dos 3 aos 6 anos em contextos formais de educação. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves, & Paulo, P.P.Machado (Eds.), *Actas do encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 229-238). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Lima, I. A., & Nunes, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância – versão revista (ECERS-R). In C. Machado (Ed.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 689-697). Braga: Psiquilibrios.
- McDougal, J. L., Clonan, S. M., & Martens, B. K. (2000). Using organizational change procedures to promote the acceptability of prereferral intervention services: the school-based intervention team project. *School Psychology Quarterly*, 15, 149-171.

- McWilliam, R. A. (1996). *Rethinking pull-out services in early intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação, Departamento da Educação básica.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, 3-12.
- NAEYC. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 – a position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 – a position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- Nichols, D. P. (1998). *Choosing an intraclass correlation coefficient*. SPSS Keywords, 67. Retirado a 13 de Novembro, 2009, do Website <http://support.spss.com/ProductsExt/SPSS/Documentation/Statistics/articles/whichicc.htm>
- Palsha, S. & Wesley, P. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 243-253.
- Popper, K. (1998). *O realismo e o objectivo da ciência*. Lisboa: Dom Quixote.
- Portugal, G. (1996). Qualidade do contexto educativo: a perspectiva da criança. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico Português de psicopedagogia* (pp. 31-37). Braga: Universidade do Minho.
- Ramos, M. C. & Azevedo, M. J. (1991). Educação no mundo. Amas na Europa. *Cadernos de Educação de Infância*, 17/18, 56-57.

Silva, A. (1992). Programa de amas: da necessidade dos pais ao acompanhamento da criança. *Revista Jornadas de Serviço Social, Setembro/Outubro*, 189-201.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

ANEXO 1

Percurso Histórico da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

- Século XV e XVI

A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa nasceu a 15 de Agosto do ano 1498, na cidade de Lisboa. Foi fundada pela Rainha D. Leonor, que contou com o apoio total do Rei D. Manuel I.

Por esta altura, os navegadores portugueses chegavam à Índia e, nos centros urbanos como Lisboa, vivia-se um período de grande afluência de gente, favorecido pelo desenvolvimento da expansão marítima e da actividade portuária e do desenvolvimento e expansão do comércio. O número de pessoas à procura de trabalho ou oportunidades de enriquecimento aumentava exponencialmente. Da mesma forma, o desemprego, a miséria e a doença também se tornavam cada vez mais frequentes, *contaminando* as ruas da cidade de Lisboa. Os naufrágios e as batalhas deixavam um grande número de viúvas e órfãos entregues à sua sorte e o número de condenados nas prisões começava a ser preocupante.

Perante este cenário, a Rainha D. Leonor, viúva de D. João II, instituiu uma Irmandade de Invocação a Nossa Senhora da Misericórdia, na Sé de Lisboa. Assim, surgira uma nova confraria que tinha como princípios orientadores os que foram estabelecidos pelo Compromisso da Misericórdia. Este *Compromisso* foi aprovado pelo Rei D. Manuel I e pelo Papa Alexandre VI, tendo sido copiado e impresso (em 1516) por forma a facilitar a sua rápida divulgação por todo o território e, deste modo, a criação de outras misericórdias.

A Irmandade tinha como principal objectivo ajudar todos os pobres, presos e doentes, dando-lhes tecto, roupas, alimentos e medicamentos. Contudo, a sua intervenção junto da comunidade estendia-se, igualmente, à prestação de serviços religiosos como a celebração de missas, procissões ou cerimónias de enterro, ao acompanhamento de condenados à morte ou à promoção da penitência.

O crescente reconhecimento das suas obras valeu-lhe, mais tarde, a administração do Hospital Real de Todos-os-Santos, estendendo, assim, a sua acção, à protecção dos doentes e órfãos.

Tendo em consideração toda a filosofia seguida até então, a Misericórdia adoptou como símbolo identificador a imagem da Virgem com um manto aberto, simbolizando a sua protecção a todos. Este símbolo passou a estar presente em todos os documentos, telas, bandeiras e azulejos pertencentes à Misericórdia.

Todas as novas Irmandades ajudaram a promover a divulgação e prática das 14 obras de misericórdia (7 espirituais, orientadas para questões morais e religiosas; e, 7 corporais, relacionadas sobretudo com preocupações materiais):

OBRAS DE MISERICÓRDIA

Espirituais	Corporais
◆ Ensinar os simples ◆ Dar bom conselho ◆ Corrigir com caridade os que erram ◆ Consolar os que sofrem ◆ Perdoar os que nos ofendem ◆ Sofrer as injúrias com paciência ◆ Rezar a Deus pelos vivos e pelos mortos	◆ Remir os cativos e visitar os presos ◆ Curar e assistir os doentes ◆ Vestir os nus ◆ Dar de comer a quem tem fome ◆ Dar de beber a quem tem sede ◆ Dar pousada aos peregrinos ◆ Sepultar os mortos

A intervenção eficaz da Misericórdia de Lisboa deve-se não só ao empenho dos membros constituintes da Irmandade, mas também ao forte apoio e protecção da Coroa, que foi a responsável pela doação de imponentes instalações e a atribuição de múltiplos privilégios.

- Século XVII

No séc. XVII, Lisboa assistia a mudanças políticas, sociais e económicas resultantes da perda da independência do Reino em 1581. Com o intuito de se adaptar a estas mudanças, a Misericórdia sentiu necessidade de reformar o Compromisso, pelo que, no ano de 1618, foi publicado um novo documento.

De salientar que, neste século, mais propriamente durante a guerra com a Espanha entre os anos de 1640 e 1668, foram atribuídos privilégios às famílias das amas que criavam crianças abandonadas que se encontravam sob a responsabilidade da Misericórdia. Os seus maridos e filhos ficavam isentos do cumprimento do serviço militar durante o tempo da prestação de cuidados infantis.

- Século XVIII

O surgimento de novas Irmandades e o aprofundamento da sua acção por forma a dar resposta a necessidades crescentes, foram tornando evidente a insuficiência dos recursos da Misericórdia para garantir, quer o sustento das pessoas que se encontravam a seu cargo quer o

financiamento da própria Instituição. O agravamento da crise financeira, implicou uma diminuição drástica da oferta de apoios aos mais necessitados, mais acentuada na segunda metade do século, devido ao aumento do número de crianças abandonadas e à dificuldade em contratar amas em Lisboa ou arredores.

Tendo em conta a incidência da mortalidade infantil que começava a assombrar a cidade de Lisboa, o governo do Marquês de Pombal iniciou uma reforma no processo de criação, entrega e educação das crianças abandonadas. Assim, e pela primeira vez na história da Misericórdia, o Estado interveio na vida da Irmandade e na própria administração da Instituição que, até então, apenas tinha o apoio da Coroa. A Misericórdia contava, agora, com novos subsídios e com o alargamento do seu espaço físico resultante da doação, por parte do governo, da igreja e da casa Professa de S. Roque (1768), que ainda hoje é sede da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa.

Apesar disso, as dificuldades financeiras permaneciam, o que levou a Instituição a solicitar à Rainha D. Maria I, permissão para instituir uma lotaria anual como forma de fazer face às necessidades dos que eram apoiados pela Misericórdia. Os lucros serviram também para beneficiar outras instituições, nomeadamente, de carácter científico.

- Século XIX

Pese embora todas os esforços para superar a grave crise económica em que tinha mergulhado, a situação da Misericórdia continuava a ser bastante complicada. Grande parte dos prédios urbanos de que dispunha e que contribuía para a receita da Instituição, tinham sido destruídos ou danificados pelo terramoto de 1755. Para agravar a conjuntura, vivia-se um período muito conturbado ao nível político, marcado pela Revolução Francesa e pela Guerra Civil. Todos estes factores culminaram no declínio lamentável da Irmandade.

Na tentativa de salvar a Misericórdia, o Duque de Bragança, regente em nome da Rainha, nomeou uma Comissão Administrativa que tinha como principal objectivo efectuar as reformas consideradas mais urgentes, prescindindo, para tal, da participação activa dos Irmãos da Confraria. Entre as reformas efectuadas destaca-se a que foi responsável pela melhoria do ensino, tornando-o mais abrangente, nomeadamente estabelecendo aulas de escrita e música.

Contudo, mantinham-se os constrangimentos financeiros, principalmente devido ao aumento do número de crianças que entravam na Roda da Misericórdia,. Ainda assim, e preocupada em reduzir o abandono de crianças, esta Instituição determinou que fosse concedido um valor em dinheiro às mães sem recursos, nos três primeiros anos de vida dos seus filhos (1853).

Em Dezembro de 1851 extinguiu-se a Comissão Administrativa e criou-se o Conselho Geral de Beneficência, que tinha como principal objectivo o combate à mendicidade. A administração da Misericórdia passou a ser feita por Mesas nomeadas exclusivamente pelo Governo e compostas por pessoas que não faziam parte da Irmandade.

A Instituição continuava a ir buscar o seu sustento, essencialmente, aos lucros da lotaria, aos rendimentos de prédios e títulos e à entrada de bens patrimoniais provenientes de heranças, legados e doações. Em meados do séc. XIX, os lucros obtidos na lotaria diminuíram drasticamente, o que obrigou a instituição a repensar algumas medidas anteriormente tomadas. Os subsídios atribuídos às mães carenciadas nos três primeiros anos de vida dos seus filhos tornara-se insustentável para a Instituição, que se viu obrigada a solucionar o problema. Visto que esta ajuda não evitava, de todo, o abandono de crianças, apostou-se na efectiva fiscalização e regulamentação da admissão de crianças na Roda e passaram a ser atribuídos subsídios às mães que, até ao primeiro ano de vida, viessem “recuperar” os seus filhos. Assim, para além da diminuição do número de crianças abandonadas, a instituição viu reduzidas as suas despesas, podendo agora alargar o seu campo de acção.

No que respeita ao serviço clínico, de que a Misericórdia já dispunha, a sua actuação estendeu-se a um maior número de utentes carenciados que passaram a dispor de um médico, de um cirurgião e de uma “botica”. A população mais carenciada pôde também contar com a implementação de programas de assistência alimentar, no âmbito dos quais, em Dezembro de 1887, foi criada a Sopa da Caridade.

- Século XX e XXI

Com o início do séc. XX, a Misericórdia viu expandida a sua acção social, nomeadamente:

- ❖ Nos cuidados prestados a crianças tuteladas e órfãs, orientados para a formação, ensino, higiene e saúde infantil;
- ❖ No melhoramento dos serviços clínicos;
- ❖ No aumento da assistência alimentar;
- ❖ Na atribuição de subsídios a diversas instituições públicas e particulares, algumas das quais, por dificuldades de subsistência, viriam a integrar-se na Misericórdia de Lisboa.

Entre os anos de 1957 e 1963, a Misericórdia de Lisboa levava a cabo um novo modelo de gestão que culminou com a existência de acordos de cooperação com outras instituições de apoio social, o que permitiu a abertura de novos serviços, como é o caso da

Medicina no Trabalho, que viria a tornar-se um verdadeiro centro piloto. O interesse desta Instituição pelas questões ligadas à saúde pública, levava-a a prestar especial atenção à medicina preventiva, tendo sido neste contexto que, em 1965, foi inaugurado o Centro de Saúde e Assistência Dr. José Domingos Barreiro.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, a Misericórdia vê os lucros das suas receitas provenientes dos jogos diminuírem consideravelmente devido, sobretudo, à descolonização. Após o novo Regime ter encontrado alguma estabilidade, muitas foram as instituições de acção social que demonstravam grandes dificuldades em continuar o seu trabalho. Pelo que, o Estado optou, mais uma vez, por integrá-las na Misericórdia de Lisboa.

Com vista a ultrapassar as dificuldades financeiras provenientes da instabilidade política que se fizera sentir após a revolução, a Misericórdia instituiu novos jogos sociais, nomeadamente, o Totoloto, a Lotaria Instantânea, o Joker e, mais recentemente, o Euromilhões.

A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa é, nos termos dos seus estatutos aprovados pelo Decreto-Lei nº 235/2008, de 3 de Dezembro, uma pessoa colectiva de direito privado e utilidade pública administrativa, que orienta a sua intervenção nas áreas da Acção Social, da Saúde, da Educação e da Cultura.

ANEXO 2

Percentagens de acordo para todos os itens

Itens	Percentagem de acordo obtida
1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis	88.89%
2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem	82.22%
3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto.	95.56%
4. Disposição do espaço interior	86.67%
5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças	88.89%
6. Espaço privado	88.89%
7. Chegadas/saídas; acolhimentos/despedidas	82.22%
8. Sesta/descanso	91.11%
9. Refeições/merendas	91.11%
10. Mudar fraldas/ higiene	95.56%
11. Cuidados de saúde	86.67%
12. Práticas de segurança	97.78%
13. Ajudar as crianças a entender e compreender a linguagem	82.22%
14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem	86.67%
15. Utilização de livros	93.33%
16. Motricidade fina	80.00%
17. Arte/Expressão plástica	91.11%
18. Música e movimento	95.56%
19. Blocos/cubos	80.00%
20. Jogo Simbólico/dramático	82.22%
21. Matemática/números	88.89%
22. Natureza/ciências	82.22%
23. Jogos de água e areia	84.44%
24. Promoção da aceitação da diversidade	97.78%
25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	89.47%
26. Actividade física/ jogos de actividade física	95.56%
27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem	80.00%
28. Interacção ama-criança	75.56%
29. Disciplina	82.22%
30. Interacção entre as crianças	84.09%
31. Horário/ rotina	93.33%
32. Actividades/brincadeiras livres	91.11%
33. Tempo de grupo	81.08%
34. Recursos para crianças com incapacidades	100.00%
35. Recursos para pais	95.56%
36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama	80.00%
37. Oportunidades para o crescimento/ desenvolvimento profissional	95.56%
38. Recursos para as necessidades profissionais	91.11%

Anexo 3

Traduzida por:
Ana Rita Barros
Célia Gandres
Madalena Carreira

Revista por:
Júlia Serpa Pimentel

Versão Experimental para uso no Projecto de Investigação “Promoção da Qualidade dos Cuidados Prestados em Amas e Creches Familiares”.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada (2009)

Índice

Espaço e Mobílias 1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis 2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem 3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto 4. Disposição do espaço interior 5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças 6. Espaço privado	2	Interacção 27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem 28. Interação ama-criança 29. Disciplina 30. Interações entre as crianças	39
Rotinas de Cuidados Básicos 7. Chegadas/ saídas; acolhimentos e despedidas 8. Sesta/ descanso 9. Refeições/ merendas 10. Mudar fraldas/ higiene (casa de banho) 11. Cuidados de Saúde 12. Práticas de segurança	10	Estrutura do Programa 31. Horário/rotina 32. Actividades/brincadeiras livres 33. Tempo do Grupo 34. Recursos para crianças com deficiências	43
Ouvir e Falar 13. Ajudar a criança a entender a Linguagem 14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem 15. Utilização de livros	20	Pais e Ama 35. Recursos para pais 36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama 37. Oportunidades para o crescimento profissional 38. Recursos para as necessidades profissionais	47
Actividades 16. Motricidade Fina 17. Arte / Expressão Plástica 18. Música e Movimento 19. Blocos/Cubos 20. Jogo simbólico/dramático 21. Matemática/Números 22. Natureza/Ciência 23. Jogos de água e areia 24. Promoção da aceitação da diversidade 25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador 26. Actividade física/Jogos de actividade física	24		

ESPAÇO E MOBÍLIAS

1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis

- | | |
|--|--|
| <p>1.1 Não existe espaço suficiente na casa para os cuidados infantis, para as crianças brincarem/para os materiais de jogo e para as mobílias.*</p> <p>1.2. O espaço não tem luz e ventilação adequadas, não existe controlo de temperatura e não existem materiais para isolar o som.</p> <p>1.3. O espaço encontra-se em condições que ameaçam a segurança das crianças e comprometem a prestação de cuidados às mesmas (Ex: chão danificado; problemas de canalização; construção inacabada). *</p> <p>1.4. O espaço não se encontra em bom estado de manutenção (Ex: acumulação de lixo no chão e nos tapetes; lava louças sujo; limpeza diária negligenciada).</p> | <p>7.1 Existe espaço suficiente na casa para os cuidados infantis, para as crianças brincarem/para os materiais de jogo e para as mobílias. *</p> <p>3.2 O espaço tem luz e ventilações adequadas, tem controlo de temperatura e materiais para isolar o som.</p> <p>3.3 O espaço encontra-se em boas condições, sem problemas que comprometam a segurança das crianças e a prestação de cuidados infantis. *</p> <p>3.4 O espaço encontra-se razoavelmente limpo e bem mantido. *</p> |
|--|--|
-
- | | |
|---|--|
| <p>7.1 O espaço interior é amplo para os cuidados infantis, para as crianças brincarem/para os materiais de jogo e para as mobílias (Ex: crianças e adultos movimentam-se à vontade/livremente pelo espaço; o espaço permite a existência de muitos brinquedos, bem como a sua boa acessibilidade; existe espaço para equipamentos necessários a crianças com deficiência; espaço amplo para as crianças brincarem). *</p> <p>5.2 Existe alguma luz natural através de janelas, portas ou clarabóia.</p> <p>5.3 O espaço destinado às crianças é acessível a todas as crianças e adultos com deficiência que frequentemente o utilizam (Ex: rampas e corrimões para pessoas com deficiência; acessos a cadeiras de rodas e andarilhos). *
NA permitido.</p> | <p>7.1 A luz natural e a ventilação podem ser controladas consoante a necessidade (Ex: cortinas e estores ajustáveis na zona da sesta; as janelas podem ser abertas; existe ventilação na casa de banho). *</p> <p>7.2 O chão, as paredes e outras superfícies são de materiais laváveis (Ex: chão lavável que reveste áreas de refeição, de recreio; balcões e gabinetes tem as superfícies de fácil lavagem).</p> <p>7.3 O espaço para as crianças é acessível a crianças e adultos com deficiência. *</p> |
|---|--|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

***Notas de Clarificação**

- 1.1,3.1. Considere todos os espaços interiores destinados aos cuidados infantis (espaços que as crianças estejam autorizadas a utilizar) e dê mais importância aos espaços utilizados por mais tempo. É necessário um espaço comum que permita receber, de uma só vez, o número máximo de crianças que podem estar na ama e suas famílias, incluindo o filho da ama se este fizer parte do grupo de crianças. Espaço interior suficiente exige que as rotinas dos cuidados infantis e as necessidades das crianças possam ser satisfeitas, existindo espaço para mobiliário básico e algum espaço para as crianças brincarem. Apesar de o espaço interior poder ser frequentemente partilhado com a família, o espaço destinado aos cuidados infantis deve ir ao encontro das necessidades. Não contar o espaço que as crianças não estão autorizadas a usar.
- 1.3,3.3. Estes itens referem-se ao espaço utilizado pelas crianças, e não para mobiliário, equipamento ou materiais que estão no espaço.
- 3.4. É expectável que haja alguma desarrumação relativa às actividades regulares do dia. "Razoavelmente limpa" significa que existem evidências de manutenção diária, como por exemplo, o chão é aspirado e limpo, ou a comida que cai no chão é imediatamente limpa após as crianças terem acabado as refeições.

- 5.1. "Espaço amplo" significa que, na maioria das áreas utilizadas para as rotinas e jogos, as crianças não estão "amontoadas" umas em cima das outras. Considere todos os espaços interiores utilizados durante todo o dia e dê mais importância aos espaços utilizados por mais tempo. Se dois ou mais dos espaços frequentemente utilizados não permitem a livre circulação das crianças, pontue "Não". Os espaços não necessitam de ser utilizados ao mesmo tempo.
- 5.3,7.3. Para pontuar a acessibilidade, a casa e todos os espaços destinados aos cuidados infantis devem ser acessíveis a pessoas com deficiência. As portas devem ter, pelo menos, 80 cm de largura. Os puxadores devem poder ser utilizados por crianças com uso limitado das mãos. O desnível entre o chão e a porta, por baixo, deverá ter no máximo 1,5 cm. Se tiver mais de 6 cm deverá ser nivelada para tornar mais fácil a entrada. Se existirem outros obstáculos evidentes ao acesso de pessoas com deficiência (tais como, porta estreita de acesso ao WC, escadas sem rampa ou elevador), não se pontua. Para que os espaços interiores usados pelas crianças possam ser considerados minimamente aceitáveis (5.3), estes devem ser acessíveis a crianças e adultos com deficiência que os frequentem. Para obter uma pontuação de 7, todos os critérios de acessibilidade terão de existir independentemente de haver ou não pessoas com deficiência envolvidas no programa.
- 7.1. As portas de acesso ao exterior podem ser consideradas de ventilação apenas se o facto de as deixar abertas não for uma ameaça à segurança das crianças (por exemplo, se tiverem uma tela/rede a cobrir o espaço da porta ou uma cancela de forma a manter a segurança das crianças, evitando que estas saiam do espaço interior).

Perguntas

- 7.1. Pode a ventilação, no espaço utilizado pelas crianças, ser controlada? Se sim, perguntar: De que forma?

2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem

- | | |
|---|--|
| <p>1.1 A mobília não é suficiente para as rotinas e para as necessidades das crianças: alimentação; sono/descanso; mudança de fralda/instalações sanitárias (cuidados de higiene); espaço para guardar os objectos pessoais das crianças e outros materiais da sua rotina diária.*</p> <p>1.2 A mobília não é suficiente para as brincadeiras e para a aprendizagem.*</p> <p>1.3 A mobília encontra-se num estado que compromete a segurança das crianças (Ex: lascas de madeira e pregos expostos; cadeiras pouco firmes).</p> | <p>3.1 Mobília suficiente para os cuidados diários.*</p> <p>3.2 Mobília suficiente para brincar e aprender, para todas as idades /capacidades das crianças que são atendidas *</p> <p>3.3 Toda a mobília é resistente e encontra-se em bom estado. *</p> |
|---|--|
-
- | | |
|--|---|
| <p>5.1 A maior parte das mesas/cadeiras utilizadas nas refeições, brincadeiras e actividades de aprendizagem é adequada ao tamanho das crianças (Ex: almofadas e cadeiras com altura ajustável para evitar que as crianças tenham de se ajoelhar).*</p> <p>5.2 Mobília /acessórios bem cuidados (Ex: os lençóis são mudados semanalmente ou mais frequentemente; as mesas são lavadas e desinfectadas antes e depois das refeições e depois de uma actividade artística).</p> <p>5.3 Existem equipamentos que promovem a utilização autónoma das mobílias por parte das crianças sempre que necessário (Ex: uma elevação junto ao lavatório; cadeira especial para crianças com dificuldades físicas; prateleiras baixas e abertas para uma fácil arrumação dos brinquedos; uma prateleira especial somente acessível a crianças em idade escolar). *</p> <p>5.4 Existem algumas prateleiras para arrumar outros brinquedos e outro equipamento.</p> <p>5.5 Existem alguns assentos para adultos usados nos cuidados de rotina.*</p> | <p>7.1 Existe pelo menos uma mesa com cadeiras adequada ao tamanho das crianças de 2/3 anos e mais velhas.*
NA permitido.</p> <p>7.2 Mobília para os cuidados diários é acessível e conveniente/adequada (Ex: berços/catres estão acessíveis às amas; espaço para armazenar fraldas extra perto do fraldário; os berços estão colocados de forma a permitir uma fácil utilização para os pais, para as amas e para as crianças mais velhas). *</p> <p>7.3 Assentos/lugares confortáveis para os adultos trabalharem com as crianças nas rotinas e nas brincadeiras. *</p> |
|--|---|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

***Notas de Clarificação**

- 1.1.3.1. Tendo em conta que existem crianças de diferentes idades e competências, e que têm diferentes necessidades de mobiliário destinado aos cuidados diários, deve existir, para cada faixa etária, materiais apropriados. Por exemplo, as crianças dos 0/1 ano necessitam de berços para dormirem, enquanto que as crianças mais velhas precisam de camas ou catres para descansarem. Todas as crianças necessitam de um espaço individual para guardarem os seus bens pessoais. As crianças dos 4/5 anos e mais velhas, necessitam de ter um acesso fácil ao seu espaço individual, enquanto que no caso das crianças dos 0 aos 3 anos, apenas os pais e a ama deverão ter fácil acesso. A menos que todas as crianças sejam alimentadas ao mesmo tempo, não é necessário existir 1 cadeira por criança. As crianças que usam fraldas necessitam de um fraldário ou de uma alternativa adequada ao mesmo, como, por exemplo, um tapete de plástico.
- 1.2. Considerar as necessidades relativas às diferentes idades e capacidades das crianças inscritas. Exemplos de mobiliário para brincar e aprender: cadeiras de bebé; mesas e cadeiras para actividades ou trabalhos de casa. O mobiliário para arrumação deve ser adequado e acessível às crianças, por exemplo cestos e prateleiras abertas e baixas.
- 3.2. Para pontuar este item, o espaço destinado ao armazenamento de materiais pedagógicos e outros brinquedos terá de ser suficientemente acessível, isto é, não deverão estar muitos materiais amontoados num pequeno espaço. O espaço destinado a guardar os materiais que seja acessível mas que não tenha capacidade suficiente não cumpre o requisito para este item. As crianças sem mobilidade não necessitam de ter acesso a prateleiras onde estão os materiais, desde que estes sejam trazidos até elas.
- 3.3. Uma propriedade do mobiliário é a robustez (ou seja, não vai partir ou cair quando é utilizado). Se o mobiliário é colocado de forma a cair facilmente, trata-se de um problema de segurança e não da robustez do mobiliário. Não seja excessivamente perfeccionista quando pontuar este item. Se houver apenas um pequeno problema que ameace a segurança, poderá pontuar este item. Por exemplo, se uma cadeira ou uma mesa está ligeiramente instável, mas não em risco de se desmontar, ou se o tecido do sofá está um pouco usado, mas a espuma não está exposta, então não considerar estas pequenas coisas, a menos que haja um número substancial de pequenos problemas.

- 5.1. "A maioria" significa que 75% das mesas/cadeiras são feitas à medida das crianças, se necessário. Pontuar se todas as mesas e cadeiras utilizadas são à medida das crianças.
- 5.3. Para pontuar, devem ser observados pelo menos dois dos exemplos (Ex. elevação para o lavatório, prateleiras baixas para os brinquedos).
- 5.5.7.3. Pelo menos um destes itens deve ser observado. Quando existe um espaço reservado apenas para as crianças, são necessários alguns assentos para adultos. Por vezes a ama usa as cadeiras destinadas às crianças dos 4/5 anos ou outro tipo de mobiliário (como, por exemplo, grandes blocos ou cubos) para se sentar enquanto dá de comer às crianças que se encontram em cadeiras altas ou em mesas muito baixas. Pontuar se este tipo de situação parecer funcionar bem para a ama. No entanto, não se pontua 7, pois é necessário que exista mobiliário confortável à medida de um adulto.
- 7.1. Para pontuar, 75% das mesas/cadeiras devem ser à medida das crianças. As cadeiras à medida das crianças devem permitir que estas toquem com os pés no chão (não necessariamente assentes no chão) quando sentadas com as costas direitas. As crianças não devem estar sentadas à ponta da cadeira para conseguirem tocar com os pés no chão. As mesas à medida das crianças devem permitir que os joelhos se ajustem confortavelmente por baixo da mesa enquanto os cotovelos assentam na superfície da mesa. Não considerar cadeiras altas ou mesas de alimentação em grupo, nas quais as crianças são postas por um adulto, de forma a ficarem à altura da mesa. Certificar-se de que as mesas/cadeiras são usadas pelas crianças em idade escolar inscritas.
- 7.2. A mobília destinada aos cuidados infantis deve ser de fácil acesso, no entanto, não é necessário que se encontre toda na mesma sala. Posicionamento/sítio "conveniente" significa que é possível satisfazer as necessidades dos cuidados infantis de rotina diária com o mínimo de lapsos de supervisão, tendo em conta as idades e competências das crianças.
- 7.3. Os assentos dos adultos devem ter encosto para as costas e estar junto ao mobiliário destinado aos cuidados ou à aprendizagem das crianças (por exemplo, refeições, actividades de jogo), para que, desta forma, os adultos não forcem as costas enquanto estão com as crianças. O mobiliário à medida do adulto deve corresponder à tarefa a ser realizada. Uma cadeira de balanço é adequada para alimentar um bebé, mas não para supervisionar as crianças numa mesa à sua medida.

Perguntas

- 1.1. Onde é que as crianças dormem? Que tipo de disposições são usadas?
- 5.4. Usa outros brinquedos ou materiais para além dos que observei? Se sim, perguntar: Onde estão guardados? Poderia mostrar-me?
- 7.2. Se os berços ou os catres não estão visíveis durante a observação, perguntar: Onde estão guardados?

3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto

1.1 Não existem espaços confortáveis para as crianças nas brincadeiras (Ex. não existe mobília acolchoada/estofada; área do tapete, almofadas ou brinquedos macios para brincar). *

3.1 Existe algum material e mobiliário confortável/adequado disponível durante os períodos de brincadeira (Ex: almofadas largas; cobertura acolchoada no chão; sofá; pufs).*

3.2 Três ou mais brinquedos macios acessíveis às crianças. *

5.1 O mobiliário que está acessível a maior parte do dia é confortável. *

5.2 Quando as crianças estão a usar equipamento adequado ao relaxamento, estão “protegidas” de outras que brincam activamente ao seu redor.*

5.3 Existem muitos brinquedos macios acessíveis às crianças a maior parte do dia. *

7.1 O conforto está acessível em mais do que uma área destinada aos cuidados infantis (Ex: sofá na sala de estar e puffs na área das brincadeiras; área confortável/acolhedora para a leitura; um sofá das crianças no canto da casinha).

7.2 O mobiliário é confortável e adequado ao tamanho das crianças (Ex: cadeira pequena acolchoada ou um sofá). *

7.3 Existe mobiliário confortável e adequado para a leitura e actividades calmas/tranquilas. *

*Notas de Clarificação

1.1. O “conforto/suavidade” refere-se a tudo o que não tenha a ver com o acto de dormir (berços, catres, tapetes, camas) ou outro tipo de mobiliário destinado aos cuidados de rotina diária.

3.1.5.1. Alguma utilização deve ser observada para pontuar.

3.2. Exemplos de brinquedos macios: blocos de espuma revestidos a tecido, bonecas de pano, animais de peluche, fantoches de pano, etc. Não conte como brinquedos macios roupa ou os livros de pano.

5.1. Um tapete fino, uma almofada, ou uma carpete por si só, não cumprem os requisitos. Tipicamente, um conforto considerável inclui uma combinação de “mobiliário confortável”, como um sofá, um colchão de molas ou de espuma, que satisfaça os requisitos adequados às necessidades das crianças.

5.2. Para que as crianças relaxem e estejam protegidas de outras que brinquem de forma mais activa existem protecções a separá-las que podem ser barreiras físicas ou a supervisão da ama que garanta que umas crianças não interfiram com as outras. Se as crianças são observadas a utilizar “mobiliário macio” sem interferências, pontuar “Sim”. Para pontuar o item 5.2 deve haver uma quantidade considerável de conforto.

5.3. Para satisfazer o requisito de “muitos”, tem que haver pelo menos 10 brinquedos macios e pelo menos 2 por criança, se houver mais de 5 crianças.

7.2. Devem estar disponíveis para todas as idades das crianças inscritas.

7.3. Para pontuar, pelo menos 1 exemplo deve ser observado.

4. Disposição do espaço interior

- | | | | |
|--|---|--|--|
| <p>1.1 A disposição da área interior deixa pouco espaço para os cuidados diários e para as crianças brincarem (Ex: a higiene/troca de fraldas dos bebés é feita no tapete ou no sofá da sala de estar; o espaço está cheio de mobílias ou materiais destinados aos cuidados diários e o seu uso por parte das crianças não é permitido).</p> <p>1.2 A disposição do espaço faz com que seja muito difícil a adequada supervisão das crianças (Ex: as crianças pequenas podem movimentar-se por várias divisões da casa ao mesmo tempo que a pessoa que supervisiona; as crianças dos 0/1 ano dormem num espaço onde a ama não as vê; as crianças de idade escolar brincam em áreas onde não são ouvidas ou facilmente observadas). *</p> <p>1.3 As crianças têm restrições desadequadas ao nível do uso dos espaços (Ex: as crianças dos 0/1 e dos 2/3 anos são mantidas em parques durante a maior parte do tempo das brincadeiras; as crianças são mantidas em mesas durante longos períodos).</p> | <p>3.1 O mobiliário está disposto de forma a providenciar algum espaço amplo para as crianças brincarem.</p> <p>3.2 A disposição do espaço permite a adequada supervisão das crianças sem grandes dificuldades. *</p> <p>3.3 O espaço está livre de objectos quebráveis ou perigosos para as crianças. *</p> <p>3.4 A maior parte dos espaços utilizados para os cuidados infantis são acessíveis às crianças com deficiência integradas no grupo. NA <i>permitido</i>.</p> | <p>5.1 O espaço está disposto para que os cuidados diários e as actividades de brincadeira possam decorrer indo ao encontro das necessidades das crianças sem grandes problemas (Ex: a área de higiene/fraldário encontra-se perto da área de brincadeira; a área da preparação das refeições permite uma fácil supervisão das crianças na área da brincadeira; a movimentação da ama não interfere nas brincadeiras das crianças).</p> <p>5.2 O espaço está disposto de forma a permitir que várias actividades decorram ao mesmo tempo. (Ex: actividades mais ou menos activas para as crianças mais velhas e mais novas; espaço sossegado para fazer os trabalhos escolares ou puzzles com muitas peças).</p> <p>5.3 Os materiais destinados a diferentes tipos de actividades estão normalmente organizados por categorias para uma melhor utilização por parte das crianças (Ex: série de blocos/cubos estão arrumados separadamente; livros na estante ou num cesto; materiais de expressão dramática estão juntos num só espaço; brinquedos diferentes não estão misturados).</p> | <p>7.1 Os materiais estão acessíveis às crianças e encontram-se num espaço onde podem ser usados sem interferência (Ex: roca, brinquedos macios, áreas onde as crianças dos 0/1 ano podem rastejar e gatinhar; livros, materiais de motricidade fina, área de motricidade grosseira para crianças dos 2/3 anos; arte, motricidade fina, blocos, áreas de expressão dramática para crianças do pré-escolar; trabalhos de casa, arte, jogos para crianças em idade escolar). *</p> <p>7.2 A disposição do espaço permite normalmente o uso independente do mobiliário e materiais (Ex: Elevação junto ao lavatório; prateleiras baixas localizadas perto da área de brincadeira; etiquetas com figuras/imagens que ajudam na hora de arrumar).</p> <p>7.3 Armazenamento organizado e adequado para brinquedos e materiais extra.</p> |
|--|---|--|--|

*Notas de Clarificação

- 1.2,3.2. Ver "supervisão" na "Explicação dos termos utilizados na escala" na [página 11](#). Na pontuação considerar as idades e competências das crianças, bem como as características pessoais, como a impulsividade. Em geral, quanto mais nova for a criança, ou mais riscos estiverem presentes no espaço, maior a necessidade de supervisão visual fácil.
- 3.3. Na pontuação, considerar a gravidade relativa aos riscos e a probabilidade de poderem ocorrer ferimentos graves. Pontuar "Sim" se não forem observados mais que 3 perigos.

- 7.1. O espaço e as superfícies destinadas à brincadeira devem ser adequados para o tipo de material a ser utilizado. Por exemplo, os blocos precisam de uma superfície estável; rabiscar/garatujar requer uma superfície dura por debaixo do papel e espaço suficiente para as crianças mexerem livremente os braços. As crianças dos 0/1 ano necessitam de áreas de brincadeira/jogo mais flexíveis, enquanto que as dos 2/3 anos e mais velhas necessitam de uma maior variedade de espaços para brincar.

5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <p>1.1 Não existem imagens ou outros materiais expostos especificamente para os cuidados infantis.</p> <p>1.2 Existem materiais inapropriados expostos onde as crianças os possam ver (Ex: objectos assustadores; objectos que demonstram violência; objectos sexualmente explícitos; estereótipos negativos de qualquer grupo).</p> | <p>3.1 Existem pelo menos 3 imagens coloridas e/ou outro tipo de materiais expostos que as crianças podem observar com facilidade (Ex: móveis, fotos, posters).*</p> <p>3.2 O conteúdo do que se encontra exposto é de forma geral apropriado (Ex: não assustador; o exposto é significativo para as crianças).</p> <p>3.3 Existem pelo menos 2 trabalhos expostos, feitos por crianças integradas no grupo, que podem ser facilmente observados pelas mesmas (Ex: garatujas; desenhos; pinturas; trabalhos escritos). *
NA permitido.</p> | <p>5.1 Existe muita cor, muitas imagens/pinturas simples, posters e/ou fotografias expostas no espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo. *</p> <p>5.2 Existem muitos objectos dispostos de forma a que as crianças possam vê-los e alcança-los facilmente. *</p> <p>5.3 Existem muitos trabalhos feitos pelas crianças dispostos no espaço. *</p> <p>5.4 A ama conversa com as crianças acerca do material exposto. *</p> | <p>7.1 Existem fotos das crianças no grupo, com as suas famílias, com animais de estimação ou outras caras familiares expostas ao nível das crianças.</p> <p>7.2 Os trabalhos individuais das crianças predominam. *</p> <p>7.3 Novos materiais são acrescentados ou trocados, pelo menos uma vez por mês.</p> |
|--|--|--|--|

*Notas de Clarificação

- 3.1. Quando só existe papel de parede exposto com desenhos coloridos ou um mural pintado para as crianças, deve pontuar este item, mas não o 5.1.
- 3.1.5.2. O que está exposto nem sempre tem de estar à altura dos olhos das crianças para ser facilmente visível. No entanto, deve estar no campo de visão da criança e deve ser amplo e claro o suficiente para ser facilmente entendido. Observar o que está exposto tendo em conta o tamanho da criança, o nível de mobilidade e os padrões de actividade. Considerar o tamanho (grande ou pequeno) e a clareza. Por exemplo, uma fotografia pequena, ou um poster exibindo vários pequenos objectos ou cenas, não seriam considerados como facilmente observáveis se estivessem muito altas, o que não aconteceria se estivesse ao nível dos olhos.
- 3.3. Pontuar NA quando apenas crianças com menos de 1 ano de idade estão inscritas. Não é necessário exibir os trabalhos de crianças com menos de 1 ano. Se houver dúvidas sobre quem fez os trabalhos expostos perguntar à ama. São necessários 2 trabalhos no total e não 2 por cada criança.
- 5.1. Não considerar os trabalhos artísticos das crianças ao pontuar este item. Estes são considerados no item 5.3.
- 5.2. "Muitos" não exige um número específico. A pontuação é baseada no impacto geral do que é/está exposto para as crianças no(s) espaço(s) que utilizam com mais frequência. Não é exigido que exista material exposto em todas as áreas.

- 5.3. "Muitos" significa, pelo menos 2 vezes o número de crianças com mais de 12 meses inscritas actualmente. Por exemplo, se houver 3 crianças com mais de 12 meses, então, serão necessários pelos menos 6 trabalhos. Os trabalhos expostos devem incluir alguns realizados por crianças que não são membros da família da ama, se estes estiverem inscritos/Devem existir trabalhos expostos de outras crianças para além dos dos membros da família da ama.
- 5.4. Para pontuar, deve ser observado pelo menos 1 exemplo.
- 7.2. Trabalho individualizado significa que cada criança seleccionou o tema e/ou materiais e realizou o trabalho de forma criativa. Assim, cada trabalho é diferente do outro. Os trabalhos em que as crianças seguem um exemplo dado pela ama e onde é permitida pouca criatividade, não podem ser considerados trabalhos individualizados.

Perguntas

- 3.3.5.3. Diga, por favor, de quem são os trabalhos que estão expostos. Essas crianças encontram-se actualmente inscritas?
- 7.3. Adiciona ou altera o que é exposto para as crianças, como os retratos na parede? Se sim, perguntar: Com que frequência?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
6. Espaço privado*						
1.1 As crianças não conseguem brincar sozinhas ou com um amigo, protegidas da intromissão de outras crianças.		3.1 As crianças têm oportunidade de encontrar ou criar um espaço para a sua privacidade (Ex: atrás da mobília ou de divisórias; nos materiais do recreio; num canto calmo de um quarto).		5.1. Existe um espaço à parte/autónomo onde uma ou duas crianças podem brincar protegidas das outras (Ex: colocar os bebés numa área protegida enquanto se utilizam brinquedos comuns; regra de não-interrupção; pequeno espaço protegido por prateleiras). *		7.1 Mais do que um espaço destinado/disponível à privacidade.
1.2 As crianças encontram-se isoladas da ama de forma inadequada, sem interacção e/ou sem nada para fazer durante longos períodos (Ex: manter as crianças dos 0/1 ano sentadas ou no baloiço; manter as crianças dos 2/3 anos nas cadeiras de bebé ou nos parques; as crianças com deficiência não estão incluídas nas actividades; longos períodos de pausa para as crianças em idade pré-escolar; as crianças em idade escolar fazem os trabalhos sozinhas sem qualquer interacção). *		3.2 Todos os espaços privados podem facilmente ser supervisionados pela ama. *		5.2 Um espaço privado está acessível às crianças a maior parte do dia.		7.2 A ama promove actividades para uma ou duas crianças num espaço privado/independente.

***Notas de Clarificação**

Item 6. A intenção de um espaço privado é oferecer às crianças alívio da pressão da vida em grupo. É considerado um espaço para a privacidade, um lugar onde uma ou duas crianças podem brincar protegidas da intrusão de outras crianças, ainda que sejam supervisionadas pela ama. Um espaço privado pode ser criado usando barreiras físicas, tais como prateleiras com livros; incentivando o cumprimento da regra de que não se deve interromper; limitando o número de crianças a trabalhar numa mesa num local mais sossegado. Exemplo de um espaço privado é uma actividade onde a participação é limitada a uma ou duas crianças: uma caixa de cartão com grandes janelas recortadas para uma melhor supervisão; uma pequena casa de brincar no exterior; uma mesa, um cavalete ou um computador, limitados a uma ou duas crianças de cada vez. Para pontuar este item basear-se apenas na observação e não no relatório da ama.

1.2. De forma a avaliar se o período de isolamento é muito longo, observar a atitude da criança, por exemplo, se a criança apresenta sinais de tédio ou infelicidade sem que a ama tome medidas para melhorar a situação.

3.2. O espaço privado das crianças até aos 5 anos deve ser de fácil supervisão sempre que está a ser usado. O espaço privado das crianças em idade escolar, deve estar localizado de modo a que a ama o possa verificar com frequência.
5.1. Para pontuar este item, a ama deve reforçar, se necessário, a regra da privacidade. O espaço que é apenas para castigos, por exemplo, "canto", não preenche os requisitos deste item. Para pontuar, o espaço observado.

Perguntas

3.3,5.3. Diga, por favor, de quem são os trabalhos que estão expostos. Essas crianças encontram-se actualmente inscritas?

7.3. Adiciona ou altera o que é exposto para as crianças, como os retratos na parede? Se sim, perguntar: Com que frequência?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS

7. Chegadas/ saídas; acolhimentos e despedidas*

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <p>1.1 A chegada da criança é muitas vezes negligenciada.</p> <p>1.2 As saídas não são seguras nem bem organizadas (Ex: a criança pode sair com uma pessoa não autorizada (desconhecida); os bens pessoais são difíceis de encontrar).</p> <p>1.3 Os pais raramente entram na área destinada aos cuidados infantis. *</p> | <p>3.1 A maioria das crianças cumprimenta a ama de forma afectuosa (Ex: a ama mostra-se satisfeita de ver a criança; sorri; a sua voz é agradável). *</p> <p>3.2 As saídas são seguras e bem organizadas (Ex: a criança só sai com pessoas autorizadas; os bens pessoais da criança estão prontos e acessíveis; as fraldas foram recentemente mudadas).</p> <p>3.3 Os pais entram na área destinada aos cuidados infantis como parte da rotina diária das chegadas e saídas. *</p> <p>3.4 Existe alguma troca de informação sobre a criança entre pais e a ama (Ex: medicação necessária; informação sobre doenças no grupo; informação sobre saídas antecipadas; informação sobre algum projecto em que está envolvida a criança em idade escolar).</p> | <p>5.1 A ama cumprimenta cada criança à chegada de forma individual e agradável, e promove saídas organizadas (Ex: conversa à chegada; as roupas estão prontas à saída).</p> <p>5.2 Os problemas com as chegadas e as saídas são resolvidos com sensibilidade (Ex: a ama conforta a criança quando chora na separação; permite que a criança brinque enquanto conversa com os pais; ouve as crianças em idade escolar sobre o seu dia na escola).</p> <p>5.3 Os pais são cumprimentados de forma afectuosa.</p> <p>5.4 A ama partilha diariamente, informações sobre as rotinas das crianças com os seus pais. NA permitido.</p> | <p>7.1 Existe um ambiente amigável e relaxado que promove e encoraja os pais a passarem mais tempo aquando das chegadas e saídas (Ex: pais e ama falam enquanto a criança se arranja; os pais lêem para a criança).</p> <p>7.2 Para além de falar e informar os pais sobre os cuidados diários/de saúde/segurança, a ama fala com os pais sobre situações específicas do seu filho que ocorreram durante o dia (Ex: actividades que a criança mais gostou; novas aquisições da criança).</p> |
|---|--|--|--|

*Notas de Clarificação

Item 7. Nas horas de chegada e saída, a responsabilidade sobre a criança é transferida de um adulto para outro, por isso, à chegada, a criança deve ser saudada imediatamente ou muito pouco tempo depois.

1.3.3.3. Considerar "pais" como qualquer adulto que seja responsável pelo cuidado de uma criança, como por exemplo avós, pais adoptivos, ou amas. Os pais das crianças em idade escolar devem ter acesso à área destinada aos cuidados infantis quando vão levar ou buscar os seus filhos.

3.1. "A maioria" significa 75% das crianças.

Perguntas

Se a chegada e a partida das crianças não foram observadas, perguntar: Pode descrever-me o que acontece na altura em que as crianças chegam e partem? Pode fazer, de seguida, questões mais específicas, se necessário, tais como:

1.3.3.3. O que é que os pais costumam fazer?

3.2.5.1. O que é feito para preparar a saída das crianças?

5.2. Se a criança tem dificuldade em deixar a sua mãe/pai na hora da chegada, ou em sair no final do dia, como é que lida com a situação?

7.1. Os pais despendem algum tempo na hora de irem levar ou buscar os seus filhos?

7.2. É possível conversar com os pais quando vão buscar os seus filhos? Se sim, perguntar: Que tipo de coisas são discutidas?



Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
8. Sesta/ descanso*						
1.1 O horário para as sestas/descanso não é adequado à maior parte das crianças (Ex: muito cedo ou muito tarde; as crianças dos 0/1 ano são deixadas no berço mais de 15 minutos depois de acordarem ou mais de 2-3 minutos quando estão infelizes; as crianças em idade escolar requerem a sesta).		3.1 O horário para as sestas/descanso é adequado a cada criança (Ex: horários individuais para as crianças dos 0/1 ano; as crianças dos 2/3 anos são facilmente integradas no horário do grupo; as crianças mais velhas podem dormir menos tempo).		5.1 As crianças são ajudadas a relaxar (Ex: com música calma; as crianças são embaladas).		7.1 A sesta é personalizada (Ex: berço/catre é colocado sempre no mesmo sítio; práticas familiares; cobertor ou brinquedo especial para as crianças dos 2/3 anos).
1.2 As condições necessárias para as sestas/descanso não são saudáveis (Ex: área "atravancada"; área barulhenta; as crianças dos 0 ao 1 ano são postas a dormir de barriga para baixo; existe o perigo das crianças sufocarem nos berços). *		3.2 As condições para as sestas/descanso são saudáveis (Ex: berços/catres/camas no chão encontram-se numa área não "atravancada"; camas lavadas e limpas para cada criança). *		5.2 Todos os berços/catres/camas de chão estão a 90cm uns dos outros a não ser que estejam separados por uma barreira sólida.		7.2 Actividades preparadas para as crianças que não estão a dormir (Ex: os que acordam mais cedo ou os que não dormem têm actividades silenciosas que podem desenvolver; as crianças dos 0/1 ano são tiradas dos berços para brincarem).
1.3 Pouca ou nenhuma supervisão da ama ou uma supervisão demasiada rígida (Ex: as crianças encontram-se fora do campo de visão da ama enquanto dormem; a ama encontra-se fora enquanto as crianças descansam).		3.3 Supervisão suficiente da ama enquanto as crianças dormem. *		5.3 A supervisão é agradável, responsiva e calorosa. *		

***Notas de Clarificação**

Item 8. Todos os programas, sejam longos ou curtos, devem ter os materiais necessários e adequados à idade das crianças dos 0/5 anos destinados à sesta/descanso e também para as crianças em idade escolar se estiverem cansadas. No caso de programas com menos de 4 horas de duração, onde a sesta não faz parte da rotina diária, e no caso de as crianças não parecerem cansadas, pode assinalar este item com NA.

1.2.3.2. Para pontuar materiais adequados e saudáveis, as crianças devem ter o seu próprio berço/catre para dormirem ou fazerem a sesta. Materiais como lençóis, cobertores, ou sacos-cama, devem ser lavados semanalmente ou com mais frequência, se necessário. As crianças não devem dormir em sítios onde outras crianças o fazem sem a protecção de lençóis limpos. As crianças dos 0/1 ano devem ser colocadas a dormir de barriga para cima, permitindo, contudo, que depois assumam a sua posição favorita de dormir. É necessária uma prescrição médica para a isenção/dispensa de tal prática. As crianças dos 0/1 ano devem dormir num berço ou num outro sítio desde que devidamente protegidos.

No exemplo indicado no item 1.2, "atravancada" significa que as/os berços/camas/catres para as crianças com menos de 2 anos de idade, estão colocados a menos de 90cm de distância uns dos outros. Esta distância permite o controlo de infeções contagiosas em crianças muito novas, que têm menos capacidade de lutar contra certas doenças. Para as crianças com 2 anos ou mais, "atravancada" significa que as/os camas/catres estão colocados a menos de 45cm uns dos outros.

Um espaçamento menor é admissível, se o restante equipamento estiver separado por uma barreira sólida e a ama tiver fácil acesso a todas as crianças.3.3. "Supervisão suficiente" significa que a ama está presente para proteger a saúde e a segurança das crianças, e para supervisionar as que se encontram acordadas. A ama encontra-se alerta e pode supervisionar as crianças dos 0/1 ano; as crianças dos 2/5 anos podem ser ouvidas e são periodicamente visitadas pela ama durante a sesta.

5.3. Se a sesta não for observada, avaliar a qualidade da supervisão a partir de outras situações observadas, bem como a partir de informações fornecidas de como é feita a supervisão quando as crianças estão a dormir.

Perguntas

Se a sesta não for observada, perguntar: Como eu não estava aqui para observar a hora da sesta, pode dizer-me como lida com a mesma?

Se necessário, pode fazer perguntas mais específicas:

1.2. Onde é que as crianças dormem? Como estão organizados no espaço os/as berços/camas?

1.3.3.3.5.3. Quem supervisiona a hora da sesta? De que forma é feita?

3.1. O que faz quando uma criança se mostra cansada antes da hora da sesta?

7.2. O que faz quando uma criança acorda muito cedo da sesta?

9. Refeições/ merendas

- | | | | |
|--|---|--|---|
| <p>1.1 O horário das refeições/merendas é inadequado (Ex: As crianças têm de esperar muito tempo quando estão com fome ou cansadas). *</p> <p>1.2 A comida servida não obedece aos padrões saudáveis de nutrição ou não é apropriada (Ex: comida que pode causar sufocação; comidas/ bebidas demasiado quentes). *</p> <p>1.3 Cuidados sanitários básicos são frequentemente negligenciados. *</p> <p>1.4 As práticas usadas durante as refeições são inadequadas (Ex: as crianças dos 0/1 ano não seguram o biberão; as crianças dos 2/3 anos não têm supervisão enquanto comem; crianças comem ou bebem enquanto andam, brincam, estão deitadas; maneiras impostas de forma forçada e severa; as crianças são forçadas a comer). *</p> <p>1.5. As refeições não estão adaptadas às alergias alimentares de algumas crianças nem às restrições impostas pela família por aconselhamento médico.
NA permitido.</p> | <p>3.1 O horário das refeições/merendas vai ao encontro das necessidades de cada criança (Ex: cada criança dos 0/1 ano tem um horário individual; as crianças comem uma merenda se tiverem fome, antes do almoço; as merendas estão disponíveis para as crianças em idade escolar). *</p> <p>3.2 A comida servida nas refeições/merendas é equilibrada e adequada às diferentes idades. *</p> <p>3.3 Cuidados sanitários básicos são mantidos, pelo menos, a maior parte do tempo. *</p> <p>3.4 As práticas usadas durante as refeições são apropriadas (supervisão adequada à idade e competência das crianças).</p> <p>3.5. As refeições são adaptadas às alergias e dietas prescritas.
NA permitido.</p> | <p>5.1 A hora das refeições/merendas está bem organizada (Ex: a comida é preparada com antecedência; crianças com diferentes idades alimentam-se ao mesmo tempo para evitar tempos de espera; as crianças estão envolvidas em actividades que não comprometem a sua segurança, enquanto a ama prepara a comida e/ou são autorizadas a ajudá-la).</p> <p>5.2 As refeições/merendas são relaxadas e agradáveis (Ex: a ama é paciente com a desordem; às crianças que comem mais devagar é-lhes dado bastante tempo para terminarem; existem conversas durante as refeições entre a ama e as crianças).</p> <p>5.3 Cuidados sanitários básicos são frequentemente praticados. *</p> <p>5.4 Os pais conhecem os menus (Ex: são enviados por correio ou é dada uma fotocópia aos pais). *
NA permitido.</p> | <p>7.1 A ama utiliza o tempo das refeições/merendas como momento de aprendizagem (Ex: ensina os nomes das comidas às crianças dos 0/3 anos; providencia utensílios que desenvolvam a capacidade de auto-ajuda; as crianças em idade escolar preparam a sua própria merenda).</p> <p>7.2 A ama colabora com os pais de forma a estabelecer bons hábitos alimentares (Ex: planeiam a melhor forma de ajudar a criança a desistir do biberão; a melhor forma de introduzir novas comidas; decidem que tipo de comida com valor nutricional adequado as crianças devem trazer de casa).</p> |
|--|---|--|---|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

*Notas de Clarificação

1.1, 1.2, 3.1, 3.2. Para determinar o horário adequado e a qualidade nutricional, obter informação sobre as orientações nutricionais adequadas para cada idade das crianças inscritas no *"USDA Child Care and Adult Food Program"* compare as orientações de outros países. Para além de observar as refeições, verificar também o menu. Se nenhum menu está disponível, solicitar à ama a descrição das refeições/merendas. Se for o caso de serem os pais a providenciar as refeições da criança, a ama deve verificar a qualidade nutricional das mesmas e completar a refeição, quando necessário. Uma situação ocasional em que não se verificam os requisitos necessários (por exemplo, bolinhos para uma festa de aniversário, em vez do lanche normal) não deverá afectar a classificação. A água potável deve estar disponível ou deve ser oferecida entre as refeições/merendas, às crianças que comem alimentos sólidos.

Os alimentos que são servidos demasiado quentes, não são considerados adequados, como por exemplo, alimentos ou biberões/termos aquecidos num microondas ou em água quente que se encontrem a mais de 120 graus.

1.3, 3.3, 5.3. Procedimentos sanitários básicos:

- A ama lava as mãos, mesmo quando são utilizadas luvas, antes e depois de preparar e servir alimentos e dar o biberão às crianças, ou sempre que sentir necessidade.
- As crianças que já comem sozinhas lavam as mãos antes e depois de comer. A re-contaminação das mãos deve ser minimizada, fazendo com que as crianças comecem a comer o mais breve possível após terem lavado as mãos.
- As superfícies destinadas às refeições (como o tabuleiro das cadeiras para bebés ou as mesas) são limpas e desinfectadas antes e depois de se servir comida.
- Os alimentos contaminados não devem ser servidos à criança (por exemplo, alimentos trazidos de casa que não são refrigerados; alimentos que tenha sido tocados por uma outra criança). Devem ser utilizados utensílios, e não as mãos, para cortar, servir ou dar de comer.

- Para que o leite ou o sumo, em garrafa, possa ser considerado higiénico, pode estar fora do frigorífico por um período máximo de 1 hora.
- Todos os restos alimentares não podem ser utilizados mais tarde para outras refeições.
- Para mais informações sobre o local de armazenamento e modo de uso, consultar *Caring for Our Children: The National Health and Safety Performance Standards for Out-of-Home Child Care, 2nd edition (American Academy of Pediatrics, 2002)*.

1.3, 5.3. "Frequentemente" significa, pelo menos, 75% do tempo.

1.4. Crianças dos 0 aos 3 anos, que podem sentar-se e segurar os seus biberões de forma independente, podem ser autorizadas a alimentarem-se sozinhas, desde que exista uma supervisão atenta e próxima.

5.4. NA se os pais fornecerem todos os alimentos para os seus filhos, e não for fornecida alimentação suplementar pela ama. Se a ama fornece alimentação suplementar para cumprir os requisitos do item 3.2, os pais devem ser avisados.

Perguntas

1.2, 3.2. O que faz quando os pais fornecem comida insuficiente para alimentar os seus filhos ou quando os alimentos que fornecem não satisfazem as necessidades da criança?

1.5, 3.5. O que faz quando as crianças têm alergias alimentares ou quando as famílias das crianças têm restrições dietéticas?

7.2. Tem oportunidade de conversar com os pais das crianças sobre a sua alimentação? Se sim, perguntar: Que tipo de questões costuma discutir?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

10. Mudar fraldas/ higiene (casa de banho)

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <p>1.1 As condições sanitárias não são cumpridas/ mantidas (Ex: os bacios não são limpos; as fraldas não estão arrumadas convenientemente; a área destinada à mudança das fraldas não é desinfectada após cada utilização; os autoclismos não são puxados). *</p> <p>1.2 Existem problemas no que respeita às necessidades de mudar fraldas/higiene (Ex: fraldas raramente mudadas; as crianças são forçadas a sentar demasiado tempo na sanita; por vezes falta papel, água corrente, sabonete, solução sanitária).</p> <p>1.3 A ama ou as crianças não lavam, muitas vezes, as mãos depois de mudar as fraldas/higiene (casa de banho). *</p> <p>1.4 A supervisão das crianças é inadequada e desagradável. *</p> | <p>3.1 As condições sanitárias são mantidas a maior parte do tempo (Ex: se um lavatório é usado, é limpo e higienizado antes da próxima utilização; os bacios são esvaziados, limpos e desinfectados após cada utilização). *</p> <p>3.2 As necessidades de higiene são satisfeitas, na maior parte das vezes, de forma apropriada (Ex: horários individuais que incluem a verificação visual das fraldas pelo menos a cada 2 horas; o material necessário à higiene está rapidamente acessível). *</p> <p>3.3 A ama e as crianças lavam as mãos, na maior parte das vezes, depois de mudar fraldas/higiene (casa de banho). *</p> <p>3.4 A supervisão é adequada às idades e competências das crianças.</p> | <p>5.1 As condições sanitárias são realizadas regularmente. *</p> <p>5.2 As condições sanitárias são fáceis de manter (Ex: não são utilizados bacios; existe água morna corrente junto do fraldário e das sanitas; as superfícies são de fácil limpeza).</p> <p>5.3 Existe uma interacção agradável entre a ama e a criança.</p> | <p>7.1 As condições sanitárias são sempre mantidas. *</p> <p>7.2 O material armazenado é apropriado e acessível (Ex: elevação/degrau para que as crianças possam alcançar os lavatórios ou a sanita; corrimão para as crianças com deficiência; a área destinada à higiene é adjacente ao quarto; o material necessário à mudança de fraldas está facilmente acessível junto ao fraldário; o fraldário é de utilização confortável para a ama). *</p> <p>7.3 As capacidades de autonomia são promovidas assim que as crianças estejam preparadas.</p> |
|---|--|--|---|

*Notas de Clarificação

1.1,3.1,5.1,7.1. O objectivo da manutenção das condições sanitárias, é evitar a propagação de germes da urina ou das fezes, para as mãos da ama ou da criança, superfície destinada à mudança de fraldas, recipientes de armazenamento de material, portas, ou para qualquer outra superfície onde as crianças e/ou a ama possam tocar. A utilização de luvas para mudar fraldas é opcional, mas útil ao combate da propagação dos germes. Uma solução de lixívia e água deve ser feita diariamente, 1 colher de sopa de lixívia e 1 quarto de água (ou 1/4 de chávena de lixívia e 1 garrafão de 5l de água), ou um antibacteriano em sabonete ou solução de gel.

As seguintes medidas são essenciais para reduzir a propagação de doenças gastro-intestinais e devem ser consideradas quando cotar este item. A ama deverá:

I. Preparar para mudar de fralda /mudar roupa suja

- Para minimizar a contaminação fora da área destinada à mudança (de fralda e/ou de roupa)
- Uma área destinada à mudança de fralda deve ser seleccionada e utilizada de forma

- A área destinada à mudança de fralda deve ser separada fisicamente da área destinada à preparação de alimentos e às refeições, incluindo lavatórios separados. Se o mesmo lavatório for utilizado para além de mudar fralda/higiene, então deverá ser totalmente desinfectado com a solução de lixívia e água após cada utilização.
- A superfície destinada à mudança de fraldas não deve ser porosa, para que possa ser desinfectada após cada mudança com a solução de lixívia e água (ou seja, não pode ser de tecido almofadado ou tiras de tecido, nem pode haver produtos armazenados).
- Se é utilizado papel para cobrir a superfície destinada à mudança de fraldas, deverá ser comprido o suficiente para cobrir a criança dos ombros aos calcanhares (no caso de se encontrar sujo, deve ser dobrado ao longo de forma a proporcionar uma superfície limpa durante a mudança).
- Para preparar uma mudança de fralda, e antes de aproximar a criança à área, devem encontrar-se já prontos:



consistente.

1.1.3.1.5.1.7.1. (cont.)

- Uma fralda/peça de roupa interior limpas, um saco de plástico para roupas sujas, e roupas lavadas caso seja necessário trocar.
- Luvas não porosas, se necessárias, e creme que deve ser colocado num pedaço de papel ou de tecido.

II. Seguir os passos relativos à mudança de fralda/roupa

- Preparar para a mudança, como indicado acima.
- Colocar a criança na superfície destinada à mudança. Tirar a fralda ou a roupa suja. Se estiverem efectivamente sujas, colocá-las num saco de plástico.
- Remover a fralda suja e colocá-la num recipiente do lixo em que não seja necessário utilizar as mãos para o abrir. As roupas sujas devem ser fechadas num saco de plástico (sem serem lavadas) e enviadas para casa.
- Usar toalhetes de limpeza para limpar o rabo da criança, da frente para trás.
- Usar toalhetes para limpar a sujidade das mãos do adulto.
- Use um outro toalhete para limpar a sujidade das mãos da criança.
- Deitar os toalhetes sujos para o recipiente do lixo.
- Colocar a fralda ou roupa interior limpa e vista a criança.
- Levar a criança até ao lavatório e lavar as mãos seguindo o "procedimento de lavar as mãos."
- Lavar/pulverizar a superfície destinada à mudança de fraldas com uma solução de água e sabão. Secar com toalhas disponíveis para o efeito.
- Lavar/pulverizar a superfície destinada à mudança de fraldas com uma solução de água e lixívia e esperar pelo menos 2 minutos antes de limpar com uma toalha ou deixar secar. A superfície não pode ser pulverizada e imediatamente limpa.
- Lavar as próprias mãos, seguindo o "procedimento de lavar as mãos", sem contaminar qualquer outra superfície.

III. Tomar precauções adicionais para a mudança de fraldas/cuidados de higiene

- O autoclismo deve ser puxado após cada utilização.
- O chão ou outras superfícies que possam estar contaminadas, devem ser desinfectadas.
- Os brinquedos ou outros objectos que são tocados durante a mudança de fralda/utilização da sanita, devem ser postos de lado para serem desinfectados.
- Durante a mudança de fraldas/utilização da sanita, outras superfícies não devem ser contaminadas a menos que sejam adequadamente desinfectadas. Por exemplo, se a fralda de uma criança for mudada numa almofada no chão, a fralda suja não deve ser colocada no chão, a não ser que este seja desinfectado depois.
- Nota: As mãos da ama devem ser lavadas, após a mudança de fralda, depois de uma simples verificação de uma fralda, e depois de ajudar crianças na casa de banho. As mãos das crianças devem ser lavadas após a mudança de fralda/utilização da sanita.

- Toalhetes suficientes para a mudança a retirar da caixa (incluindo a limpeza do rabo e das mãos após a remoção da fralda/roupa suja).

1.1.3.1. Se o mesmo lavatório é utilizado por crianças ou adultos, quer para as mudanças de fralda/casa de banho, quer para rotinas relacionadas com os alimentos (incluindo a lavagem dos dentes) ou mesmo para outros fins (para lavar os brinquedos ou outros equipamentos da sala; após a limpeza do nariz), este deve ser desinfectado (incluindo as torneiras) por pulverização com uma solução de lixívia e água após cada utilização. Como excepção a esta regra, e a fim de evitar que as crianças lavem as mãos de forma rápida entre a casa de banho e o espaço das refeições, é aplicável o seguinte: quando as crianças utilizam a casa de banho, devem lavar as mãos imediatamente e, em seguida, sentar-se para a refeição/lanche. A contaminação das mãos das crianças no lavatório da casa de banho, deve ser minimizada pelo facto de as crianças ou os adultos fecharem a torneira utilizando uma toalha de papel.

1.3.3.3. As crianças até aos 3 anos e mais velhas e a ama, devem lavar as mãos com sabão líquido e água quente corrente durante, pelo menos, 10 segundos.

- É necessária uma lavagem minuciosa das mãos da criança, com sabonete líquido e água quente corrente, após cada mudança de fralda/utilização da casa de banho. Os toalhetes ou as soluções anticépticas não podem substituir o acto de lavar as mãos. Para evitar lesões em crianças em circunstâncias muito especiais, a utilização de toalhetes descartáveis é aceitável (por exemplo, um bebé recém-nascido que não tem nenhum controlo dos movimentos da cabeça; um bebé muito pesado, com pouco controlo corporal).
- É necessária uma lavagem minuciosa das mãos do adulto, com sabonete líquido e água quente corrente, após cada verificação de fralda, cada mudança de fralda e de roupa suja, cada vez que se ajuda uma criança na casa de banho, e após a desinfecção da superfície destinada à mudança de fraldas. Isto deve ser feito antes que qualquer outra superfície na casa seja tocada. Lavar as mãos após a mudança de fralda é normalmente o último passo após a pulverização da superfície destinada a esse fim, com uma solução desinfetante. Se a superfície é deixada a secar durante 2 minutos ou mais e, em seguida, limpa com um pano seco, não é necessária uma segunda lavagem das mãos.

1.4. "Supervisão inadequada" significa que a ama não monitoriza e protege a segurança das crianças ou não assegura os procedimentos sanitários básicos (como a lavagem das mãos).

3.1.5.1.7.1. Use o gráfico na folha de cotação para melhor perceber a manutenção das condições sanitárias relativas à/ao mudança de fraldas/uso da casa de banho. Quaisquer outros problemas relacionados com o uso da casa de banho, que resultem em contaminação, devem cotar "Não" para este item. Por exemplo, o chão em torno da sanita encontra-se contaminado, não sendo limpo ou desinfectado, o autoclismo é puxado menos de metade das vezes em que é usado.

3.2.3.3.5.1. "Normalmente" significa que os procedimentos são realizados 75% das vezes durante a observação, e nenhum problema grave é observado.

7.2. A postura em que a ama se encontra para mudar as fraldas deverá ser confortável para a mesma, de forma a evitar lesões nas costas ou movimentos desconfortáveis.

11. Cuidados de Saúde*

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>1.1 A ama normalmente não actua no sentido de parar a propagação dos germes (Ex: o acto de lavar as mãos é muitas vezes negligenciado; os brinquedos e as mobílias estão sujos; os animais de estimação não estão imunizados; sinais de contaminação animal no espaço usado pelas crianças; o chão e os tapetes não estão limpos; os narizes são raramente limpos).</p> <p>1.2 Fumar/beber e consumir álcool e drogas ilegais ocorrem em áreas destinadas aos cuidados infantis, quer interiores, quer exteriores (Ex: restos de cigarros deixados na área do recreio; a ama fuma enquanto supervisiona as crianças no recreio).</p> <p>1.3 As crianças com doenças contagiosas não são retiradas do contacto com as outras crianças (Ex: uma criança com diarreia não é retirada do grupo). *</p> | <p>3.1 A ama actua na maior parte do tempo no sentido de parar a propagação dos germes (Ex: brinquedos de levar à boca são lavados diariamente; toalhas/toalhetes diferentes para cada criança; as escovas dos dentes são guardadas separadamente para evitar contaminação; os lenços são usados sempre que necessários e dispostos correctamente; aos animais só se fazem “festas” para minimizar os riscos de contágio; não há partilha de objectos pessoais como pentes e escovas).</p> <p>3.2 As mãos das crianças e da ama são lavadas pelo menos 75% das vezes necessárias para proteger a saúde. *</p> <p>3.3 Existem roupas extras sempre que é necessário a criança ser mudada.</p> <p>3.4 Todos os medicamentos são administrados adequadamente. *
NA permitido.</p> | <p>5.1 A ama actua frequentemente no sentido de parar a propagação dos germes (Ex: caixote do lixo, comida e brinquedos dos animais não estão ao alcance das crianças; caixa de areia usada pelas crianças é tapada quando não está a ser usada). *</p> <p>5.2 As mãos das crianças e da ama estão constantemente a ser lavadas com apenas 1 ou 2 esquecimentos.</p> <p>5.3 Os cuidados infantis vão ao encontro das práticas saudáveis necessárias quer no espaço interior, quer no espaço exterior (Ex: roupa apropriada; as roupas são mudadas quando estão sujas ou molhadas; as crianças encontram-se protegidas do sol quando estão no recreio). *</p> <p>5.4 A ama é um bom modelo das práticas saudáveis (Ex: só come comida saudável em frente às crianças; veste-se de forma apropriada ao tempo; as unhas estão limpas).</p> | <p>7.1 As crianças são encorajadas a desenvolverem práticas saudáveis de forma independente (Ex: a ama fala com as crianças sobre práticas saudáveis enquanto as executa; o acto de lavar as mãos é ensinado às crianças pela ama; são utilizados livros, figuras e canções relacionados com as práticas saudáveis; as crianças em idade escolar lembram-se de lavar as mãos e os dentes).</p> <p>7.2 As escovas de dentes são usadas pelo menos uma vez por dia sempre que as crianças permanecem o dia inteiro. *
NA permitido.</p> <p>7.3 Existe um consultor de práticas saudáveis providenciado pela ama para lidar com questões relacionadas com os cuidados infantis (Ex: um médico local, uma enfermeira, um consultor de cuidados infantis).</p> |
|---|--|---|---|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

***Notas de Clarificação**

Item 11. Práticas de saúde associadas à sesta/descanso (item 8), refeições/lanches (item 9) e mudança de fraldas/utilização da casa de banho (item 10), estão abrangidas nesses itens. Portanto, estas práticas não devem ser consideradas na pontuação deste item.

1.3. Razões válidas para a retirada: (1) febre com mudança de comportamento que indique que uma criança não é capaz de participar no programa; (2) uma criança que exija mais cuidados do que aqueles que a ama pode dar, tendo em conta que existem outras crianças a precisarem igualmente dos seus cuidados; (3) uma criança que se encontre doente, como por exemplo com diarreia, necessita de ser retirada da companhia das outras crianças, de forma a protegê-las de uma doença infecciosa transmissível. As constipações mais comuns são transmissíveis, mesmo antes dos primeiros sintomas aparecerem. Muco nasal de cor verde e amarela, não se constituem sinais de doença transmissível.

3.2. Ver definição de lavar as mãos na página 10. Esta percentagem deve ser calculada separadamente para a ama e para as crianças. Neste item, os exemplos de quando é necessário lavar as mãos, quer para a ama, quer para as crianças, incluem:

- À chegada a casa, quando chegam do recreio
- Antes de partilharem brincadeiras com água e depois de brincarem com areia ou água
- Depois de lidar com fluidos corporais (Ex. assoar narizes, vômito, sangue) ou quando existe um contacto significativo com a pele quando existem feridas abertas
- Depois de tocar em objectos contaminados (tampas do lixo, o chão) ou em animais de estimação.

3.4. Apenas medicamentos que tenham sido receitados por um médico, devem ser fornecidas pela ama a uma criança. A ama dá os remédios apenas a partir dos recipientes originais e com instruções de um profissional de saúde. As crianças mais velhas em idade escolar podem tomar a sua própria medicação, embora devam ser supervisionadas. Cotar NA caso não existam crianças que necessitem de medicação prescrita pelo médico.

5.1. "Normalmente" significa que não existem grandes problemas com os procedimentos sanitários básicos, apenas algum lapso ocasional, como a falha de limpar rapidamente o nariz de uma criança ou utilização indevida de um lenço usado.

5.3. As crianças devem estar vestidas de forma a que não sintam nem calor nem frio (por exemplo, camisolas não são utilizadas no exterior, em clima quente; roupas molhadas são mudadas em dias frios); as crianças têm sombra na área de recreio e/ou usam protecção solar, como creme protector solar, chapéus, e vestuário adequado, quando estão no exterior entre as 10h a as 14h, em dias enevoados ou ensolarados.

7.2. Cotar NA para programas que durem 6 horas ou menos por dia ou se apenas crianças dos 0/1 ano estão inscritos. Se for usada pasta de dentes, a quantidade para cada criança deverá ser do tamanho de uma ervilha, sendo que deve ser espremida do tubo para um papel e daí para a escova, para que nenhuma criança contamine, com a sua escova, as outras. Deve ser utilizada água para enxaguar.

Perguntas

1.2. É permitido fumar nas áreas destinadas aos cuidados infantis, seja no interior ou no exterior?

3.3. Existem roupas extra para as crianças, caso sejam necessárias?

7.3. Existe algum profissional de saúde a quem pode recorrer quando tiver dúvidas relacionadas com a saúde das crianças?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

12.Práticas de segurança

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <p>1.1 Quatro ou mais situações perigosas no espaço interior que possam resultar em sérios ferimentos. *</p> <p>1.2 Quatro ou mais situações perigosas no espaço exterior que possam resultar em sérios ferimentos. *</p> <p>1.3 A supervisão não é adequada à protecção e segurança das crianças, tanto no interior como no exterior (Ex: a ama fica ocupada com outras tarefas; não há supervisão junto das áreas de potencial perigo; as crianças dos 0/5 anos ficam fora do campo de visão da ama).</p> | <p>3.1 Não mais do que 3 situações que ponham em risco a segurança que possam resultar em sérios ferimentos, quer no interior quer no exterior, ou em ambos. *</p> <p>3.2 Supervisão adequada à protecção e segurança das crianças quer no interior, quer no exterior.</p> <p>3.3 O material necessário para uma eventual emergência está acessível (Ex: o kit de primeiros socorros está apropriadamente abastecido; os procedimentos de emergência encontram-se afixados; existe um adulto com treino em primeiros socorros e reanimação a crianças; alarme contra incêndio a funcionar e existência de um extintor; existe alguém disponível para substituir a ama em caso de emergência).</p> | <p>5.1 Não há situações que ponham em risco a segurança que possam resultar em sérios ferimentos, quer no interior quer no exterior.</p> <p>5.2 A ama antecipa frequentemente alguns perigos eminentes (Ex: retira os brinquedos debaixo dos equipamentos para as crianças não treparem; fecha portas ou tranca áreas consideradas perigosas para as crianças; seca o chão para prevenir quedas).</p> <p>5.3 A casa passou na inspecção dos bombeiros e as evacuações de emergência são praticadas mensalmente com as crianças.</p> | <p>7.1 A ama assegura-se que as crianças seguem as regras de segurança (Ex: impede a utilização do escorrega por muitas crianças ao mesmo tempo; não trepar às mobílias; as crianças em idade escolar usam capacetes ou outro equipamento de segurança sempre que necessário).</p> <p>7.2 A ama explica as razões da existência das regras de segurança (Ex: "Temos de ser simpáticos com os amigos, morder magoa"; "Tem cuidado, está quente").</p> |
|---|---|---|--|

*Notas de Clarificação

1.1,1.2,3.1. Ter a certeza de que todos os problemas de segurança são anotados na folha de cotação. Ao determinar o grau de gravidade do perigo/risco, considere a sua localização, as características das crianças e a sua probabilidade. As seguintes listas de perigos não estão concluídas.

Alguns perigos de segurança *interior*:

- Nenhuma protecção em tomadas eléctricas; cabos eléctricos acessíveis a crianças muito novas
- Cordas e/ou cabos que podem causar estrangulamento, acessíveis às crianças
- Objectos pesados ou mobiliário que as crianças podem deitar abaixo
- Medicamentos, produtos de limpeza, pesticidas, aerossóis e todas as substâncias que indiquem a informação "manter fora do alcance das crianças", não se encontram trancadas
- A solução de lixívia é utilizada quando as crianças a podem inalar (por exemplo, enquanto as crianças estão sentadas à mesa)
- Objectos rolantes que as crianças possam mover ao longo do chão ou puffs usados pelas crianças dos 0/1 ano
- Água, ou qualquer superfície acessível às crianças, muito quente (por exemplo, é muito quente para um adulto tocar durante, pelo menos, 30 segundos ou medir mais do que 50 °C usando um termómetro)

- Pioneiros ou agramos acessíveis às crianças muito pequenas. Berços/parques com ripas de madeira ou rede dos lados que possibilitem que a criança se entale (por exemplo, ripas de madeira com mais de 6cm entre elas; berços não trancados dos lados; parques com rede desmontável)
- Perigo de tropeçar, como tapetes que tenham malhas soltas ou que escorreguem
- Radiador, aquecedor ou lareira não protegidos quando estão a ser utilizados
- Escadas acessíveis às crianças (incluindo aquelas que têm parapeitos baixos ou que possam derrapar)
- Pequenos objectos que se encontrem acessíveis a crianças dos 0 aos 3 anos, que possam causar asfixia (por exemplo, objectos com menos de 3cm de diâmetro e de 6cm de comprimento, ou esferas com menos de 4,5cm de diâmetro)
- O local destinado à mudança de fralda tem um rebordo com pelo menos 15cm, para evitar que a criança caia.
- O colchão do berço não encaixa na estrutura do mesmo, deixando uma folga (por exemplo, permite que 2 ou mais dedos sejam inseridos entre ele e as grades laterais)
- Brinquedos pendurados no berço de uma criança, que ao sentar-se pode alcançá-los com as mãos e joelhos, podendo pendurar-se neles



1.1.1.2.3.1. (cont.)

- Os bebés são postos a dormir de barriga para baixo ou de lado, em vez de serem postos a dormir de costas
- A ama pega nas crianças dos 0 aos 3 anos pelo braço ou a mão, colocando a criança em risco de lesão
- Berços que são difíceis, para os adultos, de fazer subir e descer as grades laterais, e que não tenham, pelo menos, 50cm a partir do início do colchão até ao topo das grades
- Objectos de esferovite, sacos de plástico, ou balões de látex (borracha), acessíveis a crianças
- Possibilidade de acesso não supervisionado a qualquer recipiente com água para crianças dos 0 aos 3 anos (por exemplo, casas de banho, balde 20 litros).
- Armas ou munições presentes no espaço que é utilizado para cuidar das crianças; quaisquer outras armas sem patilha de segurança não trancadas. Munições não trancadas, separadas da arma.
- A partir do momento em que as crianças começam a querer alcançar os objectos, todo o mobiliário acessível a elas não deve correr o risco de cair ou abanar. Se as cadeiras que abanam ou balouçam fazem parte do mobiliário acessível às crianças, elas devem ser colocadas onde estas não as possam alcançar ou devem ser trocadas por cadeiras mais estáveis. Se as cadeiras se encontrarem colocadas em sítios onde as crianças podem subir para cima delas, esta situação deverá ser cotada como um perigo de segurança.
- A casa não passou na inspecção oficial de incêndio.

Alguns riscos de segurança *exterior*:

- A área da brincadeira/jogos não se encontra delimitada por cercas ou barreiras que impeçam as crianças de sair da área segura
- Piscina sem barreiras; piscina acessível, sem uma fiscalização adequada
- Ferramentas que não são destinadas para as crianças, estão acessíveis às mesmas
- Todas as substâncias perigosas (por exemplo, as que se encontram identificadas com o rótulo "manter fora do alcance das crianças") não se encontram trancadas
- Objectos afiados ou perigosos encontram-se acessíveis às crianças

- Passadeiras perigosas ou escadas acessíveis a crianças
- Acesso fácil à rua ou a estradas, por parte das crianças
- Lixeira perigosa acessível às crianças
- Os brinquedos encontram-se demasiado elevados, não se encontram em bom estado ou não se encontram estáveis. Os brinquedos que possam ser perigosos por permitirem que a criança entale a cabeça e com aberturas entre 9cm e 22cm, ou os dedos, com aberturas entre 1cm e 2,5cm. Outros riscos incluem lesões por entalão, projecções, ou zonas almofadadas insuficientes.
- Crianças transportadas no veículo da ama sem as devidas precauções de segurança (por exemplo, não são utilizados cintos de segurança, as crianças são deixadas no carro sozinhas)
- Utilização de trampolins

Perguntas

1.2.3.1.5.1.5.2. Costuma transportar as crianças? O que faz para certificar a sua segurança?

3.3. Que tipo de equipamento tem disponível para lidar com situações de emergência?

5.3. A sua casa passou na inspecção oficial de incêndio? Costuma praticar os procedimentos de evacuação de emergência, como treinos em situação de incêndio? Quantas vezes?

Podem ser necessárias questões mais específicas, tais como:

De que forma lida com uma situação de emergência?

Tem formação em primeiros socorros (ou qualquer outra pessoa que trabalha na casa) adequada para todas as faixas etárias das crianças inscritas, incluindo situações de vias respiratórias bloqueadas (sufocamento) e de paragem respiratória?

Existe algum estojo de primeiros socorros disponível? Pode mostrar-me?

Existe algum telefone acessível do qual se possa pedir ajuda em caso de emergência?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

OUVIR E FALAR

13. Ajudar a criança a entender a Linguagem *

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <p>1.1 Pouca ou nenhuma conversação com as crianças.</p> <p>1.2 Sons barulhentos interferem muitas vezes com a capacidade das crianças para ouvirem ou darem atenção as conversas (Ex. música alta ou televisão a maior parte do dia; muito choro durante o dia).</p> <p>1.3 A ama fala muitas vezes com a criança de uma maneira desagradável (Ex. tom severo/áspero; ameaças frequentes; desencorajador ou com declarações negativas).</p> <p>1.4 A ama utiliza um vocabulário muito limitado quando fala com a criança (Ex. utiliza “isso, isto, aquilo” em vez do nome dos objectos ou acções; utiliza poucas palavras descritivas; fala sobre uma série limitada de tópicos).</p> | <p>3.1 Quantidade de conversação moderada quando fala com a criança durante as rotinas ou brincadeiras/jogos.</p> <p>3.2 Silêncio razoável em casa para que a criança possa ouvir e dar atenção às conversas.</p> <p>3.3 A ama normalmente fala com a criança num tom neutro e agradável.</p> <p>3.4 O conteúdo das conversas é geralmente encorajador e positivo em vez de desencorajador e negativo.</p> | <p>5.1 A ama fala frequentemente com as crianças ao longo do dia, durante as rotinas e brincadeiras/jogos. *</p> <p>5.2 A conversa da ama é significativa para a criança (Ex. fala sobre o que a criança está a experienciar).</p> <p>5.3 A comunicação verbal é personalizada/individualizada (Ex. mantém o contacto visual com a criança; utiliza o nome da criança; fala com a criança com uma linguagem infantil; usa sinais ou comunicação alternativa quando necessário).</p> <p>5.4 A ama normalmente utiliza palavras descritivas para os objectos e acções na sua comunicação com a criança. *</p> | <p>7.1 A ama utiliza uma grande variedade de vocabulário com a criança (Ex. nomeia diferentes objectos e acções; utiliza palavras descritivas). *</p> <p>7.2 A ama fala sobre diferentes temas com a criança (Ex. fala sobre sentimentos; expressa as intenções da criança com palavras novas, nomeando objectos e acções).</p> <p>7.3 A ama adapta a complexidade da linguagem de acordo com as competências da criança (Ex. utiliza frases mais complexas com crianças mais velhas; utiliza frases mais simples quando a língua materna da criança é diferente da ama).</p> |
|--|--|---|---|

*Notas de Clarificação

Item 13. Enquanto estes indicadores para a qualidade se adequam à diversidade de culturas e indivíduos, a forma como é expressa pode divergir. Por exemplo, o tom da voz pode divergir, algumas pessoas têm vozes mais fortes e outras mais calmas. Apesar disso, o estilo pessoal de comunicação da ama é observado, as exigências dos indicadores têm de ser encontradas, apesar de poder haver alguma variação na maneira como isso é feito.

Porque a frequência e o conteúdo das interações linguísticas têm uma influência muito importante no desenvolvimento das competências linguísticas da criança, a pontuação dos indicadores deve basear-se no que é observado. Estes exemplos devem encontrar-se durante a observação e não num simples momento.

5.1. Embora a ama possa falar mais com uma criança do que com outra, para pontuar não pode ignorar de forma óbvia nenhuma criança.

5.4. Para determinar se a linguagem é descritiva, perguntar a si próprio se consegue dizer sobre o que é que a ama está a falar com a criança apenas ouvindo e não olhando. São utilizadas palavras exactas e descritivas, como por exemplo “James, dá-me o camião vermelho” em vez de “dá-mo a mim”.

7.1. Enquanto o indicador 5.4. requer que a ama “normalmente utilize palavras descritivas”, o número de palavras pode ser limitado. O indicador 7.1. requer a utilização de palavras muito diferentes, característica de um “vocabulário variado”.

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem

- | | | | |
|--|---|---|--|
| <p>1.1 A comunicação verbal ou não verbal da criança é desencorajada na maior parte do dia (Ex. a ama responde negativamente; a criança é muitas vezes mandada estar calada; os bebés são ignorados ou mantidos isolados).</p> <p>1.2 A linguagem é usada principalmente para controlar o comportamento das crianças (Ex. a ama não conversa com as crianças nem as encoraja a comunicar).</p> | <p>3.1 Quantidade moderada de respostas verbais e não verbais positivas à comunicação com as crianças durante o dia; a ama pouco ou nada responde ou responde negativamente à criança. *</p> <p>3.2 Algum encorajamento à comunicação da criança (Ex. tenta interpretar o que a criança quer dizer; ouve atentamente; faz perguntas). *</p> <p>3.3 A ama mantém alguma conversa social com a criança durante o dia (Ex. conversa acerca dos interesses da criança; jogos verbais com os bebés; pergunta às crianças em idade escolar como correu o seu dia).</p> <p>3.4 Permite à criança falar a maior parte do dia.</p> | <p>5.1 A ama geralmente responde de forma atempada e positiva à tentativa de comunicação da criança e acompanha-a apropriadamente (Ex. responde ao seu choro atempadamente; atende aos seus pedidos verbais; responde à comunicação da criança durante o jogo/brincadeiras).</p> <p>5.2 A ama frequentemente encoraja a criança a comunicar com ela durante o dia.</p> <p>5.3 A ama encoraja a criança a comunicar com os outros (Ex. as crianças em idade escolar trabalham em grupo; as crianças dos 2/3 anos são ensinadas a usar as palavras para evitar conflitos; a ama ensina à criança linguagem gestual ou gestos para usar com os outros). *
NA permitido.</p> <p>5.4 A ama encoraja a participação activa das crianças nas conversas (Ex. imita sons infantis numa “conversa de bebé”; repete o que as crianças dos 2/3 anos dizem e permite que elas acrescentem algo; discute ideias com as crianças mais velhas). *</p> | <p>7.1 A ama acrescenta mais palavras e ideias ao que a criança diz (Ex. quando a criança dos 2/3 anos diz “sumo” a ama responde “aqui tens o teu sumo de laranja. Está no teu copo.”). *
NA permitido.</p> <p>7.2 A ama faz perguntas às crianças para encorajar respostas mais complexas (Ex. pergunta e responde a questões para as crianças dos 0/1 ano; às crianças mais pequenas pergunta “o quê” ou “onde”; às crianças mais velhas pergunta “porque” ou “como”).</p> <p>7.3 A ama normalmente mantém um bom equilíbrio entre ouvir e falar (Ex. dá tempo à criança para processar a informação e responder; mais conversas com as crianças dos 0/1 ano; mantém um diálogo com as crianças mais velhas).</p> <p>7.4 A ama liga a conversa das crianças mais velhas à escrita (Ex. escreve o que a criança diz e a seguir lê; as crianças em idade escolar escrevem histórias, utilizam o e-mail). *
NA permitido.</p> |
|--|---|---|--|

*Notas de Clarificação

- 3.1. “Quantidade moderada” requer uma resposta positiva da ama em metade do tempo em que a criança tenta comunicar, que não haja respostas negativas à criança, que a ama não ignore as tentativas de comunicação da criança.
- 3.2. Pelo menos metade do tempo da observação, a ama deve ser observada a tentar interpretar correctamente o que a criança tenta comunicar.
- 5.3. Pontuar NA apenas se uma criança está presente durante a observação. Para pontuar, dois dos

5.4. Embora os diálogos (ouvir e responder) sejam sempre necessários, o papel da ama e da criança muda assim que a criança fica mais competente na comunicação. Por exemplo, a conversa com um bebé ou com uma criança de 2/3 anos é normalmente mais curta e requer mais participação da ama. Assim que a criança vai ficando mais faladora, a proporção entre o ouvir e o falar vai ficando mais equilibrada, porque a ama encoraja a criança a usar a linguagem.

7.1. Pontuar NA quando todas as crianças presentes durante a observação ainda não falam.

exemplos têm que ser observados. A ama pode “encorajar” a comunicação entre as crianças modelando a comunicação, estabelecendo actividades que requerem comunicação, como jogos para 2 crianças, criando uma atmosfera social relaxada e ajudando as crianças a comunicarem os seus pensamentos e intenções uns com os outros.

Inadequado

1

2

Mínimo

3

4

Bom

5

6

Excelente

7

7.4. NA é permitido apenas quando as crianças dos 0/3 anos estão inscritas. Uma pontuação de “Sim” pode ser dada se existe evidência na interacção observada ou é exibida uma ligação entre a linguagem falada e escrita, enquanto as crianças dos 4/5 anos e as de idade escolar estão presentes. Não se pontua se o nome da criança ou a data não constarem no trabalho.

15. Utilização de livros

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <p>1.1 Se apenas um grupo etário está inscrito, menos do que 6 livros adequados estão acessíveis diariamente. Se mais do que um grupo etário está inscrito, menos do que 3 livros adequados estão acessíveis para cada grupo etário. *</p> <p>1.2 Os livros geralmente estão em mau estado (Ex. livros rasgados ou incompletos; imagens estragadas; livros com rabiscos).</p> <p>1.3 Os livros não são lidos diariamente às crianças (Ex. a ama ou as crianças em idade escolar não lêem para as crianças mais novas.) *
NA <i>permitido</i>.</p> | <p>3.1 Há pelo menos 6 livros apropriados e não menos do que 3 livros acessíveis diariamente, a maior parte do dia, para cada grupo etário inscrito. *</p> <p>3.2 A maior parte dos livros estão em bom estado. *</p> <p>3.3 A ama lê livros com as crianças diariamente (quer por iniciativa da ama ou da criança). *
NA <i>permitido</i>.</p> <p>3.4 A participação só é encorajada apenas quando a criança está interessada; a criança não é forçada a participar.</p> | <p>5.1 Existem pelo menos 12 livros apropriados para cada grupo etário e não menos do que 2 livros acessíveis diariamente, a maior parte do dia, por cada criança em cada grupo etário. *</p> <p>5.2 Uma grande variedade de livros está acessível. *</p> <p>5.3 Diariamente, a ama lê informalmente livros às crianças individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com os seus interesses.*
NA <i>permitido</i>.</p> <p>5.4 A hora da leitura é prazerosa e interactiva (Ex. as crianças dos 0/1 ano gostam de estar com atenção durante a leitura; as crianças de 2/3 anos mostram interesse em virar a página e apontar para as imagens; crianças de 4/5 anos podem fazer perguntas e comentários; as crianças mais velhas discutem os conteúdos). *</p> | <p>7.1 Os livros estão arrumados num ou mais espaços para uma utilização adequada e confortável por parte das crianças (Ex. para as crianças de 0/3 anos existe um cesto de livros num tapete longe do espaço das brincadeiras/jogos; os livros para as crianças mais velhas estão fora do alcance das crianças mais novas, perto do mobiliário confortável).</p> <p>7.2 A ama envolve-se na utilização de livros com as crianças periodicamente ao longo do dia. *</p> <p>7.3 A ama encoraja as crianças inscritas de todos os grupos etários para lerem de acordo com as suas competências (Ex. nomeia imagens para as crianças de 0/1 ano; ajuda as crianças de 2/3 anos a identificar imagens e a virar as páginas; mostra às crianças de 4/5 anos como associar imagens às palavras; ouve e ajuda as crianças em idade escolar enquanto lêem; encoraja os leitores fluentes a lerem para os mais novos). *</p> <p>7.4 Os livros são acrescentados ou trocados para manter o interesse.</p> |
|---|---|--|---|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)



***Notas de Clarificação**

1.1, 3.1, 5.1 Os grupos etários incluem crianças dos 0/3 anos, crianças da pré-escola/Jardim de Infância e crianças em idade escolar. Exemplos de livros apropriados para crianças:

- 0/3 anos: livros robustos e plastificados, de tecido ou cartão grosso com imagens;
- pré-escola/jardim de infância: livros de fácil leitura e com imagens atractivas;
- crianças em idade escolar: livros mais extensos, alguns com capítulos, com conteúdos e graus de dificuldades que vão de encontro às competências das crianças.

Os livros podem ser feitos em casa ou produzidos comercialmente.

1.3, 3.3, 5.3 Cotar NA se todas as crianças inscritas são leitores fluentes.

3.1 Para pontuar este indicador, contar apenas os livros completos com capas e as páginas todas. Os livros que não são apropriados para as crianças do seu nível etário (isto é, muito difíceis, muito fáceis, assustadores, violentos) não podem ser contabilizados como os livros exigidos.

3.2 “Em bom estado” quer dizer que a capa do livro está intacta e que as páginas não estão rasgadas, rabiscadas ou em falta. Problemas menores que não interferem com a utilização dos livros são aceitáveis (pequenos rasgões, pequenos rabiscos, marcas de dentes). “A maior parte” significa que não mais do que 3 livros estão em mau estado.

5.1 Para pontuar, nenhum dos livros acessíveis a crianças do jardim-de-infância ou mais novas podem ser violentos ou assustadores.

5.2 Uma grande variedade inclui livros sobre pessoas de diversas raças, idades e competências; animais; vivências familiares e incluem informação factual e de ficção. Uma grande variedade é exigida para cada grupo etário. Alguns livros poderão ser adequados para mais do que um grupo etário.

5.3 Para pontuar este indicador pelo menos um exemplo tem que ser observado.

5.4 Este indicador refere-se à hora da leitura da ama com qualquer criança e esta tem que ser observada para pontuar.

7.2 Para pontuar, pelo menos 2 exemplos têm que ser observados. Por exemplo, ler para um pequeno grupo ou individualmente, apontar para as imagens nos livros dos bebés, utilizar livros para ajudar as crianças em idade escolar nos trabalhos de casa.

7.3 Para pontuar tem que ser observado pelo menos um grupo etário.

Perguntas

7.4 Adiciona ou troca livros que as crianças utilizam? *Se sim, perguntar:* Quantas vezes é que o faz? Que tipo de livros é que adiciona?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

ATIVIDADES

16. Motricidade Fina

- | | | | |
|---|--|---|--|
| 1.1 Apenas existem materiais não apropriados acessíveis para uso diário, para trabalhar a motricidade fina de cada grupo etário atendido. * | 3.1 Alguns materiais de motricidade fina acessíveis para uso diário, para cada grupo etário. * | 5.1 Muitos e variados materiais de motricidade fina apropriados para cada grupo etário estão acessíveis a maior parte do dia. * | 7.1 Materiais de motricidade fina são adicionados e alternados mensalmente para haver variedade. |
| 1.2 Os materiais estão geralmente em mau estado | 3.2 Materiais exigidos em 3.1 estão acessíveis a maior parte do dia.
3.3 Os materiais geralmente estão em bom estado. | 5.2 Os materiais estão bem organizados para uso independente (Ex. brinquedos parecidos estão juntos; conjuntos de brinquedos estão em recipientes separados; os brinquedos são apanhados, arrumados e desarrumados sempre que necessário).
5.3 A ama interage com as crianças para que elas brinquem com os materiais (Ex. fala com os bebês acerca do som dos guizos; ajuda as crianças a encaixar as peças dos puzzles; mostra às crianças mais velhas como utilizar fantoches de dedo). * | 7.2 O espaço utilizado para brincar/jogar com os materiais de motricidade fina é adequado (Ex. os materiais das crianças em idade escolar estão fora do alcance das crianças mais novas; vários materiais podem ser utilizados ao mesmo tempo sem confusão; os materiais estão colocados de forma a que as crianças que ainda não andam os possam alcançar). |

*Notas de Clarificação

1.1, 3.1, 5.1 Os materiais de motricidade fina apropriados são seguros, desafiadores mas não frustrantes e podem incluir materiais domésticos. Os exemplos são:

- **0/1 ano:** guizos, brinquedos de prensão, brinquedos de encaixe, recipientes de encher e vaziar, brinquedos de texturas, ginásio de bebê, materiais domésticos como copos com medidas, bacias com tampa.
- **2/3 anos:** jogos de formas variadas, jogos de enfiamentos com contas maiores ou mais pequenas, tabuleiros com pinos de madeira/ ou tabuleiros para encaixes de pinos de plástico, puzzles simples, pirâmides de argolas, brinquedos de encaixe, blocos de encaixe médios ou grandes, lápis de cor.
- **4/5 anos/jardim-de-infância:** brinquedos de construção de encaixe com peças de todos os tamanhos; jogos de manipulação como os jogos de enfiamentos, cartões com atacadores, tabuleiros com pinos de madeira/ ou tabuleiros para encaixes de pinos de plástico, argolas de encaixe, pequenas mesas com peças de encaixe ("legos"), materiais de arte/expressão como lápis de cor e tesouras; e puzzles.

3.1 "Alguns" exige pelo menos 5 materiais adequados diferentes, para crianças dos 0/3 anos. Para as crianças de 4/5 anos e em idade escolar, "alguns" significa que pelo menos existem 2 materiais diferentes de cada tipo de materiais descritos anteriormente, para cada grupo etário.

5.1 "Muitos e variados" para as crianças dos 0/3 anos significa que existem pelo menos 10 materiais apropriados diferentes. Para as crianças dos 4/5 anos e em idade escolar, "muitos e variados" significa que existem pelo menos 3 materiais apropriados diferentes dos 4 tipos. Alguns materiais podem ser apropriados para mais do que um grupo etário.

5.3 Para pontuar têm que ser observadas pelo menos duas situações.

Perguntas

7.1. Tem mais materiais de motricidade fina para utilizar com as crianças? *Se sim, perguntar:* Pode mostrar, por favor?



- **crianças em idade escolar:** materiais desafiantes e apropriados como os da lista acima: **jogos de construção** como os "Lincoln Logs", brinquedos de construção de encaixe com conjuntos de blocos mais pequenos; **jogos de manipulação** como o "mikado", berlindes, jogos simples de computador, **materiais de expressão plástica** como marcadores, aguarelas, peças de joalheria, tecelagem, costura; e **puzzles** cada vez mais complexos (com muitas e/ou pequenas peças).

Inadequado

1

2

Mínimo

3

4

Bom

5

6

Excelente

7

17. Arte / Expressão Plástica*

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <p>1.1 Não existem materiais de expressão plástica apropriados para as crianças. *</p> <p>1.2 Materiais tóxicos e perigosos são utilizados para as artes/expressões (Ex. creme da barba, brilhantes, marcadores de tinta permanente, tintas de acrílico ou óleo, coisas com as quais as crianças pequenas se podem engasgar/sufocar como amendoins ou pequenas contas). *</p> | <p>3.1 Há pelo menos um material de desenho apropriado, utilizado com as crianças de 2/3 anos (12-30 meses) pelo menos uma vez por semana; há pelo menos um material de desenho acessível diariamente para as crianças dos 4/5 anos e mais velhas. *</p> <p>3.2 Todos os materiais utilizados pelas crianças são não-tóxicos e seguros. *</p> <p>3.3 As crianças não são obrigadas a participar; há actividades alternativas disponíveis.</p> <p>3.4 São permitidas algumas expressões individuais com os materiais de arte (Ex. é permitido à criança decorar formas pré-cortadas as formas à sua maneira; para além dos projectos dirigidos pela ama, são permitidos alguns trabalhos individuais). *</p> | <p>5.1 São proporcionados às crianças de 2/3 anos, 3 vezes por semana, alguns materiais de arte/expressões apropriados; as crianças de 4/5 anos e mais velhas têm materiais de desenho acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. *</p> <p>5.2 Há pelo menos dois materiais diferentes dos 4 tipos de materiais de arte e estão acessíveis diariamente para as crianças dos 4/5 anos e mais velhas. *
NA permitido.</p> <p>5.3 As expressões individuais são motivadas/encorajadas (Ex. expectativas baseadas nas competências das crianças; as crianças trabalham à sua maneira). *</p> <p>5.4 A ama facilita a utilização adequada dos materiais (Ex. tiras de papel para desenhar; usa equipamento adaptado quando necessário; motiva as crianças a pintar nas folhas e não nas mobílias ou nas paredes).</p> | <p>7.1 Pelo menos 3 materiais diferentes de desenho são utilizados semanalmente com as crianças de 2/3 anos (Ex. lápis de cor, marcadores laváveis e giz); há pelo menos 3 materiais diferentes de 4 tipos acessíveis diariamente para as crianças dos 4/5 anos e as mais velhas.</p> <p>7.2 O acesso aos materiais é baseado nas competências das crianças (Ex. estão acessíveis apenas quando há supervisão para as crianças entre 1 e 3 anos; acessível para uso autónomo das crianças de 4/5 anos e mais velhas).</p> <p>7.3 Materiais de arte/expressão tridimensionais são utilizados pelo menos uma vez por mês com crianças dos 4/5 anos e mais velhas.
NA permitido.</p> |
|---|---|--|---|

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)



*Notas de Clarificação

Item 17. Marcar este item NA se todas as crianças do grupo têm menos do que 12 meses. No entanto, se as actividades de arte são realizadas com as crianças dos 0/1 ano, os possíveis problemas de saúde, segurança e supervisão devem ser consideradas nos itens adequados.

1.1, 3.1, 5.1, 5.2 Tipos de materiais de arte incluem: **materiais de desenho** como papel e lápis de cor, marcadores não tóxicos, canetas; **pinturas**; **materiais tridimensionais** como massa de modelar/plasticina, barro, colagens de madeiras ou carpintaria; **materiais de colagem**; **ferramentas** como tesouras seguras, agrafadores, furador, fita-cola com suporte. Apenas os materiais mais simples devem ser utilizados com as crianças entre 1 e 3 anos. Os outros materiais deverão ser usados à medida que as crianças vão ganhando capacidades e competências para os usar adequadamente. Não pontuar livros de pintar e fichas fotocopiadas como arte, pois são considerados no Item 16 – Motricidade fina. Materiais comestíveis (como pudim de chocolate, massas, pipocas e etc.) não podem ser contabilizados como materiais de arte porque dão uma mensagem errada acerca do uso apropriado dos alimentos. As possíveis consequências da utilização da comida na arte, para a saúde (problemas de higiene), segurança (e.g., perigo de sufocação) e supervisão devem ser considerados nos itens 11, 12 e/ou 27.

1.1. Se houver, pelo menos, um tipo de material de arte apropriado para ser utilizado por qualquer criança (uma hora por dia) de qualquer grupo etário, pontuar 1.1 “Não”.

1.2, 3.2 Todos os materiais de arte têm que ser não tóxicos e seguros.

3.1. Nos grupos em que as crianças têm menos de 3 anos ou que têm atraso no desenvolvimento, a ama deve colocar os materiais de forma a que fiquem acessíveis diariamente, com supervisão próxima durante o período em que as crianças estejam a utilizá-los. Algumas adaptações podem ser necessárias para tornar os materiais de arte acessíveis e utilizáveis pelas crianças com deficiência. Para pontuar, os materiais têm que estar acessíveis diariamente pelo menos 1 hora num programa de 8 horas, ou em tempo proporcional quando as crianças não estão o dia inteiro (ver tabela de “Explicação dos termos usados na escala na [Página 9](#)).

3.4 “Expressão individual” quer dizer que cada criança pode escolher o assunto e/ou modo de expressão artístico e fazer o trabalho à sua maneira. É considerado como “expressão individual”, o número de pinturas, em que cada uma é diferente porque as crianças não são levadas a copiar um modelo.

5.3 *Expressões individuais motivadas/encorajadas* quer dizer que 85% das vezes em que o material de artes é utilizado, as crianças podem fazer “arte livre” e não são levadas a seguir um exemplo. Observar para perceber se a criança tem acesso aos materiais de arte e se os utiliza actualmente com criatividade. Também se deve observar os trabalhos artísticos expostos na casa. Se forem observados muitos projectos de arte da ama expostos e pequenos trabalhos feitos pelas crianças, não pontuar este item. Se não tiver a certeza, perguntar à ama quantas vezes os trabalhos são realizados e pedir para mostrar exemplos. Se estes projectos são realizados não mais do que uma vez ou duas por semana e observar que muitas das vezes as crianças utilizam os materiais de arte com criatividade, pontuar o item 5.3

Perguntas

1.1, 1.2, 3.1, 3.2 Os materiais de arte são utilizados com as crianças? Se *sim*, *perguntar*: Que materiais são utilizados? Posso ver que materiais têm? Alguma vez utiliza materiais comestíveis para a arte/expressão?

3.1, 5.1, 7.1. Com que frequência são utilizados os materiais de arte com as crianças?

7.2. Como é que escolhe quais os materiais de arte que ficam acessíveis às crianças?

7.3. Alguma vez utiliza materiais tridimensionais, como a massa de modelar, o barro, a madeira para colagens? Se *sim*, com que frequência?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

18. Música e Movimento

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <p>1.1 Não há experiências de música e movimento para as crianças. *</p> <p>1.2 Música alta na maior parte do dia interferindo com as actividades em curso (Ex. música de fundo constante torna difíceis as conversas num tom normal).</p> <p>1.3 As crianças são expostas a músicas com conteúdos inapropriados (Ex. violentos, sexualmente explícitos, estereótipos negativos presentes de qualquer grupo).</p> | <p>3.1 Alguns materiais musicais, brinquedos ou instrumentos adequados estão diariamente acessíveis para brincarem livremente (Ex. guizos e outros brinquedos musicais, instrumentos simples, leitor de CD's ou computador com música gravada). *</p> <p>3.2 A ama apresenta pelo menos uma música ou actividade de movimento diariamente (Ex. canta canções com as crianças; música calma na hora da sesta; põe música para dançarem).</p> <p>3.3 Não é exigido às crianças participar nas actividades musicais; há actividades alternativas disponíveis.</p> | <p>5.1 Existem muitos materiais musicais acessíveis para as crianças utilizarem diariamente. *</p> <p>5.2 Alguns materiais musicais apropriados acessíveis para cada grupo etário a maior parte do dia. *</p> <p>5.3 A ama canta canções informalmente com as crianças dos 0/5 anos. *
<i>NA permitido.</i></p> <p>5.4 A música gravada é utilizada num tempo limitado e com um objectivo adequado (Ex. música calma para a sesta; põe música para dançarem ou cantarem e desliga-a quando as crianças perdem o interesse).</p> | <p>7.1 É utilizada música de vários géneros com as crianças (Ex. clássica e popular; música característica de diferentes culturas; canções cantadas em línguas diferentes).</p> <p>7.2 A ama encoraja as crianças para dançarem, baterem palmas, ou cantarem (Ex. dança enquanto embala os bebés; bate palmas ritmadas com as crianças dos 2/3 anos; participa nas danças com as crianças mais velhas).</p> <p>7.3 A criatividade é encorajada nas actividades musicais (Ex. as crianças são convidadas a inventarem novas palavras para as canções, são encorajadas as danças individuais).</p> |
|---|--|---|--|

*Notas de Clarificação

- 1.1 Se qualquer criança de qualquer idade tiver uma experiência de musica/movimento, cotar 1.1 "Não".
- 3.1, 5.1. "Materiais musicais" é tudo o que as crianças podem utilizar para criar ou ouvir ritmos, sons, ou outros tipos de música, incluindo instrumentos, brinquedos com sons/barulhos, ou leitores de música. Alguns instrumentos podem ser adequados para diversos grupos etários. Os materiais podem ser feitos em casa ou comprados. Também pode ser considerada a música da TV, vídeo, rádio ou computador. Não pontuar os sons musicais que fazem parte do software do computador. Para um leitor de CD/cassetes ser considerado acessível às crianças de 4 anos e mais velhas, as crianças têm que usá-los autonomamente, mas as crianças mais novas podem pedir ajuda à ama.
- 3.1, 5.2. "Alguns" quer dizer pelo menos 2 materiais para cada grupo etário.

- 5.1. "Muitos" quer dizer pelo menos 10 materiais musicais e não menos de 3 para cada grupo etário.
- 5.3. Para pontuar este item tem que ser observado pelo menos uma vez.

Perguntas

- 1.1, 3.2, 5.4. Costuma utilizar música com as crianças? *Se sim, perguntar:* Como é que o faz? Com que frequência?
- 3.1, 5.1. Tem mais alguns brinquedos ou instrumentos musicais que as crianças possam usar? Por favor, pode mostrar? Quando é que são usados?
- 7.1. Que géneros musicais são usados com as crianças? Pode dar alguns exemplos?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
19. Blocos/Cubos *						
1.1 Não existem blocos/cubos disponíveis para uso diário. *		3.1 Existem alguns blocos/cubos adequados e acessíveis diariamente para cada grupo etário (entre os 12 meses e os 7 anos). *		5.1 Muitos blocos/cubos e acessórios para cada grupo etário (entre os 12 meses e os 7 anos), acessíveis diariamente a maior parte do dia. *		7.1 Existem 2 tipos diferentes de blocos/cubos para cada grupo etário (entre os 12 meses e os 7 anos) acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. *
		3.2 Estão acessíveis diariamente alguns acessórios para os blocos/cubos. *		5.2 A maioria dos blocos/cubos e acessórios estão arrumados juntos e por tipos. *		7.2 Variedade de acessórios, incluindo brinquedos de transporte, pessoas e animais.
		3.3. Algum espaço livre é utilizado para brincar com os blocos/cubos/cubos. *		5.3 Espaço suficiente para brincar com os blocos/cubos/cubos, fora dos locais de passagem, numa área segura. *		7.3 A ama encoraja e/ou participa nos jogos de blocos/cubos/cubos com as crianças. *

***Notas de Clarificação**

Item 19. Assinalar como NA se todas as crianças tiverem menos que 12 meses ou se forem mais velhas do que 7 anos.

1.1, 3.1, 5.1, 7.1. Exemplos de blocos/cubos adequados de tamanhos variados, formas e cores:

0/1 ano : blocos/cubos de tecido ou de material esponjoso, blocos/cubos de cartão grosso, blocos/cubos sensoriais como aqueles que fazem barulho e quaisquer blocos/cubos leves da lista da pré-escola/jardim-de-infância (como os blocos/cubos de construção pequenos em madeira).

Pré-escola/jardim-de-infância: blocos/cubos de construção (madeira, plástico, ou de esponja incluindo formas como os rectângulos, quadrados, triângulos e círculos/cilindros); **blocos/cubos grandes ocos** (madeira, plástico ou cartão); **blocos/cubos artesanais** (materiais como as caixas de alimentos e recipientes de plástico). Blocos/cubos sensoriais não são considerados apropriados para a pré-escola/jardim-de-infância. De salientar que os blocos/cubos de encaixe (quer pequenos quer grandes) e os blocos/cubos muito pequenos estão considerados no Item 16 - Motricidade fina – e não são aqui incluídos.

1.1. Se houver blocos/cubos acessíveis uma hora por dia, para qualquer criança de qualquer nível etário, pontuar 1.1 “Não”.

3.1. “Alguns” para as crianças dos 0/1 ano quer dizer que existe pelo menos 1 conjunto de 6 blocos/cubos arrumados no mesmo sítio e da mesma categoria; para as crianças do pré-escolar/crianças mais novas de idade escolar, pelo menos 15 blocos/cubos de uma categoria específica arrumados juntos e que podem ser utilizados por uma criança para construir uma estrutura simples.

3.2, 5.2. “Acessórios” inclui brinquedos de tamanhos apropriados que podem ser usados com os blocos para alargar/ampliar as brincadeiras (com os blocos), como carros pequenos, bonecos e animais. Recipientes para encher e esvaziar podem ser pontuados como acessórios para as crianças dos 0/1 ano. Os acessórios devem estar num espaço perto dos blocos para que as crianças saibam que os podem utilizar em conjunto.

3.3. Qualquer espaço livre no chão, na mesa, etc, satisfaz este requisito.

5.1. “Muitos” significa que existem blocos e acessórios suficientes para cada nível etário utilizar os materiais sem existir competição. O número actual das necessidades depende do número de crianças envolvidas, das suas idades e competências. Crianças dos 0/ 2 anos necessitam de menos blocos do que as crianças da pré-escola/crianças mais novas da idade escolar, que podem construir estruturas maiores e mais complexas.

5.2. A perfeição não é esperada nos materiais seleccionados. Pontuar se os materiais estão bem organizados. Os acessórios não estão misturados com os blocos.

5.3. “Espaço suficiente” quer dizer que existe um espaço adequado e satisfatório para as construções sem interferir com outras actividades e sem haver competição das crianças pelo espaço quando estão a realizar outras actividades/jogos.

7.3. Para pontuar, este item tem que ser observado pelo menos uma vez.

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

20. Jogo simbólico/dramático *

1.1 Não existem materiais acessíveis para o jogo simbólico/dramático. *

3.1 Existem alguns materiais significativos disponíveis para o jogo simbólico/dramático (Ex. “casinhas” de brincar de tamanho apropriado; materiais para brincar com as bonecas; brinquedos da “casinha” – forno, tachos, panelas). *

3.2 Alguns materiais apropriados acessíveis para cada nível etário. *

5.1 Muitos e variados materiais de jogo simbólico/dramático adequados e acessíveis para cada nível etário. *

5.2 Os materiais para cada nível etário estão acessíveis a maior parte do dia. *

5.3 Os materiais estão organizados por categorias para uso independente (Ex. loiças de brincar em recipientes separados; bonecas guardadas juntas; chapéus e carteiras num cabide; acessórios guardados nas casinhas de brincar).

5.4 Alguma mobília para brincar do tamanho das crianças dos 2/3 anos e para os da pré-escola (Ex. fogão ou lava-loiça pequenos, carrinho de bebé, carrinho de compras). *
NA permitido.

7.1 Materiais existentes representam diversidade (Ex. bonecas de diferentes raças/culturas; equipamento usado por pessoas de culturas diferentes ou com deficiência). *

7.2 Materiais existentes para jogos de arte dramática no exterior ou em espaços amplos, para crianças dos 2/3 anos e mais velhas. *
NA permitido.

7.3 A ama promove/facilita o jogo simbólico com as crianças (Ex. fala ao telefone de brincar com as crianças de 2/3 anos; brinca às lojas; ajuda as crianças da escola nos jogos). *

*Notas de Clarificação

Item 20. Jogo simbólico/dramático é o “fazer de conta”. Este tipo de jogos acontecem quando as crianças representam papéis e quando manipulam figuras, como bonecos pequenos numa casinha de bonecas ou figuras pequenas com os blocos de encaixe.

Portanto, actividades utilizadas para ensinar as crianças a seguir as rotinas da casa, como lavar a mesa ou polir as pratas, não preenchem os requisitos deste item. A criança tem que ter liberdade para usar os materiais à sua maneira, fazendo parte do seu “faz-de-conta”, para pontuar este item. Jogo simbólico/dramático para crianças dos 0 aos 3 anos requer acessórios muito simples representando experiências familiares. As crianças da pré-escola, jardim-de-infância e da escola requerem uma vasta variedade de acessórios que podem usar nas suas representações de imitação da realidade. As crianças da escola alargam, muitas vezes, o jogo simbólico/dramático para representações teatrais.

O jogo simbólico/dramático é valorizado com acessórios que promovem uma variedade de temas incluindo **imitação da vida doméstica** (Ex. bonecas, mobílias para as crianças, roupas/disfarces, utensílios de cozinha); **diferentes tipos de profissões** (Ex. escritório, construção, quinta, lojas, bombeiros/combate aos incêndios, transportes); **fantasia** (Ex. animais, dinossauros, personagens de livros de história); e **tempos livres** (Ex. acampar, desportos).

1.1. Se existir, pelo menos, um material de jogo simbólico/dramático acessível a qualquer grupo etário

para as crianças mais velhas em idade escolar que são capazes de distinguir entre fantasia e realidade do 3º ao 6º ano de escolaridade). **0/1 ano:** bonecas, animais de peluche, tachos e panelas, telefones de brincar

- **2/3 anos:** roupas de brincar, mobílias de brincar, tachos para “brincar às casinhas”, bonecas e acessórios, animais de peluche, jogos para pequenas construções com acessórios, telefones de brincar

- **4/5 anos/jardim de infância:** adicionar aos materiais das listas anteriores das crianças mais novas, roupas de brincar para imitar os papéis masculinos e femininos e acessórios das profissões, tempos livres ou temas de fantasia

- **Crianças da escola:** materiais de pré-escola/jardim-de-infância adicionando blocos de encaixe com figuras e outros acessórios para construções de fantasia (por exemplo, barcos dos piratas, castelos); bonecas representando figuras de adultos; figuras de acção; acessórios para jogos de teatro

5.1. Muitos materiais quer dizer que as crianças podem brincar sem competirem e os materiais são bastantes para motivar jogos mais complexos das crianças mais velhas. Para as crianças de 4/5 anos e mais velhas, são exigidos materiais pelo menos com 2 temas. Variedade de materiais quer dizer que há mais possibilidades de escolha para fazer o jogo simbólico/dramático.

5.2. Os “materiais” referidos neste indicador têm o mesmo significado do que os do 5.1.

5.4. Pontuar NA apenas se crianças dos 0/1 ano ou de idade escolar estão envolvidas.

7.1. Pelo menos dois exemplos são exigidos para pontuar.



durante uma hora diariamente, pontuar 1.1 "Não".

3.1. Este indicador não requer materiais para todas as idades.

3.2., 5.1. Os materiais da lista seguinte para um nível etário podem ou não ser apropriados para os outros níveis etários. Por exemplo, as bonecas são apropriadas para as crianças de todos os níveis etários. No entanto, bonecos de acção que podem despoletar agressividade são adequados apenas

7.2. Os materiais existentes têm que estar completos para que o jogo simbólico/dramático seja significativo (isto é, carrinho tem uma boneca; a casa de brincar tem uma mesa, cadeiras, pratos).

7.3. Para pontuar, este indicador tem que ser observado pelo menos uma vez.

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

21. Matemática/Números *

1.1 Não existem materiais acessíveis de matemática/números. *

1.2 O ensino da matemática/números é feito, essencialmente, através da contagem ou de fichas de trabalho. *

1.3 A ama não fala com as crianças durante as actividades livres e as rotinas acerca dos números ou conceitos/noções matemáticas, como o tamanho e as formas.

3.1 Alguns materiais adequados de aprendizagem de matemática/números estão diariamente acessíveis para cada nível etário. *

3.2 A ama fala algumas vezes acerca de conceitos matemáticos/números durante as actividades livres ou rotinas. *

5.1 Existem muitos e variados materiais acessíveis. *

5.2 Os materiais estão diariamente acessíveis na maior parte do dia. *

5.3 Os materiais estão bem organizados e em boas condições (Ex. divididos por categorias; todas as peças dos jogos estão juntas). *

5.4 A ama fala acerca de conceitos matemáticos/números durante as actividades livres e as rotinas. *

7.1 Há uma rotatividade mensal dos materiais para todos os grupos etários (Ex. os ursos são substituídos por dinossauros; objectos diferentes para paisagem; jogos matemáticos são trocados).

7.2 As actividades de matemática/números requerem mais investimento da ama para as crianças da pré-escola e as de idade escolar que estão presentes todo o dia, pelo menos durante 2 semanas (Ex. fazer uma tabela para comparar as alturas das crianças; contagem e registo do número de pássaros e dos seus tratadores; projectos de culinária). *
NA permitido.

7.3 A ama fala frequentemente acerca de números e de conceitos matemáticos durante o dia com todos os grupos etários.

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)



*Notas de Clarificação

Item 21. Exemplos de materiais de matemática/números são pequenos objectos usados nas actividades de contagem, balanças, régua, puzzles com números, números magnéticos, jogos com números como o dominó ou o loto e formas geométricas como os jogos de chão, livros com números ou formas, software de matemática/números.

1.1, 3.1, 5.1. Materiais de matemática/números adequados permitem às crianças usar objectos concretos para experienciar conceitos de quantidade, tamanho e formas para desenvolver os conceitos mais abstractos requeridos pela escola, como a adição, subtracção e resolução de problemas matemáticos. Quer o material quer as actividades são adequados às competências e interesses das crianças.

Exemplos de materiais adequados incluem:

- **Crianças dos 0 aos 3 anos:** guizos de formas variadas, ginásio de bebé com formas, livros de cartão com números e formas, puzzles simples de formas, formas de encaixe, telefones de brincar e caixas registadoras com números, copos de encaixe, jogo de argolas
- **Crianças dos 4/5 anos:** pequenos objectos utilizados nas actividades de contagem, balanças, régua, puzzles com números, números magnéticos, jogos com números como o dominó ou o loto e formas geométricas como os jogos de chão, livros com números ou formas, software de matemática/números.
- **Crianças em idade escolar:** régua, fita métrica, sequências de números, cubos com unidades, jogos de chão, geoplano, cartões de matemática e jogos de cartão, calculadoras, software de matemática.

1.1 Se houver pelo menos um material de matemática/números estão acessíveis uma hora por dia, para qualquer criança dos diversos grupos etários inscritos, pontuar 1.1 “Não”.

1.2 “O ensino é feito, essencialmente, através da contagem ou de fichas de trabalho” quer dizer que estas experiências constituem a maior parte da aprendizagem de matemática/números que as crianças podem ter. Mesmo que a rotina de contagem ou de fichas de trabalho sejam observadas, para pontuar este item, considerar todas as experiências de matemática/número durante a observação.

3.1. “Alguns” quer dizer pelo menos 2 materiais diferentes relacionados com os números e 2 relacionados com as formas. Um material pode ser apropriado para mais do que um grupo etário. Observar cuidadosamente as áreas onde as crianças costumam estar para encontrar materiais de matemática porque eles podem não estar juntos. Para pontuar, os materiais têm de estar acessíveis durante 1 hora num programa de 8 horas ou mais, e proporcionalmente para programas mais pequenos. Ver “Explicação dos Termos Usados Durante a Escala” [na página 9](#).

3.2. Deve ser observado um exemplo durante 3 horas de observação. Não contar os momentos de discussão matemática durante o ensino formal (isto é, hora de estudo em grupo, hora do trabalho de matemática).

5.1. “Muitos” quer dizer 5 materiais diferentes para cada grupo etário. Pontuar apenas os materiais claramente designados de aprendizagens matemáticas.

5.2. Não pontuar o 5.2. a menos que o 5.1. seja “Sim”.

5.3. Para pontuar “bem organizados e em boas condições” cerca de 75% dos materiais devem estar acessíveis para preencher estes requisitos.

5.4. Deve ser observado um exemplo durante as actividades livres e outro durante a rotina.

7.2. Pontuar NA se apenas crianças dos 0/3 anos estão envolvidas ou se as crianças dos 4/5 anos e em idade escolar frequentam apenas uma parte do dia.

Perguntas

1.1, 3.1, 5.1, 7.1. Para além do material disponível hoje, há mais materiais de matemática que utilize com as crianças? *Se Sim, perguntar:* Pode mostrar, por favor? Quando é que são utilizados?

7.2. Costuma fazer actividades que ajudem as crianças a aprender matemática? *Se sim, perguntar:* Pode dar alguns exemplos? Com que frequência é que realiza essas actividades?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

22. Natureza/Ciência *

1.1 Não existem imagens, livros, jogos ou brinquedos que representem realisticamente a natureza (Ex. os animais são mostrados apenas em desenhos ou como personagens de desenhos animados). *

1.2 Não existem oportunidades para as crianças experienciarem o mundo natural (Ex. não existe contacto com árvores, relva ou pássaros; não há plantas ou animais em casa; não há conchas ou outros objectos naturais). *

3.1 Existem algumas imagens, livros, jogos ou brinquedos que representam realisticamente a natureza, adequados a cada nível etário (Ex. posters não assustadores de animais reais; há bonecos de animais reais para as crianças mais novas; revistas de natureza/ciência para as crianças em idade escolar). *

3.2 Os materiais estão diariamente acessíveis.

3.3 Algumas oportunidades diárias de experienciar o mundo natural tanto no interior como no exterior. *

5.1 Pelo menos 9 exemplos diferentes de materiais adequados de natureza/ciência, de pelo menos três ou quatro categorias estão acessíveis diariamente para as crianças dos 4/5 anos e as de idade escolar na maior parte do dia. *
NA permitido.

5.2 Contacto com a natureza no exterior pelo menos 2 vezes por semana (Ex. as crianças dos 0/1 ano estão numa manta sobre a relva; as de 2/3 anos exploram as flores e as árvores do parque; a ama leva as crianças a passear ao parque natural e aponta para os elementos da natureza; as crianças em idade escolar ajudam no jardim). *

5.3 Algumas experiências diárias no interior com as plantas e os animais (Ex. a planta é facilmente visível às crianças; a ama através da janela aponta para as árvores, flores e pássaros; as crianças observam um aquário).

5.4 A ama aproveita todas as situações como forma de ajudar as crianças a aprender sobre a natureza/ciência (Ex. conversam sobre a alimentação e os cuidados com os animais e discutem a sua importância; quando chove ou neva

7.1 A ama mostra interesse e respeito pela natureza (Ex. é carinhosa com os animais; ajuda as crianças a tratar os elementos da natureza com cuidado; ajuda as crianças em idade escolar nos seus projectos de ciências).

7.2 Os materiais da natureza/ciência estão bem organizados e em boas condições (Ex. as colecções estão separadas em diversos recipientes; as casas dos animais estão limpas).

7.3 As actividades de natureza/ciência para as crianças dos 4/5 anos e em idade escolar requerem mais investimento da ama, pelo menos uma vez de 15 em 15 dias (Ex. cozinhar; experiências simples, como por ex. medir a água da chuva; semear e germinar sementes). *
NA permitido.

fala com as crianças de 4/5 anos sobre as suas causas naturais). *

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

***Notas de Clarificação**

Item 22. Os materiais de natureza/ciência incluem 4 categorias: **coleções de objectos naturais** (ex: rochas, insectos, sementes), **seres vivos** para observar e cuidar (ex. plantas de casa, jardins, animais, jardim de borboletas, quinta de formigas), **livros de natureza/ciência, imagens, jogos ou brinquedos** (ex: cartões da natureza com correspondências, cartões da natureza com sequências), e **instrumentos de natureza/ciência** (ex: ímanes, lupas, termómetros, binóculos; para as crianças em idade escolar, tubos de ensaio com conta-gotas, pluviómetro, microscópio).

- 1.1. Se existir pelo menos um material de natureza/ciência acessível uma hora por dia para qualquer grupo etário, pontuar 1.1. “Não”.
- 1.2. Se pelo menos uma criança, de qualquer grupo etário, tiver uma experiência do mundo natural, pontuar 1.2. “Não”.
- 3.1, 5.1 Um exemplo pode ser adequado para mais do que um grupo etário.
- 3.3. O objectivo deste indicador é que as crianças tenham oportunidades para interagir com a natureza. Isto pode acontecer quando as crianças são levadas para o exterior para verem ou experienciarem elementos naturais, tais como as árvores, relva e pássaros, ou quando lhes são proporcionadas experiências naturais dentro de casa, tais como plantas naturais, aquário, animais e observação de pássaros através de um comedouro/bebedouro na janela.
- 5.1, 7.3. NA permitido quando apenas crianças dos 0/3 anos estão inscritas.
- 5.2. Para pontuar este indicador, as experiências no exterior têm que incluir plantas naturais e/ou animais.
- 5.4. Para pontuar, pelo menos um exemplo tem que ser observado.

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.1. As crianças costumam utilizar alguns materiais de natureza/ciência como livros, jogos, instrumentos (como lupas) ou coleções de elementos naturais? *Se sim, perguntar:* Pode mostrar os materiais, por favor? Quando é que utilizam estes materiais? Durante quanto tempo estão disponíveis?
- 5.2. Quantas vezes as crianças vão ao exterior? Pode descrever alguma experiência que tenham tido com a natureza no exterior?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

23. Jogos de água e areia *

- | | | | |
|---|---|--|--|
| 1.1 Jogos de água e areia não são disponíveis para as crianças dos 18 meses aos 6 anos. | 3.1 Realizam-se alguns jogos de água e areia no exterior e no interior pelo menos 2 vezes em 2 semanas durante o ano. | 5.1 Jogos de água e areia realizam-se pelo menos uma vez por semana. | 7.1 Jogos de água e areia são realizados diariamente. |
| | 3.2 A supervisão dos jogos de água/areia é adequada às idades e competências das crianças. * | 5.2. É utilizada uma variedade de brinquedos nos jogos de água/areia. * | 7.2 São realizadas actividades diferentes com areia e água (Ex. em dias diferentes a água é usada para lavar as bonecas, bonecos flutuantes e encher e vazar recipientes). |
| | 3.3 Alguns brinquedos são utilizados nos jogos de água/areia. * | 5.4 As actividades com água e areia facilitam o jogo (Ex. não há empilhamento dos brinquedos; espaço e areia/água suficientes para o número de crianças que participam). | |

*Notas de Clarificação

Item 23. Assinalar este item com NA se todas as crianças são mais novas do que 18 meses e/ou mais velhas do que 6 anos.

Os jogos de água e areia requerem que a ama arranje os materiais adequados para esta actividade. Permitir que as crianças brinquem nas poças de água ou escavem na lama, não preenche os requisitos para este item. Para além da areia outros materiais granulados que podem ser facilmente usados para escavar e vazar, como sementes dos pássaros, podem ser contabilizados. Materiais que podem ser perigosos para crianças com menos de 6 anos, como feijões secos, pequenas pedrinhas, esferovite, grãos de cereais e farinha, não podem ser considerados como substitutos da areia.

Para pontuar a água/areia tem que haver uma quantidade suficiente de materiais para que as crianças possam escavar com as mãos ou com pás, vazar e encher os recipientes vazios.

Os jogos de água podem ser providenciados utilizando equipamento como mangueiras, sistemas de rega, alguidares ou caixas com água. As piscinas podem ser utilizadas para providenciar jogos de água. No entanto, desde que as piscinas apresentem riscos de saúde e segurança, deve ser dada particular atenção a estes problemas quando cotar os Itens 11. Cuidados de saúde, 12. Práticas de Segurança, 27. Supervisão dos jogos e das aprendizagens. As piscinas desmontáveis, tubos quentes, saunas e spas não devem ser usados e não se contabilizam como jogos de água devido aos riscos extremos de saúde e segurança. As consequências do uso da areia e da água com as crianças de qualquer idade para a saúde, segurança e supervisão devem ser considerados nos Itens 11, 12 e 27.

3.2. As crianças dos 0/3 anos devem ter sempre uma supervisão atenta quando realizam os jogos de água e areia. Se observar as crianças a comer ou a beber os materiais de jogo, pontuar este indicador "Não". Se os jogos de água e areia não forem observados, basear a pontuação na

3.3, 5.2. Exemplos de brinquedos para serem usados com a areia e a água são utensílios de cozinha, balde e pá, carros e camiões pequenos, brinquedos flutuantes, recipientes de plástico.

3.3. "Alguns" quer dizer pelo menos dois brinquedos.

5.2. "Variedade", significa que existem *diferenças entre os brinquedos* que as crianças podem usar. A variedade é representada nas características dos brinquedos, como a sua utilização, tamanho, nível de transparência, forma, cor e estes tipos de propriedades devem ser consideradas, mas o uso dos brinquedos é de grande importância quando tomar a decisão de cotar. Se apenas está acessível um duplicado de um brinquedo (ex: muitas colheres), então o requisito para a variedade não estão preenchidos. A variedade de brinquedos não quer dizer que sejam utilizados ao mesmo tempo – variedade quer dizer rotação regular dos brinquedos. Se a ama diz que os brinquedos são rotativos, pedir para ver os outros brinquedos e descobrir quantas vezes isso acontece. Se tanto a areia como a água estão acessíveis, a variedade de brinquedos deve existir em ambos, mas os mesmos brinquedos podem ser usados para preencher estes requisitos. O número de brinquedos disponíveis para os jogos também é considerado para a "variedade". Por exemplo, quando poucas crianças utilizam brinquedos ao mesmo tempo, são necessários poucos brinquedos para preencher os requisitos de variedade, desde que os brinquedos sejam usados com objectivos diferentes. Quanto mais crianças participam, mais brinquedos de diferentes tipos são necessários.

Perguntas

1.1. As crianças costumam usar areia e água nas suas brincadeiras? *Se sim, perguntar:* Pode dizer como utiliza a areia e a água?



supervisão que é feita durante as outras actividades.

- 3.1, 5.1, 7.1. Com que frequência faz jogos de água e areia?
 3.3, 5.2. São utilizados alguns brinquedos/equipamentos para os jogos de água e areia? Pode, por favor, descrever ou mostrá-los?
 7.2. Tem mais algumas actividades ou materiais que costuma utilizar com a areia e a água, para além dos que vi hoje? Pode falar-me deles?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
-----------------	---	-------------	---	----------	---	----------------

24. Promoção da aceitação da diversidade*

- | | |
|--|--|
| <p>1.1 Não se observa diversidade cultural e racial nos materiais (Ex. todos os brinquedos e imagens são de uma só raça, todos os materiais impressos são de uma única cultura, todos os materiais impressos e de áudio têm uma única língua). *</p> <p>1.2 Os materiais que mostram diversidade apenas apresentam estereótipos negativos.</p> <p>1.3 A ama é observada a demonstrar preconceito contra outros (Ex. contra uma criança ou um adulto de raça ou cultura diferente; contra pessoas com deficiência). *</p> | <p>3.1 São observados pelo menos 3 exemplos de diversidade cultural/racial nos materiais (Ex. bonecas, livros e imagens multiculturais ou multirraciais; músicas/CDs de culturas diversas; nas áreas bilingues estão acessíveis alguns materiais na língua materna das crianças). *</p> <p>3.2 Os materiais que apresentam diversidade fazem-no de uma forma positiva. *</p> <p>3.3 Não é observado nenhum preconceito <i>ou</i> a ama intervém adequadamente para contrariar os preconceitos demonstrados pelas crianças ou adultos (Ex. discutir semelhanças e diferenças; estabelecer regras para um tratamento justo com os outros).</p> |
|--|--|
-
- | | |
|--|--|
| <p>5.1 Muitos livros, imagens e materiais com pessoas de diferentes raças/culturas, idades, competências e géneros com papéis não estereotipados (Ex. imagens históricas e actuais; homens e mulheres aparecem em diferentes tipos de trabalhos incluindo papéis tradicionais e não tradicionais). *</p> <p>5.2. Pelo menos 4 exemplos de acessórios representando raças e culturas variadas, acessíveis para o jogo simbólico/dramático (Ex. bonecas de raças diferentes; roupas étnicas; utensílios para cozinhar e comer de variados grupos culturais). *</p> | <p>7.1 A inclusão da diversidade faz parte das rotinas e das actividades (Ex. a comida étnica faz parte regular das refeições/lanches; músicas e canções de culturas diferentes).</p> <p>7.2 As actividades promovem o entendimento e a aceitação da diversidade (Ex. os pais são motivados para partilhar os seus costumes familiares com as crianças; muitas culturas representadas nas celebrações das férias).</p> |
|--|--|

*Notas de Clarificação

Item 24. Para avaliar a diversidade dos materiais, considerar todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo imagens e fotografias expostas, livros, puzzles, jogos, bonecas, bonecos que representam pessoas na área dos blocos, fantoches, músicas, vídeos e software.

1.1. Para cotar “Não”, deve haver pelo menos 2 exemplos de materiais, no espaço da casa mais vezes frequentado, que mostrem a diversidade cultural e racial e que sejam óbvios para as crianças. Um poster com crianças de raças diferentes, conta como um exemplo; 2 bonecas de raças diferentes também contam como um exemplo porque representam um contraste.

1.3 Cotar “Sim” apenas se for óbvio, deliberado e houver repetição do preconceito. Não cotar “Sim” se observar um exemplo isolado de “politicamente incorrecto” ou “um comportamento culturalmente insensível” (isto é, a ama pede às crianças para “sentar à chinês”). No entanto, de forma a sensibilizar a ama, qualquer situação deve ser mencionada, por exemplo em assistência técnica associada a esta escala.

3.1, 5.1. Se há dificuldade em encontrar ou observar os materiais, não pontuar 3.1. e 5.1. Contar

3.2. Se são mostrados estereótipos ou violência sobre qualquer grupo, como alguns brinquedos de “cowboys e índios” a lutar, então este indicador deve ser pontuado *Não*. A igualdade de género também deve ser aqui considerada. Quando as tradições culturais históricas são representadas, as imagens têm que ser equilibradas com representações modernas. Por exemplo, se as tradições culturais tribais de África aparecem nos materiais, então também devem ser representadas as actuais. Procurar os problemas que podem ser óbvios para as crianças. Não é necessário procurar avidamente exemplos negativos.

5.1. Para este indicador são exigidos pelo menos 3 livros, 3 imagens e 3 outros materiais, e *todas* as categorias de diversidade apresentadas têm que ser incluídas de alguma forma. Os materiais têm que estar localizados no espaço utilizado pelas crianças na maior parte do dia. Os materiais localizados em espaços utilizados por curtos períodos do dia (ex: no hall, nos espaços usados nas entradas (AM) e saídas (PM)), não preenchem os requisitos deste indicador. Não contabilizar as bonecas porque são pontuadas no item 5.2.

5.2. Para pontuar, pelo menos 4 exemplos devem estar acessíveis. Pelo menos um exemplo deve ser adequado a cada grupo etário. Os exemplos incluem diferentes tipos de bonecas, fantoches e bonecos dos blocos/jogo simbólico/dramático, roupas para vestir, comidas, utensílios de cozinha de diferentes culturas.



apenas os materiais que podem ser facilmente experienciados pelas crianças. Os materiais expostos não têm que estar ao nível dos olhos das crianças para serem facilmente experienciados, desde que sejam grandes e claros o suficiente para que as crianças os possam ver e entender.

Perguntas

7.2. Há algumas actividades para ajudarem as crianças a compreender a variedade de pessoas do nosso país e do mundo? Por favor, dê alguns exemplos.

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador *

1.1 Os materiais a que as crianças estão expostas não são apropriados para as suas idades (Ex. violentos, com conteúdos sexuais explícitos, personagens ou histórias assustadoras; muito difíceis ou muito fáceis). *

1.2 Não é permitida uma actividade alternativa enquanto a TV/vídeo/computador estão a ser utilizados (Ex. todas as crianças têm que ver vídeos ao mesmo tempo).

1.3 Não há limite da exposição das crianças à TV, vídeo e computador (Ex. durante todo o dia, acesso ilimitado à internet). *

1.4 A televisão, vídeo e/ou computador é utilizado pelas crianças com menos de 12 meses.
NA permitido.

3.1 Todos os materiais a que as crianças estão expostas são apropriados às suas idades, sem violência e culturalmente sensíveis. *

3.2 Existe pelo menos uma actividade alternativa enquanto a TV/vídeo/computador estão a ser utilizados (Ex. as crianças não têm que estar sentadas em frente à televisão e podem ir para outra actividade).

3.3. O tempo de exposição à televisão/vídeo/computador para crianças dos 12 meses e mais velhas é limitado e adequado às suas idades. *

5.1 Os materiais a que as crianças estão expostas estão limitados aos que são considerados “bons para as crianças” (Ex. histórias, músicas, danças e exercícios educativos; os jogos de computador e vídeo promovem diversos tipos de aprendizagem). *

5.2 Existem pelo menos 3 actividades alternativas interessantes disponíveis de escolha livre, enquanto se utiliza a TV/vídeo/computador.

5.3 A ama está activamente envolvida com as crianças no uso da TV/vídeo/computador (Ex. vê e discute os vídeos com as crianças; monitoriza as crianças em idade escolar no uso da TV e internet; ajuda as crianças a aprenderem a usar o computador adequadamente).

7.1 A maior parte dos materiais promove um envolvimento activo (Ex. com o vídeo as crianças podem dançar, cantar ou fazer exercícios; o software do computador estimula a criatividade; as crianças em idade escolar realizam os seus próprios vídeos).

7.2 Os materiais são utilizados como suporte e para ampliar os interesses e as experiências actuais das crianças (Ex. vídeos com bonecos de neve num dia a nevar; vídeos que mostram as experiências diárias das crianças; as crianças em idade escolar utilizam o computador para ajudar nos trabalhos de casa).

*Notas de Clarificação

Item 25. Desde que as crianças dos 0/3 anos aprendam primeiramente através das interacções e das experiências sensoriais com o mundo real, a utilização da TV/vídeo e computador não é um requisito. Se a TV/vídeo e o computador nunca são usados quando as crianças estão presentes, pontuar este item como NA. Se não for observado, perguntar acerca do uso dos materiais audiovisuais.

Desde que os novos produtos de audiovisuais estejam constantemente a ser desenvolvidos, considerar todos os materiais ou equipamentos audiovisuais utilizados pelas crianças, mesmo se o nome não estiver explícito. Por exemplo, os materiais de DVD e jogos electrónicos devem ser considerados na pontuação. Ouvir de programas de rádio também é aqui considerado, mas a música não.

1.1, 3.1, 5.1. Muitos dos materiais audiovisuais tradicionalmente usados com as crianças e aos quais as crianças estão expostas em casa podem não ser adequados para as crianças. Por exemplo,

1.3, 3.3. Os limites de tempo sugeridos para o uso dos media varia com a idade das crianças. Num programa de dia inteiro, a TV/vídeo é limitado a 30 minutos por dia para as crianças dos 2/3 anos, 60 minutos por dia para as crianças mais velhas. O uso do computador é limitado a 10 minutos para as crianças dos 2/3 anos, 20 minutos para as dos 4/5 anos e 60 minutos para as crianças em idade escolar. Períodos mais pequenos de tempo podem ser permitidos se as crianças não estão presentes o dia inteiro.

Perguntas

A TV/vídeo, o computador e outros audiovisuais são usados com as crianças? Se sim, perguntar: Como é que são usados? Como é que escolhe esses materiais?

1.2, 3.2, 5.2. Existem outras actividades acessíveis às crianças enquanto a TV e os vídeos são utilizados?

muitos desenhos animados violentos e com comportamentos anti-sociais e programas de televisão com cenas assustadoras, encoraja o desejo de produtos comerciais como os cereais doces que não são bons para as crianças e que contêm material que está para além do seu entendimento. Para avaliar que conteúdos são adequados e bons para as crianças, o observador deve examinar todos os materiais audiovisuais que a ama indicar que são usados com as crianças. Para além disso, ao pontuar estes indicadores incluir qualquer exposição das crianças aos materiais audiovisuais, mesmo se não for para elas, como as notícias de rádio ou da televisão.

Inadequado

1

2

Mínimo

3

4

Bom

5

6

Excelente

7

26. Actividade física/Jogos de actividade física*

1.1 Não existe espaço exterior ou interior para a actividade física diária. *

1.2 O espaço (exterior e interior) para a actividade física é geralmente muito perigoso (Ex. os acessos requerem uma longa caminhada numa rua movimentada; áreas sem protecção; protecções insuficientes debaixo da maior parte dos equipamentos de subida). *

1.3 Equipamentos/materiais não adequados para nenhum grupo etário. *

1.4 Equipamentos/ materiais geralmente em mau estado.

3.1 Alguns espaços com pouca gente, no exterior ou interior, usados uma hora por dia para a actividade física. *

3.2 Os espaços para a actividade física são geralmente seguros (Ex. protecções suficientes debaixo dos equipamentos de subidas; vedação na área exterior). *

3.3 Alguns materiais/equipamentos usados diariamente são apropriados para cada criança do grupo, incluindo crianças com deficiência, se inscritas. *

3.4 Equipamentos/ materiais geralmente em bom estado.

1.3, 3.3. Com que frequência são usados a TV/vídeo ou computador com as crianças? Durante quanto tempo estão disponíveis?

5.3. O que faz normalmente quando as crianças vêem televisão ou usam o computador?

7.1. Alguns dos materiais utilizados encorajam o envolvimento activo das crianças? Por favor, dê alguns exemplos.

7.2. Alguma vez utiliza a TV, o vídeo e o computador para dar informação relacionada com os interesses das crianças? Pode dar algum exemplo?

5.1 O espaço exterior é usado 1 hora diariamente durante o ano, sempre que o tempo permita. *

5.2 O espaço exterior amplo para a actividade física não está cheio de gente ou confusão e é facilmente acessível. *

5.3 Bastantes materiais/equipamentos para a actividade física que mantêm as crianças activas e interessadas.

5.4 Todos os espaços e equipamentos (exterior e/ou interior) são seguros e adequados para as crianças que têm autorização para os usar.

7.1 O espaço exterior tem 2 ou mais tipos de superfícies permitindo diferentes tipos de jogos (Ex. uma rígida e uma macia; relva, tapete no exterior, protecções de borracha nas superfícies, revestimento de madeira). *

7.2 A área exterior tem algumas protecções contra o sol, vento e água (Ex. sombra no verão; sol no inverno; corta-vento; boa drenagem de águas). *

7.3 O espaço para a actividade física, no exterior e/ou interior, está organizado com diferentes tipos de actividades que não interferem umas nas outras (Ex. jogos com rodas/arcs separados dos equipamentos de subida e dos jogos com bolas; crianças dos 0/3 anos protegidas dos jogos das crianças mais velhas).

7.4 Os materiais/ equipamentos utilizados diariamente estimulam uma grande variedade de capacidades motoras (Ex. gatinhar ou rastejar, caminhadas, equilíbrio, escalada, jogos com a bola). *
NA permitido.

(Ver notas de clarificação e perguntas na página seguinte)

*Notas de Clarificação

Item 26. A actividade física requer que as crianças sejam activas de forma a desenvolverem as suas competências de motricidade grossa. Levar as crianças para a passear nos carrinhos, andar de baloiço ou para brincarem na caixa de areia, não conta como actividade física. Os bebés que não andam, devem poder mexer-se livremente para aumentarem as suas capacidades, por exemplo, numa manta ou noutra superfície segura. As crianças mais velhas devem ter oportunidades adequadas para praticar as suas capacidades de motricidade grossa.

1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 5.2. Se são usados vários espaços a área mais frequentemente utilizada deve ser tida em maior consideração na pontuação.

1.3, 3.3. Equipamentos/materiais adequados devem ser seguros para todas as crianças que os usam. Por exemplo, equipamentos/materiais não devem provocar quedas de sítios altos, ter arestas cortantes, farpas, saliências ou armadilhas perigosas.

Exemplo de materiais/equipamentos adequados:

- **Crianças dos 0/1 ano** – no exterior com almofada ou uma manta, ginásio de berço para os mais novos, pequenos brinquedos de empurrar, bolas, objectos fortes para saltar, rampas para gatinhar/rastejar
- **Crianças dos 1/3 anos** – brinquedos para andar sem pedais, brinquedos para empurrar e puxar, bolas e puffs, equipamento de subida adequados à idade, escorregas, almofadas ou tapetes para cambalhotas, túneis, caixas de cartão grandes
- **Crianças dos 4/5 anos** – equipamento de subida, brinquedos para guiar (como triciclos), atrelados, bolas, tabela pequena para basquetebol
- **Crianças em idade escolar** – bicicletas e outros equipamentos de condução, cordas de saltar, arcos/hula-hoops, equipamentos para jogos com bolas

3.1, 5.1. É exigido menos tempo para os programas com menos de 8 horas por dia. Ver “Explicação dos Termos Usados na Escala” nas páginas para o tempo exigido nos programas mais pequenos.

5.1. Para expressões como “diariamente” ou “tempo permita” ver “Explicação dos Termos Usados na Escala” nas páginas.

5.2. O espaço exterior deve ter fácil acesso para os adultos e as crianças que frequentam o programa. O acesso deve ser considerado tanto para as crianças com um desenvolvimento adequado como para as que tenham deficiência, se inscritas. Se houver 2 ou mais áreas de actividades físicas usadas pelas crianças, cotar este indicador baseado na média das actividades que as crianças fazem.

7.1. Cada tipo de superfície (rígido e macio) deve ser amplo o suficiente para permitir jogos adequados.

7.2. Deve ser observado apenas um exemplo de protecção dos elementos, mas a protecção tem que ser de acordo com as condições atmosféricas adversas da sua área.

7.4. Pontuar NA se apenas estão inscritas crianças dos 0/1 ano que não andam. Listar 7 a 9 competências estimuladas pelos equipamentos de motricidade grossa.

Perguntas

Item 26. Há algumas áreas usadas pelo grupo para a actividade física, incluindo espaços exteriores e interiores? *Se sim, e não forem observadas, perguntar:* Pode, por favor, mostrar essas áreas? Com que frequência são usadas e por quanto tempo?

INTERACÇÃO

27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem *

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <p>1.1 A supervisão geralmente não é suficiente para a idade e competências das crianças (Ex: muitas vezes a ama deixa as crianças e não pode vê-las, ouvi-las, ou chegar até elas; as crianças ficam frequentemente desacompanhadas em situações perigosas).</p> <p>1.2 A maioria da supervisão é punitiva ou excessivamente controladora (Ex: gritaria, rebaixa as crianças, "não's" constantes). *</p> | <p>3.1 A supervisão é geralmente apropriada para as idades e competências das crianças (Ex: crianças dos 0/ 3 anos estão à vista e de fácil alcance apenas com lapsos momentâneos; a ama fica no exterior com as crianças).</p> <p>3.2 A maioria da supervisão não é punitiva e o controlo é exercido de forma razoável. *</p> <p>3.3 A ama supervisiona activamente: outros trabalhos ou interesses não a levam a descuidar as suas responsabilidades como ama (Ex: realiza trabalhos domésticos enquanto as crianças estão a dormir; as conversas telefónicas são breves).</p> | <p>5.1 Supervisão consistentemente cuidadosa e adequada às diferentes idades e habilidades de todas as crianças (Ex: as crianças mais novas ou mais impulsivas são supervisionadas mais de perto).</p> <p>5.2 A ama demonstra atenção para todo o grupo, mesmo quando trabalha com uma criança ou um pequeno grupo (Ex: frequentemente a ama supervisiona o espaço enquanto trabalha com uma criança).</p> <p>5.3 A ama reage rapidamente para resolver problemas de uma forma confortante e de suporte.</p> <p>5.4 A ama participa em actividades com as crianças e mostra interesse ou apreciação no que elas fazem (Ex: presta ajuda às crianças e encoraja-as quando necessário; ajuda a criança que está a vaguear a envolver-se no jogo; ajuda o bebé a aceder ao brinquedo na prateleira).</p> | <p>7.1 A ama habitualmente age para evitar problemas antes que eles ocorram (Ex: leva brinquedos a duplicar; faz jogos com movimentos activos antes que perturbem os jogos calmos).</p> <p>7.2 A ama fala com as crianças sobre ideias relacionadas com as suas actividades (Ex: faz perguntas; acrescenta informações para ampliar a compreensão da criança).</p> <p>7.3 É mantido um equilíbrio entre a necessidade das crianças explorarem de forma independente e a participação da ama na aprendizagem (Ex: permite à criança completar a pintura antes de ser convidada a falar sobre esta; permite à criança descobrir que a sua construção de blocos está desequilibrada antes de cair).</p> |
|---|--|---|--|

*Notas de Clarificação

Item 27. Este item aplica-se tanto à supervisão no interior como exterior. Ver "supervisão" na "Explicação Dos Termos Utilizados Em Toda A Escala" na [página 11](#). Desde que a supervisão de várias rotinas de cuidados pessoais é tratada nos itens individuais, não se considera aqui (ver Item 8. Sesta/descanso, 9. Refeições/lanches e 10. Mudar a fralda/higiene).

Para cotar este item considerar o número de crianças, as suas idades e competências, e se a ama supervisiona as áreas/actividades mais perigosas de forma adequada.

1.2, 3.2 "Maioria da supervisão" significa que a maior parte da supervisão foi observada (mais de 50%).

28. Interação ama-criança*

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <p>1.1 A ama não é responsiva ou não se envolve com as crianças (Ex: ignora as crianças; parece distante ou fria).</p> <p>1.2 As interações são desagradáveis (Ex: as vozes soam tensas e irritáveis). *</p> <p>1.3 O contacto físico não é afectuoso ou responsivo; o contacto utilizado é severo ou inadequado (Ex: a criança é puxada pelo braço; abraços ou cócegas indesejadas).</p> | <p>3.1 A ama é geralmente responsiva para as crianças e está envolvida com elas.*</p> <p>3.2 Poucas ou nenhuma interações desagradáveis; não há interações verbais ou físicas severas entre a ama e a criança.</p> <p>3.3 Sorrisos e conversas ocasionais com as crianças durante o dia.</p> <p>3.4 Algum contacto físico afectuoso e responsivo durante o dia em rotinas ou jogos (Ex: segura a criança suavemente enquanto lê um livro; abraça o bebé enquanto lhe dá o biberão; coloca o braço em torno da criança em idade escolar, enquanto a ajuda nos trabalhos de casa).</p> | <p>5.1 A ama utiliza interações positivas verbais e físicas frequentemente com as crianças durante o dia (Ex: a ama e as crianças estão geralmente descontraídas; vozes agradáveis; toques suaves).</p> <p>5.2 A ama mostra respeito pelas crianças (Ex: escuta atentamente; mantém contacto visual; trata as crianças de forma justa; não discrimina).</p> <p>5.3 A ama responde com simpatia para ajudar as crianças que estão incomodadas, magoadas, ou irritadas.*</p> | <p>7.1 A ama é habitualmente sensível aos sentimentos e reacções das crianças (Ex: evita interrupções abruptas; dá sinal ao bebé antes de lhe pegar; dá suporte às crianças em idade escolar que tiveram um dia de aulas cansativo).</p> <p>7.2 A ama encoraja o desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças e adultos (Ex: a ama espera até as crianças terminarem de fazer perguntas antes de responder; suavemente faz o bebé parar de puxar o cabelo da ama e diz "isso dói").</p> |
|---|--|--|---|

*Notas de Clarificação

Item 28. Embora os indicadores de qualidade neste item sejam geralmente válidos em toda uma diversidade de culturas e indivíduos, as maneiras como são expressas podem ser diferentes. Por exemplo, o contacto visual directo em algumas culturas é um sinal de respeito, noutras um sinal de desrespeito. Do mesmo modo, alguns indivíduos sorriem mais e são mais expressivos do que outros. No entanto, os requisitos dos indicadores devem ser cumpridos pela ama, embora possam haver variações na forma como isto é feito.

1.2 Se apenas um ou dois breves exemplos são observados, e a maioria das interações são neutras ou positivas, assinalar "não".

3.1. "Geralmente responsiva" significa que na maior parte do tempo a ama dá uma resposta a cada criança que inicia uma interacção ou exige alguma coisa. "Está envolvida com elas" significa que a ama não é indiferente, parece interessada nas crianças, e não gasta demasiado tempo em tarefas que não estejam relacionadas com os cuidados e a educação das crianças.

5.3 "Responde com simpatia" significa que a ama presta atenção e valida os sentimentos da criança, mesmo se a criança mostra emoções que são muitas vezes consideradas inaceitáveis, como a irritação ou a impaciência. Os sentimentos devem ser aceites, apesar dos comportamentos inadequados, como bater ou atirar coisas, não deverem ser permitidos.

Uma resposta simpática deve ser dada na maior parte dos casos, mas não necessariamente em todos. Se as crianças são capazes de resolver pequenos problemas sozinhas, a resposta da ama não é necessária. O observador tem de obter uma impressão geral das respostas da ama. Se pequenos problemas persistem e são ignorados ou se a ama responde de uma forma antipática, não pontuar este indicador.

29. Disciplina

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>1.1 As crianças são controladas com métodos severos (Ex: espancamento; gritos; limita as crianças por longos períodos; nega a comida).</p> <p>1.2 A disciplina é tão permissiva que há pouca ordem ou controlo.</p> <p>1.3 As expectativas de comportamento são geralmente inadequadas para a idade e nível de desenvolvimento das crianças (Ex: todos devem estar calados às refeições; as crianças têm que esperar por longos períodos de tempo sem nada para fazer; a ama fica irritada quando as crianças choram).</p> | <p>3.1 Nunca são utilizados castigos físicos ou métodos severos.</p> <p>3.2 A ama geralmente mantém um controlo suficiente para evitar problemas, como uma criança magoar outra, a si própria, ou ser destrutiva.</p> <p>3.3 As expectativas são realistas e baseadas na idade e capacidade das crianças com poucas ou nenhuma excepções (Ex: a partilha não é forçada embora possa ser discutida; as crianças não esperam durante longos períodos).</p> | <p>5.1 O programa é organizado a fim de evitar conflitos e promover interacções adequadas (Ex: brinquedos repetidos acessíveis; a criança com o brinquedo favorito é protegida de outras; as crianças não estão umas em cima das outras; a ama responde rapidamente aos problemas; transições suaves).</p> <p>5.2 Métodos positivos de disciplina são utilizados eficazmente (Ex: é dada atenção quando as crianças estão envolvidas e se comportam bem; redirecciona a criança de uma situação negativa para outra actividade; intervenção atempada para evitar problemas).</p> <p>5.3 Frequentemente a atenção é dada quando as crianças se comportam bem (Ex: a ama olha, sorri ou participa enquanto as crianças jogam felizes).</p> <p>5.4 A ama reage de forma consistente ao comportamento das crianças. *</p> | <p>7.1 A ama ajuda as crianças a compreenderem os efeitos das suas acções nos outros (Ex: chama a atenção da criança dos 2/3 anos para o sorriso de outra quando oferece um brinquedo; explica a raiva de uma criança resultante da destruição da estrutura de blocos/cubos).</p> <p>7.2 A ama envolve as crianças activamente na resolução de conflitos e problemas (Ex: ajuda as crianças a usar a comunicação em vez da agressão; fornece palavras às crianças que ainda não falam; ajuda outra criança mais velha a falar dos problemas e a pensar em soluções). *
NA permitido.</p> <p>7.3 A ama procura conselhos de outros profissionais sobre problemas de comportamento.</p> |
|---|--|---|---|

*Notas de Clarificação

- 5.4 É necessário existir coerência na forma como a ama lida com diferentes situações e crianças. Isto não significa que não possa haver flexibilidade. Regras básicas para interacção social positiva do grupo, como não bater ou não magoar, o respeito pelos outros e pelos materiais, deverão ser sempre seguidas. Um programa especializado pode ser necessário para ajudar a criança com deficiência a seguir regras básicas da sala.
- 7.2 Cotar NA se apenas as crianças dos 0/1 ano estiverem inscritas.

Perguntas

- 1.1 Que métodos de disciplina usa?
- 7.3 O que faz se tiver uma criança cujo comportamento é extremamente difícil de lidar? Alguma vez pediu ajuda a outras pessoas? *Se sim, perguntar:* Pode dar alguns exemplos a quem pede ajuda?

30. Interações entre as crianças*

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <p>1.1 A interação entre as crianças não é encorajada (Ex: o bebé é muitas vezes mantido isolado no cadeira de balancé ou na cadeira; a conversa entre as crianças é desencorajada; poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus companheiros de brincadeira). *</p> <p>1.2 As interações negativas entre as crianças são ignoradas ou tratadas severamente.</p> <p>1.3 As interações entre as crianças são muitas vezes negativas (Ex: provocações, conflitos, as lutas são comuns).</p> | <p>3.1 A interação entre as crianças é encorajada (Ex: os bebés que ainda não andam são colocados onde possam interagir com os outros; as crianças podem circular livremente de forma a que aconteçam agrupamentos e interações naturais).</p> <p>3.2 A ama geralmente pára interações negativas e dolorosas (Ex: ofensas e lutas).</p> <p>3.3 A maioria das interações entre as crianças é neutra ou positiva (Ex: jogam com calma, ao lado uns dos outros; as crianças mais velhas são cuidadosas com os bebés).</p> | <p>5.1 A ama é um modelo consistente de boas competências sociais (Ex: é afável com os outros, escuta, é empática, colabora; é educada para as crianças e não é "mandona").</p> <p>5.2 A ama facilita as interações positivas entre pares com todas as crianças (Ex: coloca as crianças dos 0/1 ano onde elas possam ver e reagir às outras; ajuda as crianças dos 2/3 anos a encontrar brinquedos repetidos; inclui as crianças com deficiência em jogos com as outras).</p> | <p>7.1 A ama chama a atenção e fala de situações de interações sociais positivas entre as crianças ou entre adultos e crianças (Ex: elogia a criança por confortar o bebé; reconhece a atitude da criança por obter um brinquedo igual em vez de lutar; agradece à criança mais velha por ser prestável).*</p> <p>7.2 A ama inicia algumas actividades apropriadas que dão às crianças experiência no trabalho ou na brincadeira em grupo (Ex: sopra bolhas de sabão para vários bebés assistirem em conjunto; ensina as crianças dos 2/3 anos a atirar a bola para os outros; as crianças ajudam na limpeza em conjunto; encoraja as crianças mais velhas a lerem para as mais novas).*</p> <p>NA <i>permitido</i>.</p> |
|---|--|---|--|

*Notas de Clarificação

Item 30. Cotar este item NA se apenas uma criança está inscrita e presente, ou se duas crianças estão inscritas e uma está ausente.

1.1 "Interação entre as crianças não é encorajada", significa que há pouco apoio prestado pela ama, horário/rotina, ou o próprio ambiente, para ajudar as crianças a brincar e comunicar umas com as outras. Em alguns casos, isto acontece porque a ama desencoraja activamente as interações, por exemplo:

- Exige que as crianças façam o seu trabalho ou joguem sozinhos, sem interrupções de outros.

- Exige que as crianças façam todas a mesma coisa, ao mesmo tempo, mas com pouca comunicação ou brincadeiras entre elas.

- Mantém um controlo muito rigoroso, ou uma atmosfera punitiva, que torna as crianças muito desconfortáveis para interagir umas com as outras.

Cotar "Sim" em 1.1 quando a interação entre as crianças é activamente desencorajada.

7.1 Pelo menos 1 exemplo deve ser observado.

7.2 Pelo menos 1 exemplo deve ser observado. NA é permitido se apenas crianças de 0/1 ano estão inscritas.

ESTRUTURA DO PROGRAMA

31. Horário/rotina*

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <p>1.1 O horário/rotina é ou demasiado rígido, não satisfaz as necessidades de muitas crianças, ou é demasiado flexível (caótico), falta uma sequência coerente de acontecimentos diários. *</p> <p>1.2 As necessidades de rotina das crianças não são satisfeitas (Ex: choro das crianças; refeições apressadas; atrasos na muda da fralda; não há lanches para as crianças em idade escolar).</p> <p>1.3 A ama não tem tempo para supervisionar as crianças a brincar (Ex: todos os tempos são ocupados com rotinas ou outros interesses).</p> | <p>3.1 Existe um horário/rotina básico diário que é familiar às crianças (Ex: rotinas e actividades ocorrem relativamente na mesma sequência na maior parte dos dias).</p> <p>3.2 O horário/rotina satisfaz as necessidades da maior parte das crianças.</p> <p>3.3 Pelo menos um período de brincadeira no interior e no exterior ocorre diariamente (desde que as condições meteorológicas permitam). *</p> <p>3.4 Ocorrem diariamente, tanto brincadeiras de estimulação da motricidade grossa como brincadeiras menos activas.</p> | <p>5.1 O horário/rotina é individualizado para as crianças de 0/1 ano, com alguma flexibilidade para as crianças dos 2/3 anos e mais velhas (Ex: cada criança tem o seu próprio horário/rotina; as crianças dos 2/3 anos têm planos/horários flexíveis no grupo; o período de brincadeira no exterior é prolongado quando há boas condições meteorológicas).</p> <p>5.2 Uma variedade de actividades de brincadeira ocorre todos os dias, algumas iniciadas pela ama e outras pelas crianças.</p> <p>5.3 Não há longos períodos de espera durante as transições entre os acontecimentos diários.*</p> | <p>7.1 O horário/rotina é individualizado de forma a que as necessidades de cada criança sejam preenchidas (Ex: os pré-escolares cansados são autorizados a dormir a sesta mais cedo; as crianças em idade escolar recebem o seu próprio lanche quando têm fome; o horário/rotina é ajustado para as crianças com necessidades especiais).</p> <p>7.2 A maioria das transições entre os eventos diários são suaves (Ex: os brinquedos/materiais de jogo para a próxima actividade são preparados antes de iniciar a actividade; é permitido às crianças comer logo após lavar as mãos; a ama mantém as crianças activamente envolvidas a fim de evitar comportamentos problemáticos).</p> |
|--|--|---|---|

*Notas de Clarificação

Item 31. "horário/rotina", é a sequência de acontecimentos diários vividos pelas crianças. Basear a pontuação primeiramente na actual sequência de acontecimentos observados.

1.1, 5.3 Os acontecimentos diários referem-se ao tempo para jogar/brincar em actividades interiores e exteriores, bem como às rotinas, incluindo refeições/lanches, sesta/descanso; mudar a fralda/higiene (casa de banho); e chegas/saídas.

3.3 Tanto os períodos de brincadeira no interior como no exterior devem ter cada um períodos iguais de pelo menos 1 hora de duração para os programas de 8 horas ou mais. Ver "explicação de termos utilizados em toda a escala" na **página 9** para os programas de menos de 8 horas por dia.

5.3 "Longos períodos de espera", significa esperar, sem qualquer actividade durante 3 minutos ou mais entre os acontecimentos diários (por exemplo, correr à volta sem objectivo, o grupo todo sentado à mesa à espera do almoço, esperar em fila para sair ou para ir à casa de banho). Este indicador refere-se ao tempo de espera entre transições de uma actividade para outra, e não dentro da actividade.

Perguntas

5.1 É possível haver flexibilidade no horário? *Se sim, perguntar:* Pode dar alguns exemplos?

32. Actividades/brincadeiras livres*

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <p>1.1 Ou pequenas oportunidades para brincar livremente ou a maior parte do dia a brincar sem supervisão.</p> <p>1.2 Brinquedos, materiais e equipamentos inadequados fornecidos para as crianças utilizarem em actividades/brincadeiras livres (Ex: muito poucos brinquedos ou brinquedos geralmente em mau estado de conservação).</p> | <p>3.1 O jogo livre ocorre diariamente no interior e exterior, quando as condições meteorológicas o permitem. *</p> <p>3.2 Alguma supervisão para a segurança das crianças e para facilitar a brincadeira/jogo. *</p> <p>3.3 Brinquedos, materiais e equipamentos adequados, acessíveis fornecidos para as actividades/brincadeiras livres. *</p> | <p>5.1 As actividades/brincadeiras livres ocorrem diariamente durante grande parte do dia, algumas no interior e outras no exterior, quando as condições meteorológicas o permitem.*</p> <p>5.2 A ama envolve-se activamente em facilitar a brincadeira das crianças durante o dia (Ex: ajuda as crianças a obter materiais que necessitam; ajuda as crianças a utilizarem materiais que são difíceis de manejar).</p> <p>5.3 Muitos e variados brinquedos, materiais e equipamentos fornecidos para as actividades/brincadeiras livres.*</p> | <p>7.1 A supervisão é usada como uma interacção educacional (Ex: a ama acrescenta palavras às acções das crianças; chama a atenção para as características interessantes dos brinquedos; encoraja as crianças a falar sobre as actividades; introduz ideias em relação ao jogo/brincar). *</p> <p>7.2 A ama acrescenta materiais para estimular o interesse durante as actividades/brincadeiras livres (Ex: traz brinquedos não utilizados anteriormente nesse dia; faz rotatividade dos materiais; introduz novas actividades para as crianças).</p> |
|---|---|---|---|

*Notas de Clarificação

Item 32." Actividades/brincadeiras livres" significa que é permitido às crianças seleccionarem materiais e companheiros, e, na medida do possível, gerir a brincadeira/jogo de forma independente. A interacção do adulto é em resposta às necessidades das crianças. Às crianças que ainda não andam terão de ser oferecidos materiais para a sua livre escolha e terão de ser movidas para as diferentes áreas para lhes facilitar o acesso.

3.1 Para pontuar, as crianças devem estar aptas a participar nas actividades/brincadeiras livres durante pelo menos 1 hora diária nos programas de dia inteiro de 8 horas ou mais. Esta hora pode ter lugar de uma só vez, ou ser uma combinação de vezes ao longo do dia. Ver "explicação de termos utilizados em toda a escala" na [página 9](#) para o tempo necessário para os programas de menos de 8 horas por dia.

3.1; 5.1 As actividades/brincadeiras livres ou a escolha livre não exige que todos os materiais estejam acessíveis para as crianças escolherem. O número de actividades pode ser limitado, desde que as crianças possam escolher onde, com quê, e com quem jogar. Para a definição de "condições meteorológicas permitam" ver "explicação de termos utilizados em toda a escala" na [página 11](#).

3.2 Cotar "Não" só quando a supervisão é extremamente negligente

3.3, 5.3 Para pontuar, os materiais devem ser acessíveis às crianças que ainda não andam.

5.3 "Muitos e variados " significa que as crianças têm várias escolhas de brinquedos, materiais e equipamentos apropriados, desafiantes e interessantes para utilização durante as actividades/brincadeiras livres de modo a que cada criança possa encontrar um desafio que a satisfaça.

7.1 Pelo menos 2 situações devem ser observadas.

Perguntas

3.1, 5.1 Como é que o clima tem de estar para permitir que as crianças brinquem no exterior?

7.2 Tem mais alguns brinquedos/materiais de jogo adicionais para as crianças usarem? *Se sim, perguntar:* Posso vê-los por favor? Quantas vezes as crianças os vão buscar para usá-los?

33. Tempo do Grupo*

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <p>1.1 As crianças habitualmente são mantidas juntas como um único grupo (Ex: todos fazem os mesmos projectos de arte, ouvem histórias, música).*</p> | <p>3.1 Algumas oportunidades para as crianças brincarem individualmente, ou fazerem parte de pequenos grupos auto-seleccionados.</p> | <p>5.1 Os momentos em que todo o grupo está junto são limitados a curtos períodos, adaptando-se à idade e às necessidades individuais das crianças.*</p> | <p>7.1 As actividades com o grupo todo são criadas para maximizar o sucesso das crianças (Ex: espaço suficiente para as crianças não estarem amontoadas; é incentivada a participação activa; os livros são suficientemente grandes para que todos possam ver facilmente).</p> |
| <p>1.2 Muito poucas oportunidades para a ama interagir com as crianças individualmente ou em pequenos grupos.</p> | <p>3.2 As actividades feitas com o grupo todo são geralmente adequadas.</p> | <p>5.2 Muitas actividades de jogo/brincadeiras são realizadas em pequenos grupos auto-seleccionados ou individualmente. *</p> | <p>7.2 A ama envolve-se na interacção educacional com pequenos grupos e crianças individualmente, bem como com todo o grupo (Ex: debate sobre com o que é que as crianças estão a brincar; lê histórias). *</p> |
| <p>1.3 As actividades realizadas com o grupo todo são geralmente inadequadas para as crianças (Ex: conteúdos demasiado difíceis; as crianças não estão interessadas; a actividade dura demasiado tempo).</p> | <p>3.3 A ama é positiva e adequada com as crianças durante o tempo com o grupo todo.</p> | <p>5.3 As actividades alternativas são acessíveis para as crianças que não participam nas actividades com o grupo todo.</p> | |
| <p>1.4 Muitas vezes a ama comporta-se negativamente quando as crianças não participam bem no grupo todo (Ex: ficam irritadas; manda a criança fazer uma interrupção).</p> | | | |

***Notas de Clarificação**

Item 33. Este item refere-se ao brincar/jogo e às actividades pedagógicas, e não às rotinas. Pontuar NA neste item, se as crianças nunca são obrigadas a fazer a mesma actividade como um grupo todo durante o jogo ou a aprendizagem. Se nenhuma actividade de grupo for observada, mas há indícios de que essas actividades são utilizadas com as crianças cotar o item com base em informações obtidas nas perguntas durante a entrevista à ama (ex: tempo em círculo/no tapete está registado no horário/rotina; uma actividade de grupo é mostrada no plano).

1.1 O grupo todo, significa que todas as crianças são cuidadas em conjunto e fazem a mesma actividade.

5.1 Uma forma de determinar se reunir o grupo todo é adequado para a idade e as necessidades das crianças é observar se as crianças em geral permanecem interessadas e envolvidas e não são utilizados métodos punitivos para manter o grupo.

5.2 Para pontuar "muitos", pelo menos, metade das actividades observadas deverão ser concluídas em pequenos grupos auto-seleccionados ou individualmente. As actividades de jogo/brincadeiras não incluem experiências passivas como sentar-se em círculo, ver televisão, ou ser nomeado para completar tarefas específicas, tais como fichas de trabalho.

7.2 Pelo menos 2 exemplos devem ser observados.

34. Recursos para crianças com deficiências*

- | | | | |
|---|---|--|--|
| <p>1.1 Não há tentativa, por parte da ama, de avaliar as necessidades da criança ou descobrir mais sobre as avaliações existentes.</p> | <p>3.1 A ama tem informação das avaliações existentes.</p> | <p>5.1 A ama segue as actividades e as interações recomendadas por outros profissionais (Ex: médicos, terapeutas, educadores) para ajudar a criança a cumprir os objectivos identificados.</p> | <p>7.1 A maioria da intervenção dos profissionais é realizada no âmbito das actividades regulares da casa.</p> |
| <p>1.2 Não há tentativa de satisfazer as necessidades especiais da criança (ex: as modificações necessárias não feitas na interacção da ama, no ambiente físico, nas actividades programadas, no horário/rotina).</p> | <p>3.2 Pequenas modificações feitas para satisfazer as necessidades das crianças com deficiência. *</p> | <p>5.2 São feitas as modificações necessárias no meio ambiente, programa e horário/rotina, para que a criança possa participar em várias actividades com as outras.</p> | <p>7.2 A criança com deficiência é integrada no grupo e participa na maior parte das actividades.</p> |
| <p>1.3 Não há envolvimento dos pais em ajudar a ama a compreender as necessidades da criança ou no estabelecimento de objectivos para a criança.</p> | <p>3.3 Algum envolvimento dos pais e da ama na definição de objectivos (Ex: pais e ama frequentam uma reunião do Plano Individual de Apoio à Família ou Plano de Educação Individualizado).</p> | <p>5.3 Os pais estão frequentemente envolvidos na partilha de informações com a ama, na definição de objectivos, e dão feedback sobre como o programa está a funcionar.</p> | <p>7.3 A ama contribui para as avaliações individuais e planos de intervenção.</p> |
| <p>1.4 Muito pouco envolvimento da criança com deficiência com o resto do grupo (Ex: a criança não come na mesma mesa; vagueia e não participa em actividades).</p> | <p>3.4 Algum envolvimento da criança com deficiência nas actividades em curso com as outras crianças.</p> | | |

*Notas de Clarificação

Item 34. Este item é pontuado apenas quando há uma criança no grupo com uma deficiência identificada e diagnosticada, com uma avaliação completa. Se o diagnóstico e a avaliação da criança não estão completas ou se não houver uma criança com deficiência inscrita, cotar este item NA. Se uma criança está a receber apoios, isso pode ser aceite como prova de que existe um diagnóstico e avaliação. A existência de um PISF/PEI não é obrigatória para cotar este item. Para garantir a privacidade das famílias, a ama não precisa de apontar qual a criança com deficiência ou dizer ao observador as particularidades da deficiência. Como pergunta à ama sobre a forma como a identificação das crianças com necessidades especiais é feita, não precisa de saber sobre que criança se está a falar.

3.2 Pequenas modificações podem incluir mudanças limitadas no ambiente (tal como uma rampa) para permitir à criança frequentar o programa, ou um terapeuta que visita o programa para trabalhar com a criança periodicamente.

Perguntas

Pode descrever como tenta satisfazer as necessidades da criança com deficiência na sua casa?

- 1.1, 3.1 Tem alguma informação sobre as avaliações da criança? *Se sim, perguntar:* Como é que é utilizada?
- 1.2, 3.2, 5.2 Precisa de fazer alguma coisa especial para satisfazer as necessidades da criança? *Se sim, perguntar:* Por favor, descreva o que faz.
- 1.3, 3.3, 5.3 Você e os pais da criança estão envolvidos no sentido de ajudar a decidir a forma de satisfazer as necessidades da criança? *Se sim, perguntar:* Por favor, descreva.
- 5.1, 7.1 Como lida os serviços de intervenção, tais como a terapia?
- 7.3 Está envolvida na avaliação da criança ou no desenvolvimento de planos de intervenção? *Se sim, perguntar:* Qual é o seu papel?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

PAIS E AMA

35. Recursos para pais

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <p>1.1 Não há informações relativas ao programa dadas aos pais por escrito.</p> <p>1.2 Os pais são desencorajados de observarem ou de estarem envolvidos no programa das crianças.</p> | <p>3.1 Os pais dão informações por escrito (Ex: salários, horas de serviço, assistência médica instruções relativas à saúde da criança). *</p> <p>3.2 Alguma partilha de informação relacionada com as crianças entre pais e ama (Ex: comunicação informal; encontros com pais a seu pedido; alguns materiais para pais).</p> <p>3.3 Algumas possibilidades para os pais ou outros familiares de se envolverem no programa das crianças.</p> <p>3.4 As interações entre os membros da família da criança e a ama são geralmente respeitosas e positivas.</p> | <p>5.1 Os pais são aconselhados a observar a casa da ama antes da inscrição.</p> <p>5.2 É dado conhecimento por escrito aos pais da filosofia e abordagens praticadas (Ex: manual para pais; política de disciplina; descrições das actividades; reuniões de apoio aos pais). *</p> <p>5.3 Muita partilha de informação relacionada com as crianças entre pais e ama (Ex: comunicação informal frequente; reuniões de pais, boletins informativos; informações disponíveis para pais sobre saúde, segurança e desenvolvimento infantil).</p> <p>5.4 Variedade de alternativas utilizadas para incentivar a participação da família da criança no programa (Ex: trazer lanche de aniversário; almoçar com a criança; assistir ao pote da sorte familiar).</p> | <p>7.1 Os pais solicitam a avaliação anual do programa (Ex: questionários de pais; avaliação de grupo das reuniões).</p> <p>7.2 Os pais consultam outros profissionais quando necessário para o bem-estar dos seus filhos (Ex: para ajuda especial na parentalidade; por preocupações acerca da saúde infantil).*</p> <p>7.3 A ama e os pais têm pelo menos uma conferência anual para reavaliar os progressos da criança e os planos para o futuro.</p> |
|--|--|--|--|

*Notas de Clarificação

- 3.1, 5.2 Os materiais devem ser facilmente compreendidos por todos os pais. Por exemplo, são fornecidas traduções em idiomas diferentes do Português, se for necessário.
- 7.2 Se os relatórios anteriores da ama não referem a necessidade de consultar outros profissionais, pontuar se ela conseguir dizer os recursos adequados, no caso de surgir algum problema (cotar"sim").

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.2 Existe alguma informação escrita sobre o programa dada aos pais? *Se sim, perguntar:* O que está incluído nessa informação?

- 1.2, 3.3, 5.4 Existe alguma forma dos pais se poderem envolver no programa do seu filho? *Se sim, perguntar:* Por favor, dê alguns exemplos.
- 3.2, 5.3 Você e os pais partilham informação sobre as crianças? *Se sim, perguntar:* Como é que isto é feito? Com que frequência?
- 3.4 Geralmente qual é a sua relação com os pais?
- 5.1 Os pais podem fazer visitas antes do filho estar inscrito? *Se sim, perguntar:* Como é que lida com isso?
- 7.1 Os pais podem fazer parte da avaliação do programa? *Se sim, perguntar:* Como é que isto é feito? Com que frequência?
- 7.2 Alguma vez orienta os pais para serviços de apoio ao bem-estar dos seus filhos? *Se sim, perguntar:* Pode dar alguns exemplos? *Se não, perguntar:* Tem conhecimento de algum recurso no caso de surgir algum

Inadequado
1

2

Mínimo
3

problema?
4

Bom
5

6

Excelente
7

36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama

- | | | | |
|--|---|---|--|
| <p>1.1 A ama faz poucas ou nenhuma alterações à sua vida pessoal ou às suas responsabilidades familiares para cuidar das crianças (Ex: as funções de manutenção da casa e os recados fora de casa interferem com as responsabilidades da ama).</p> <p>1.2 As responsabilidades de cuidados das crianças muitas vezes interferem significativamente com as responsabilidades pessoais ou familiares (Ex: as necessidades de espaço e atenção da sua própria criança e família são difíceis de satisfazer).</p> <p>1.3 Muitas vezes as crianças são deixadas com cuidadores substitutos sem qualificações (Ex: com as crianças mais velhas em idade escolar; adultos que não sabem as políticas e as práticas exigidas na casa; pessoas não familiarizadas com as crianças).</p> | <p>3.1 São feitas algumas adaptações pela ama para satisfazer as necessidades básicas de cuidados das crianças.</p> <p>3.2 O foco primário da ama durante o horário em que as crianças permanecem é o cuidado das crianças.</p> <p>3.3 As responsabilidades dos cuidados das crianças normalmente não interferem com as responsabilidades pessoais ou familiares.</p> <p>3.4 Existem substitutos da ama que são qualificados e estão disponíveis como recurso de ajuda.</p> | <p>5.1 As responsabilidades familiares e o programa de cuidados infantis raramente interferem um com o outro (Ex: o espaço é específico para cuidar das crianças e familiares; é dado tempo especial para a sua criança após as horas de cuidados infantis).</p> <p>5.2 São prestados cuidados consistentes; os substitutos raramente são usados.</p> <p>5.3 Relações afectuosas entre ama, a família da ama, as crianças e os seus pais enriquecem a experiência de cuidados das crianças (Ex: os filhos da ama em idade escolar lêem histórias para os pré-escolares; o marido da ama joga à bola com as crianças; a avó ajuda com os trabalhos de casa). *
NA permitido.</p> | <p>7.1 A ama, quando possível, utiliza tarefas domésticas como experiências de aprendizagem agradáveis para os cuidados infantis de grupo (Ex: permite que as crianças ajudem a fazer o almoço; vão às compras de mercearia).</p> <p>7.2 Coordena bem as actividades de cuidados infantis com as responsabilidades familiares (Ex: pára no parque de diversões no caminho de volta de um recado; paga contas pessoais, enquanto supervisiona a sesta).</p> |
|--|---|---|--|

*Notas de Clarificação

5.3 NA permitido se a família da ama não interagir com o grupo de crianças.

Perguntas

- 1.3, 3.4, 5.2 Alguma vez recorre a cuidadores substitutos na prestação de cuidados infantis? *Se sim, perguntar:* Como é que são seleccionados os substitutos? Eles recebem alguma preparação para serem capazes de a substituir? (ex: visitas antes de actuar como substituto; conhecimentos de saúde, segurança, disciplina, e de outras políticas básicas).
- 5.1 Como é que gere as suas responsabilidades familiares, pessoais, e de cuidados das crianças?
- 7.1 Envolve as crianças nas suas tarefas domésticas regulares? *Se sim, perguntar:* Pode dar alguns exemplos?

Inadequado
1

2

Mínimo
3

4

Bom
5

6

Excelente
7

37. Oportunidades para o crescimento profissional

- | | |
|--|--|
| <p>1.1 A ama não participa em nenhuma actividade de desenvolvimento profissional (Ex: não tem livros ou revistas actuais de educação de crianças disponíveis em casa; não frequenta workshops ou cursos; não é membro de uma associação da primeira infância ou de cuidados infantis).</p> | <p>3.1 A ama participa em, pelo menos, uma actividade formal de crescimento profissional cada ano (Ex: frequenta um workshop por ano ou participa na educação à distância).</p> <p>3.2 A ama tem alguns recursos relacionados com crianças e famílias em casa (Ex: currículos desenvolvimentais, revistas tipo Pais e Filhos).</p> |
| <p>5.1 A ama participa com regularidade em pelo menos duas actividades formais de desenvolvimento profissional (Ex: frequenta 2 workshops, tira um curso pela internet ou tem 2 encontros anuais de formação ou em casa da ama ou no estabelecimento de enquadramento).</p> <p>5.2 A ama tem pelo menos 10 recursos profissionais actuais em casa, incluindo informações sobre saúde e segurança, desenvolvimento da criança, currículos, e de trabalho com as famílias.</p> | <p>7.1 A ama é um membro activo de um grupo profissional de cuidados da primeira infância ou de cuidados infantis (Ex: frequenta reuniões, seminários, workshops e grupos de apoio).</p> <p>7.2 A ama está a trabalhar no sentido de obter ou atingiu um CDA, AA, ou grau mais elevado.</p> <p>7.3 A ama alcançou o reconhecimento oficial de excelente qualidade (Ex: acreditação NAFCC; reconhecimento por parte do estado do mais alto nível de qualidade).</p> |

38. Recursos para as necessidades profissionais

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>1.1 Não há acesso ao telefone em casa.</p> <p>1.2 Não há arquivo ou espaço de armazenamento para os materiais de cuidados infantis (Ex: registros profissionais, formulários de emergência de saúde das crianças, materiais curriculares).</p> <p>1.3 Não há tempo reservado para a manutenção dos registros profissionais e para o planeamento dos cuidados infantis.</p> | <p>3.1 Acesso prático ao telefone. *</p> <p>3.2 Acesso prático a algum arquivo e espaço de armazenamento.</p> <p>3.3 Duas a três horas reservadas mensalmente para a manutenção dos registros profissionais, planeamento e preparação de materiais/ actividades para crianças.</p> | <p>5.1 Acesso a arquivo e espaço de armazenamento amplos.</p> <p>5.2 Espaço conveniente para a administração e planeamento do programa (Ex. caixas de arquivo portáteis usadas na mesa da cozinha, balcão com o computador da família que pode ser usado quando os adolescentes não estão a utilizá-lo).</p> <p>5.3 Pelo menos 2 horas semanais reservadas para os registros profissionais e preparação do currículo.</p> | <p>7.1 Espaço de escritório bem equipado para o programa de cuidados infantis (Ex: computador, atendedor de chamadas).</p> <p>7.2 Espaço de armazenamento conveniente, bem organizado, para que os materiais e equipamentos extra de cuidados infantis sejam de fácil acesso.</p> <p>7.3 A casa tem espaço que pode ser usado para conferências individuais de pais que está convenientemente situado, confortável e privado.</p> |
|---|--|---|---|

*Notas de Clarificação

3.1 Para pontuar este indicador, deve haver um telefone em casa que seja de fácil acesso em todas as áreas utilizadas nos cuidados infantis, inclusive no exterior. Um telefone móvel/telemóvel é aceitável se estiver acessível, e tiver rede.

Perguntas

- 1.1, 3.1 Tem acesso a um telefone? *Se sim, perguntar:* Pode mostrá-lo?
- 1.2, 3.2, 5.1, 7.2 Tem acesso a algum arquivo e espaço de armazenamento? *Se sim, perguntar:* Pode mostrar-me?
- 1.3, 3.3, 5.3 Precisa de retirar algum tempo para trabalhar em coisas relacionadas com os cuidados infantis? *Se sim, perguntar:* De quanto tempo precisa? Com que frequência precisa fazer isso? *Seguir com questões mais específicas sobre a manutenção de registros e preparação do currículo.*
- 5.2, 7.1 Existe algum espaço que usa para trabalhar na administração do programa e no planeamento curricular? *Se sim, perguntar:* Poderia mostrar-me o espaço que usa? Existe algum equipamento que usa, para além do que já mostrou?
- 7.3 Se precisar de ter uma conferência com um dos pais, quando e onde iria fazer isso?

Anexo 4

FOLHA DE COTAÇÃO
Escala de Avaliação do Ambiente em Amas e Creches Familiares - Revista
 Thelma Harms, Debby Cryer, and Richard M. Clifford

Observador: _____ Código observador: _____
 Ama: _____ Código ama: _____
 Creche familiar: _____ Código creche familiar: _____

Data de observação: ____ / ____ / ____ (dia/mês/ano)
 Número de crianças com incapacidades identificadas: ____
 Tipo de incapacidade: ☐ física/sensorial ☐ cognitiva/linguagem
☐ social/emocional ☐ outro: _____

Número de adultos presentes: ____
 Número de crianças que frequentam a ama: ____
 Número máximo de crianças permitido na ama : ____
 Número máximo de crianças presentes durante a observação: ____
 Hora de início da observação: ____ : ____
 Hora do fim da observação: ____ : ____
 Hora de início da entrevista: ____ : ____
 Total do fim da entrevista: ____ : ____

Datas de nascimento das crianças: mais nova ____ / ____ / ____ (dia/mês/ano)
 mais velha ____ / ____ / ____ (dia/mês/ano)

Número de crianças em cada grupo etário:
 Bebés (desde o nascimento até aos 11 meses) _____
 Crianças entre 12 meses e 2 anos e meio _____
 Crianças entre 2 anos e meio e 5/6 anos _____
 Crianças em idade escolar (entre 6 e 12 anos) _____

ESPAÇO E MOBÍLIAS

1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis				1	2	3	4	5	6	7
S	N	S	N	S	N	NA		S	N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐			7.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐			7.2	☐	☐
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐			7.3	☐	☐
1.4	☐	☐	3.4	☐	☐					

7.3. Acessibilidade: a) Portas com largura ≥ 80 cm (s/n)
 b) Os puxadores podem ser utilizados por crianças com uso limitado das mãos (s / n)
 c) O desnível entre o chão e a porta, em baixo, é $> 1,5$ cm (s / n)

2. Mobília destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem				1	2	3	4	5	6	7
S	N	S	N	S	N			S	N	NA
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐			7.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐			7.2	☐	☐
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐			7.3	☐	☐
				5.4	☐	☐				

5.3. Exemplos de equipamentos que promovam a utilização autónoma das mobílias por parte das crianças (devem ser observados pelo menos 2)

1)
2)

5.5., 7.3. Observou assentos para adultos que podem ser utilizados pela ama (pelo menos 1 exemplo)? (s / n)

3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto		1	2	3	4	5	6	7	3.1. Foi utilizado material e mobiliário confortável durante a observação? (s / n)
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	5.1. O mobiliário confortável está acessível a maior parte do dia? (s / n)	
		3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐		
				5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	5.3. Número de brinquedos macios: _____	

4. Disposição do espaço interior		1	2	3	4	5	6	7	1.2., 3.2. É difícil supervisionar quando as crianças estão:
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	a) estão nas áreas onde dormem? (s / n)	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	b) nalgum espaço de brincadeira? (s / n)	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	3.3. Lista de perigos observados no espaço:	
		3.4	☐ ☐ ☐					1)	
								2)	
								3)	

5. Materiais decorativos/ trabalhos expostos para as crianças		1	2	3	4	5	6	7	5.3. Número de crianças com 1 ano ou mais velhas inscritas: _____ Número de trabalhos das crianças expostos: _____
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	5.4. A ama fala acerca do material exposto (pelo menos 1 exemplo observado): (s / n) _____	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐		
		3.3	☐ ☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐		
				5.4	☐ ☐				

6. Espaço privado		1	2	3	4	5	6	7	5.1., 7.1. Espaço(s) reservado(s) para a privacidade:
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐		
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐		

A. Subescala (Itens 1-6) Pontuação _____		B. Número de itens pontuados _____		ESPAÇO E MOBILIAS Pontuação média (A ÷ B) _____	
--	--	------------------------------------	--	--	--

ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS

7. Chegadas/ saídas; acolhimentos e despedidas

		1	2	3	4	5	6	7
S	N			NA			S	N
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐			
		3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐ ☐			

1.1., 3.1., 5.1., 5.3., 5.4., 7.2. Cumprimentos observados (✓=sim, ✗= não)

Criança	Pais	Informação compartilhada
1 _____	_____	_____
2 _____	_____	_____
3 _____	_____	_____
4 _____	_____	_____
6 _____	_____	_____
7 _____	_____	_____

8. Sesta/descanso

		1	2	3	4	5	6	7
S	N						S	N
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐			

1.2., 3.2., Os berços/catres/camas para as crianças < 2 anos estão colocados a ≥ 90 cm ou separados por uma barreira sólida? (s / n)

5.2. Todos os berços/catres/camas estão colocados ≥ 90cm? (s / n)

Outras informações (e.g. supervisão, horário):

9. Refeições/merendas

		1	2	3	4	5	6	7
S	N						S	N
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐			
1.4	☐ ☐	3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐ ☐			
1.5	☐ ☐ ☐	3.5	☐ ☐ ☐					

1.3., 3.3., 5.3. Mesas/ tabuleiros das cadeiras para bebês são limpas? (s / n) desinfetadas (s / n) [antes das refeições]

[depois das refeições]

1.3., 3.3., 5.3. Lavam as mãos (✓=sim, ✗= não)

limpas? (s / n) desinfetadas (s / n)

	Crianças		Adultos
Antes de comer		Antes de preparar as refeições, da alimentação	
Depois de comer		Depois da alimentação	

10. Mudar fraldas/ higiene (casa de banho)										1.1., 1.2., 3.1., 3.2. Procedimentos para mudar a fralda (todos os adultos observados a fazê-lo): (✓=sim, ✕= não)										Outros problemas:																																																																																																																																																							
<table border="1"> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>7.1</td><td>☐</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>7.2</td><td>☐</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>7.3</td><td>☐</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.4</td><td>☐</td><td>☐</td><td colspan="6"></td> </tr> </table>										S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐	1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐	1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	7.3	☐	☐	1.4	☐	☐	3.4	☐	☐							<table border="1"> <tr> <td>Preparação</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Eliminação apropriada</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Limpeza das mãos do adulto</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Limpeza das mãos da criança</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Limpeza da área de mudar a fralda</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Desinfecção da área de mudar a fralda</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Desinfecção do lavatório</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>										Preparação												Eliminação apropriada												Limpeza das mãos do adulto												Limpeza das mãos da criança												Limpeza da área de mudar a fralda												Desinfecção da área de mudar a fralda												Desinfecção do lavatório												1.1., 3.1. O lavatório é desinfectado após a utilização? (s / n) 1.3., 3.3. É observada a lavagem das mãos? (✓=sim, ✕= não)									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																		
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐																																																																																																																																																																
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐																																																																																																																																																																
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	7.3	☐	☐																																																																																																																																																																
1.4	☐	☐	3.4	☐	☐																																																																																																																																																																						
Preparação																																																																																																																																																																											
Eliminação apropriada																																																																																																																																																																											
Limpeza das mãos do adulto																																																																																																																																																																											
Limpeza das mãos da criança																																																																																																																																																																											
Limpeza da área de mudar a fralda																																																																																																																																																																											
Desinfecção da área de mudar a fralda																																																																																																																																																																											
Desinfecção do lavatório																																																																																																																																																																											
Outros assuntos relacionados (ex. supervisão, interações):										<table border="1"> <tr> <td>Adulto</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Criança</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>										Adulto												Criança																																																																																																																																											
Adulto																																																																																																																																																																											
Criança																																																																																																																																																																											
11. Cuidados de saúde										1.3., 3.3. Lavagens de mãos observadas (✓=sim, ✕= não)																																																																																																																																																																	
<table border="1"> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>NA</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.4</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.4</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> </table>										S	N	S	N	NA	S	N	S	N	NA	1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐		1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	☐	1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐					3.4	☐	☐	5.4	☐	☐		<table border="1"> <tr> <td>À chegada a casa ou ao chegar do exterior</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Depois de se sujar, brincar com areia ou água</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Antes de partilhar brincadeiras com água</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Depois de lidar com fluidos corporais</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Depois de tocar em objectos contaminados ou em animais de estimação</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>										À chegada a casa ou ao chegar do exterior												Depois de se sujar, brincar com areia ou água												Antes de partilhar brincadeiras com água												Depois de lidar com fluidos corporais												Depois de tocar em objectos contaminados ou em animais de estimação																																																					
S	N	S	N	NA	S	N	S	N	NA																																																																																																																																																																		
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐																																																																																																																																																																			
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	☐																																																																																																																																																																		
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐																																																																																																																																																																			
			3.4	☐	☐	5.4	☐	☐																																																																																																																																																																			
À chegada a casa ou ao chegar do exterior																																																																																																																																																																											
Depois de se sujar, brincar com areia ou água																																																																																																																																																																											
Antes de partilhar brincadeiras com água																																																																																																																																																																											
Depois de lidar com fluidos corporais																																																																																																																																																																											
Depois de tocar em objectos contaminados ou em animais de estimação																																																																																																																																																																											
12.Práticas de segurança										1.1., 1.2., 3.1. Perigos de segurança:																																																																																																																																																																	
<table border="1"> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.1</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.2</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>5.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td></td> </tr> </table>										S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐		1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐		1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐		No interior: No exterior: 																																																																																																																									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																		
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐																																																																																																																																																																			
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐																																																																																																																																																																			
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐																																																																																																																																																																			
A. Subescala (Itens 7-12) Pontuação ____										B. Número de itens pontuados ____																																																																																																																																																																	
ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS Pontuação média (A + B) ____.																																																																																																																																																																											

OUVIR E FALAR

13. Ajudar as crianças a entender a linguagem

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	
1.4	☐ ☐	3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐			

3.1., 5.1. Conversas durante as rotinas (exemplos):

3.1., 5.1. Conversas durante as brincadeiras (exemplos):

3.1., 5.1. Exemplos de palavras descritivas utilizadas:

14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	☐
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
		3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	
		3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐	7.4	☐ ☐	☐

3.1., 5.4. Respostas verbais da ama para as crianças (exemplos):

3.1., 5.4. Respostas não verbais da ama para as crianças (exemplos):

5.3. As crianças são encorajadas a comunicar umas com as outras (2 exemplos):

1)

2)

15. Utilização de livros

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐ ☐	3.3	☐ ☐ ☐	5.3	☐ ☐ ☐	7.3	☐ ☐	
		3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐	7.4	☐ ☐	

5.2. Grande variedade de livros para cada grupo etário?

Raças: _____

Idades: _____

Animais: _____

Experiências familiares: _____

Ficção: _____

Factuais: _____

5.3. A ama lê individualmente/pequenos grupos? Pelo menos um exemplo observado: (s / n)

7.2. A ama envolve-se na utilização de livros com as crianças (2 exemplos):

1)

2)

7.3. A ama encoraja as crianças a lerem de acordo com as suas competências (1 exemplo):

1)

1.1., 3.1., 5.1. Número de livros acessíveis para cada grupo etário

1.2., 3.2. Número de livros em mau estado: _____

5.1. Alguns livros impróprios (violêntos, assustadores)? (s / n)

Lista:

A. Subescala (Itens 13-15) Pontuação ____

B. Número de itens pontuados ____

OUVIR E FALAR Pontuação média (A + B) ____.

ACTIVIDADES

16. Motricidade fina

		1	2	3	4	5	6	7
S	N	S		N		S		N
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐
			3.3	☐	☐	5.3	☐	☐

5.3. A ama interage com as crianças durante as actividades de motricidade fina (2 exemplos):

1)
2)

3.1., 5.1. Tipos de materiais de motricidade fina acessíveis (para pré-escolares e em idade escolar):

- Brinquedos de construção: _____
- Materiais de arte/expressão: _____
- Manipulação: _____
- Puzzles: _____

Materiais para crianças dos 0 aos 3 anos? Lista: _____

17. Arte/ Expressão Plástica

		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N	S		N		S		N	NA
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
			3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	☐
			3.4	☐	☐	5.4	☐	☐	

Marcar "NA" se todas as crianças do grupo têm menos do que 12 meses

3.1., 5.1., 5.2. Tipos de materiais de arte/expressão plástica acessíveis (em idade pré-escolar e escolar):

- Desenho (exigido): _____
- Pinturas: _____ 1.2., 3.2. É utilizado algum material perigoso ou tóxico? (s / n)
- 3-D: _____
- Colagem: _____
- Utensílios: _____
- Tipos de materiais de arte/expressão plástica para crianças dos 0 anos 3 anos lista): _____

18. Música e movimento

		1	2	3	4	5	6	7
S	N	S		N		S		N
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐
						5.4	☐	☐

3.1., 5.1., 5.2. Materiais de música acessíveis (listar para cada grupo etário):

5.3. Canções informais observadas? (s / n)

5.4. Música gravada utilizada:

19. Blocos/Cubos

		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
			3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
			3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	

3.1., 5.1. Tipos de blocos/cubos acessíveis (listar para cada grupo etário):

3.1., 5.1. Tipos de acessórios acessíveis (lista):

7.3. A ama encoraja/participa nos jogos de blocos/cubos com as crianças (1 exemplo observado)? (s / n)

Marcar "NA" se todas as crianças do grupo têm menos do que 12 meses ou mais de 7 anos de idade

20. Jogo simbólico/dramático		1	2	3	4	5	6	7			
S N	S N	S	N	NA		S	N	NA			3.1., 5.1., 5.2. Materiais de jogo simbólico/dramático acessíveis (listar para cada grupo etário):
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐				7.1 ☐ ☐					7.1. Materiais que representam diversidade (listar):
	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐				7.2 ☐ ☐ ☐					1)
		5.3 ☐ ☐				7.3 ☐ ☐					2)
		5.4 ☐ ☐ ☐									7.3. A ama promove/facilita a brincadeira das crianças (1 exemplo observado)? (s / n)

21. Matemática/números		1	2	3	4	5	6	7			
S N	S N	S	N				S	N	NA		
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐				7.1 ☐ ☐					
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐				7.2 ☐ ☐ ☐					
1.3 ☐ ☐		5.3 ☐ ☐				7.3 ☐ ☐					
		5.4 ☐ ☐									

22. Natureza/ciência		1	2	3	4	5	6	7			
S N	S N	S	N	NA		S	N	NA			3.1., 5.1. Tipos de materiais de ciências/natureza acessíveis (em idade pré-escolar e escolar):
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐ ☐				7.1 ☐ ☐					▪ Colecções de objectos naturais: _____
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐				7.2 ☐ ☐					▪ Seres vivos: _____
	3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐				7.3 ☐ ☐ ☐					▪ Instrumentos de natureza/ciências: _____
		5.4 ☐ ☐									▪ Livros, imagens, jogos ou brinquedos de natureza/ciência: _____

23. Jogos de água e areia		1	2	3	4	5	6	7	NA															
S N	S N	S	N				S	N				3.2.Problemas de supervisão: 7.2. Diferentes actividades realizadas com água e areia:												
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐				7.1 ☐ ☐						3.1., 5.1., 7.1. Água/areia fornecidos? (✓=sim, ✗= não) <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="width: 25%;">Interior</td> <td style="width: 25%;">Exterior</td> <td style="width: 25%;">Com que frequência?</td> </tr> <tr> <td>Areia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Água</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Interior	Exterior	Com que frequência?	Areia				Água			
	Interior	Exterior	Com que frequência?																					
Areia																								
Água																								
	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐				7.2 ☐ ☐																		
	3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐																						

Marcar "NA" se todas as crianças do grupo têm menos do que 18 meses e/ou mais de 6 anos de idade	3.3. 5.2. Brinquedos/materiais para brincar com água/areia:
---	---

24. Promoção da aceitação da diversidade		1	2	3	4	5	6	7	3.1., 5.1. Quantos materiais representam diversidade? Quais?	5.2. Propostas de jogo dramático que representem várias culturas/raças? Lista:																				
S	N	S	N	S	N	S	N																							
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐																			
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐																			
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐																									
									<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Diversidade</td> <td>Livros</td> <td>Imagens</td> <td>Materiais</td> </tr> <tr> <td>Raça/Cultura</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Idade</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competências</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gênero</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Diversidade	Livros	Imagens	Materiais	Raça/Cultura				Idade				Competências				Gênero				1) 2) 3) 4)
Diversidade	Livros	Imagens	Materiais																											
Raça/Cultura																														
Idade																														
Competências																														
Gênero																														

25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador		1	2	3	4	5	6	7	NA		
S	N	NA	S	N	S	N	S	N			
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐			
1.4	☐	☐	☐								
<i>Pontuar este item "NA" se a TV/vídeo e o computador nunca são usados quando as crianças estão presentes.</i>											
1.1., 3.1. É utilizado algum material inapropriado? (s / n) Lista: 3.3. Tempo de exposição à televisão/vídeo: Tempo de utilização do computador: 3.2., 5.2. Actividades alternativas disponíveis (listar):											

26. Actividade física/Jogos de actividade física		1	2	3	4	5	6	7	NA		
S	N	S	N	S	N	S	N	NA			
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☐
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	7.2	☐	☐
1.4	☐	☐	3.4	☐	☐	5.4	☐	☐	7.2	☐	☐
1.3, 3.3., 5.3., 5.4. Existe algum equipamento/material inapropriado/perigoso? (s / n) 1.1., 1.2., 3.2., 5.1. Uso apropriado do espaço interior/exterior? (s / n) 7.4. Capacidades estimuladas pelos materiais (listar): Crianças dos 0 anos 3 anos: Crianças em idade pré-escolar: Crianças em idade escolar:											

A. Subescala (Itens 16-26) Pontuação ____	B. Número de itens pontuados ____	ACTIVIDADES Pontuação média (A + B) ____.
---	-----------------------------------	--

INTERACÇÃO

27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
		3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	
				5.4	☐ ☐			

28. Interação ama-criança

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐			
		3.4	☐ ☐					

5.1. Exemplos de interações positivas: a) verbais:

b) físicas:

29. Disciplina

		1	2	3	4	5	6	7	
S	N								
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐		
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐		
				5.4	☐ ☐				

30. Interações entre as crianças

		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N								
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐		
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐						

7.1. A ama chama a atenção para as interações sociais positivas entre as crianças (1 exemplo):

7.2. A ama inicia actividades que encorajam as crianças a trabalhar ou a brincar juntas (1 exemplo):

Ver notas de clarificação para ver quando marcar este item "NA"

A. Subescala (Itens 27-30) Pontuação ____

B. Número de itens pontuados ____

INTERACÇÃO Pontuação média (A + B) ____.

ESTRUTURA DO PROGRAMA

31. Horário/rotina

		1	2	3	4	5	6	7	
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	
			3.4	☐	☐				

5.3. Exemplo(s) de situações em que as crianças esperem 3 minutos ou mais:

32. Actividades/brincadeiras livres

		1	2	3	4	5	6	7	
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
			3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	

7.1. A supervisão é usada como uma interacção educacional (2 exemplos):

1)

2)

33. Tempo de grupo

		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	
1.4	☐	☐							

7.2. Interacção educacional com pequenos grupos/individualmente (2 exemplos):

Pontuar este item "NA", se as crianças nunca fazem a mesma actividade como um grupo todo.

34. Recursos para crianças com incapacidades

		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N	S		N		S		N	
1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	
1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	
1.3	☐	☐	3.3	☐	☐	5.3	☐	☐	
1.4	☐	☐	3.4	☐	☐				

Pontuar este item "NA" se o diagnóstico e a avaliação da criança não estão completas ou se não houver uma criança com deficiência inscrita.

A. Subescala (Itens 31-34) Pontuação ____ B. Número de itens pontuados ____ **ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A + B) ____.**

PAIS E AMA

35. Recursos para pais

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
		3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	
		3.4	☐ ☐	5.4	☐ ☐			

36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐ ☐			
		3.4	☐ ☐					

37. Oportunidades para o crescimento profissional

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
		3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
						7.3	☐ ☐	

38. Recursos para as necessidades profissionais

		1	2	3	4	5	6	7
S	N							
1.1	☐ ☐	3.1	☐ ☐	5.1	☐ ☐	7.1	☐ ☐	
1.2	☐ ☐	3.2	☐ ☐	5.2	☐ ☐	7.2	☐ ☐	
1.3	☐ ☐	3.3	☐ ☐	5.3	☐ ☐	7.3	☐ ☐	

A. Subescala (Itens 31-34) Pontuação ____

B. Número de itens pontuados ____

PAIS E AMA Pontuação média (A ÷ B) ____.

Total e Pontuação Média

	<u>Pontuação</u>	<u># itens pontuados</u>	<u>Pontuação média</u>
Espaço e mobílias	_____	_____	_____
Rotinas de cuidados básicos	_____	_____	_____
Ouvir e falar	_____	_____	_____
Actividades	_____	_____	_____
Interacção	_____	_____	_____
Estrutura do programa	_____	_____	_____
Pais e ama	_____	_____	_____
TOTAL	_____	_____	_____

Anexo 5

Output Item 1. Espaço interior destinado aos cuidados infantis

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	.	.	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	.	.	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 2. Móvel destinada aos cuidados infantis, à brincadeira e à aprendizagem

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 3. Equipamentos e materiais adequados a relaxamento e conforto

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 4. Disposição do espaço interior

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,940 ^b	,688	,989	27,857	6	6	,000
Average Measures	,969 ^c	,815	,995	27,857	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 5. Materiais decorativos/trabalhos expostos para as crianças

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,333 ^b	-,659	,851	1,857	6	6	,235
Average Measures	,500 ^c	-3,863	,920	1,857	6	6	,235

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 6. Espaço privado

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,959 ^b	,806	,993	47,667	6	6	,000
Average Measures	,979 ^c	,893	,996	47,667	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 7. Chegadas/saídas; acolhimentos e despedidas

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 8. Sesta/ descanso

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	.	.	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	.	.	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 9. Refeições/merendas

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,953 ^b	,781	,992	41,667	6	6	,000
Average Measures	,976 ^c	,877	,996	41,667	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 10. Mudar fraldas/higiene

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,727 ^b	,104	,946	6,333	6	6	,020
Average Measures	,842 ^c	,189	,972	6,333	6	6	,020

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 11. Cuidados de saúde

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 12. Práticas de segurança

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,786 ^b	,179	,960	7,600	6	6	,013
Average Measures	,880 ^c	,303	,979	7,600	6	6	,013

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 13. Ajudar a criança a entender a linguagem

Intraclass Correlation Coefficient							
	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,949 ^b	,763	,991	38,167	6	6	,000
Average Measures	,974 ^c	,866	,995	38,167	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 14. Ajudar a criança a utilizar a linguagem

Intraclass Correlation Coefficient							
	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,944 ^b	,729	,990	39,769	6	6	,000
Average Measures	,971 ^c	,844	,995	39,769	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 15. Utilização de livros

Intraclass Correlation Coefficient							
	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 16. Motricidade fina

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.950^b	,738	,991	33,857	6	6	,000
Average Measures	,975 ^c	,849	,996	33,857	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 17. Arte/Expressão plástica

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.975^b	,863	,996	93,400	6	6	,000
Average Measures	,987 ^c	,927	,998	93,400	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 18. Música e movimento

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.838^b	,379	,970	11,370	6	6	,005
Average Measures	,912 ^c	,549	,985	11,370	6	6	,005

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 19. Blocos/cubos

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,966 ^b	,839	,994	58,333	6	6	,000
Average Measures	,983 ^c	,912	,997	58,333	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 20. Jogo simbólico/dramático

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,955 ^b	,787	,992	43,000	6	6	,000
Average Measures	,977 ^c	,881	,996	43,000	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 21. Matemática/números

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 22. Natureza/ciência

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,769 ^b	,207	,955	9,000	6	6	,009
Average Measures	,870 ^c	,343	,977	9,000	6	6	,009

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 23. Jogos de água e areia

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 24. Promoção da aceitação da diversidade

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 25. Uso da televisão, vídeo e/ou computador

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 26. Actividade física/ jogos de actividade física

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,966 ^b	,837	,994	57,667	6	6	,000
Average Measures	,983 ^c	,911	,997	57,667	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 27. Supervisão dos jogos e da aprendizagem

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,969 ^b	,835	,995	76,200	6	6	,000
Average Measures	,984 ^c	,910	,997	76,200	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 28. Interacção ama-criança

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.915^b	,547	,985	30,692	6	6	,000
Average Measures	,955 ^c	,707	,992	30,692	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 29. Disciplina

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.988^b	,941	,998	167,667	6	6	,000
Average Measures	,994 ^c	,969	,999	167,667	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 30. Interações entre as crianças

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 31. Horário/rotina

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.982 ^b	,910	,997	108,333	6	6	,000
Average Measures	,991 ^c	,953	,998	108,333	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 32. Actividades/brincadeiras livres

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.833 ^b	,364	,969	11,000	6	6	,005
Average Measures	,909 ^c	,534	,984	11,000	6	6	,005

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 33. Tempo de grupo

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 34. Recursos para crianças com deficiência

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	.	.	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	.	.	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 35. Recursos para pais

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	.	.	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	.	.	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 36. Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e familiares da ama e as suas responsabilidades como ama

Warnings

Each of the following component variables has zero variance and is removed from the scale: item36_ob1

Too many items are deleted from the scale.

This command is not executed.

Output Item 37. Oportunidades para o crescimento profissional

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	1,000 ^b	1,000	1,000	.	6	.	.
Average Measures	1,000 ^c	1,000	1,000	.	6	.	.

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output Item 38. Recursos para as necessidades profissionais

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,929 ^b	,684	,987	27,333	6	6	,000
Average Measures	,963 ^c	,813	,994	27,333	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Anexo 6

Output sub-escala Espaço e Móveis

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,985 ^b	,917	,997	114,833	6	6	,000
Average Measures	,992 ^c	,957	,999	114,833	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Rotinas de Cuidados Básicos

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,945 ^b	,748	,990	37,400	6	6	,000
Average Measures	,972 ^c	,856	,995	37,400	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Ouvir e Falar

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,956 ^b	,788	,992	50,400	6	6	,000
Average Measures	,978 ^c	,881	,996	50,400	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Actividades (sem os itens 23 e 25 por conterem valores omissos)

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,999 ^b	,982	1,000	3674,667	6	6	,000
Average Measures	,999 ^c	,991	1,000	3674,667	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Interacção

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,993 ^b	,923	,999	523,500	6	6	,000
Average Measures	,997 ^c	,960	,999	523,500	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Estrutura do Programa (sem os itens 33 e 34 por conterem valores omissos)

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,987 ^b	,937	,998	156,583	6	6	,000
Average Measures	,994 ^c	,967	,999	156,583	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Output sub-escala Pais e Ama

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,964 ^b	,818	,994	62,692	6	6	,000
Average Measures	,982 ^c	,900	,997	62,692	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- a. Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- b. The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- c. This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Anexo 7

Output do acordo total entre observador 1 e 2

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.993 ^b	,927	,999	440,038	6	6	,000
Average Measures	,996 ^c	,962	,999	440,038	6	6	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- a. Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.
- b. The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- c. This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Data:

REUNIÃO

Nome da Instituição de Enquadramento:

Técnica enquadramento:

Ama:

Hora de início da reunião:

Hora do fim da reunião:

Presentes:

O que foi observado	Estratégias a implementar	Aspectos Positivos (globais – de todos os itens)
<u>ESPAÇO E MOBÍLIAS</u>		
<u>ROTINAS DE CUIDADOS BÁSICOS</u>		
<u>OUVIR E FALAR</u>		
<u>ACTIVIDADES</u>		
<u>INTERACÇÃO</u>		
<u>ESTRUTURA DO PROGRAMA</u>		
<u>PAIS E AMA</u>		