

Trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de Amas: aprender no exercício da profissão

Trajectories of personal and professional development of a group of family day carers: learning in the exercise of the profession

Isabel Correia
Irene Figueiredo

Resumo

O presente estudo enquadra-se no programa da Fundação Aga Khan Portugal “Construindo pedagogias participativas em creche familiar - Programa de formação e capacitação de Amas e de outros cuidadores de crianças pequenas”. Pretende constituir-se como um contributo para compreender a situação atual das Amas no que diz respeito às características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como à importância dos processos de formação no seu desempenho profissional. Apresenta-se informação obtida a partir de entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*Focus...*) a Supervisoras e Amas de duas Creches Familiares do distrito de Setúbal. A análise interpretativa da informação recolhida permitiu compreender alguns traços identitários destas profissionais, nomeadamente a especificidade e complexidade da sua profissão, a imagem social desvalorizada, as precárias condições de trabalho e a importância da participação em espaços formativos formais e informais para o seu desenvolvimento profissional. Destaca-se a valorização da socialização de experiências e conhecimento coincidente com a trajetória profissional e individual, com vista à promoção e efetivação do acolhimento de crianças e respetivas famílias em contextos de qualidade.

Página | 45

Palavras-chave: educação e cuidados de infância 0-3 anos; amas; supervisoras; creche familiar.

Abstract

The present study is part of the Programme “Building participatory pedagogies in family day care – capacity building and professional development programme for Childminders and other professionals of early childhood education and care” developed under the auspices of the Aga Khan Foundation Portugal. The study aims to contribute to the understanding of the current situation of Childminders in what concerns the characteristics, potentialities and complexities of their action, as well as to find evidence about the influence of professional development processes, in their professional performance. Information obtained through individual and collective semi-structured interviews (*focus group*) from Supervisors and Childminders of two-family day-care nurseries in the district of Setúbal is presented. The interpretative analysis of the collected data provide understanding about some identity traits of these professionals, namely the specificity and complexity of their profession, the devalued social image, the precarious working conditions as well as the importance of participation in formal and informal training opportunities in the scope of their professional development. Emphasis is given to valuing the socialization of experiences and knowledge in coherence with each professional and personal course of life, in order to promote and implement high quality education and care contexts for the children and their families.

Keywords: early childhood education and care; childminders; supervisors; family day care nurseries.

1. Notas iniciais

Os resultados da investigação em Educação e Cuidados de Infância (ECI) destacam a centralidade do desenvolvimento profissional entre as dimensões que definem o *sistema competente* de ECI, sempre no pressuposto de que todas as dimensões da qualidade, a nível das estruturas, dos processos e do sistema de ECI (Eadie et al., 2022; OCDE, 2022; Urban et al., 2011), são interdependentes e interagem de modos complexos e dependentes do contexto. Eadie et al. (2022, pp. 20-22) numa revisão sistemática recente, incluindo meta-análise, das publicações nesta área, corroboram a importância do desenvolvimento profissional, confirmada pela elevada consistência das evidências encontradas e apresentam as características comuns aos programas de desenvolvimento profissional em ECI que suportam essas evidências, designadamente, programas que: incluem componentes de aprendizagem diversificadas; se baseiam na prática; incluem supervisão e acompanhamento; adotam uma abordagem colaborativa; permitem tempo para reflexão crítica sobre implementação de novas estratégias. É, assim, consensual o reconhecimento do contributo para a qualidade da ECI “de profissionais com boa formação, com experiência e competência e que a qualidade e relevância da formação têm um efeito direto sobre os profissionais e um efeito indireto nas crianças” (Ministério da Educação, 2018, p. 31).

Partindo da conceção abrangente de profissionais de ECI que inclui todos os profissionais que trabalham num contexto de EI (OCDE, 2022), portanto, educadores de infância, assistentes de educação, dirigentes, animadores, amas, especialistas/peritos em educação, formadores, supervisores, entre outros, e considerando que todas as crianças, famílias e comunidades têm os mesmos direitos a uma ECI de qualidade, é consensual a necessidade de se adotarem padrões profissionais elevados relativos a todo o pessoal de Educação de Infância (EI), incluindo as Amas, objeto deste estudo. Em particular no caso das crianças dos 0-3 anos, trata-se de todos os profissionais que atendem as crianças nos diversos contextos e modalidades de ECI.

Na sua diversidade, os profissionais de ECI pressupõem perfis funcionais e formativos diferenciados, mesmo quando não explicitamente definidos, que implicam, em cada caso, percursos e modalidades de formação e profissionalização próprias, enquadrados numa ética profissional comum, assente em princípios de competência, responsabilidade, integridade, respeito (APEI, 2011), na conceção de criança como ser competente, com agência e com direitos, no quadro do respeito e atenção à família e à sua comunidade de pertença.

Este estudo pretende descrever e compreender a situação atual das Amas no que se refere às características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como à importância dos processos de formação no seu desempenho profissional.

2. Contexto e profissionalidade das Amas em Creche Familiar

Em Portugal, a investigação em estudos e projetos na ECI, desenvolvidos, em particular, nas últimas três décadas, incluindo no domínio específico da formação das Amas, demonstram “o imenso saber acumulado” (Vasconcelos, 2011, p. 158) sobre questões essenciais da ECI dos 0-3 anos. Contudo, mais de uma década após a

publicação da Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, *A Educação dos 0 aos 3 anos* (CNE, 2011b) e dos estudos e reflexões que a fundamentaram, as políticas de educação dos 0-3 anos não refletem ainda esse valioso acervo. Muitas das questões então colocadas, estudadas e debatidas e, posteriormente, objeto de Recomendação enquanto medidas de política, continuam a constituir um desafio, designadamente, a garantia do acesso universal a serviços de ECI inclusivos e de qualidade, a intencionalidade educativa do trabalho com as crianças dos 0-3 anos, a tutela pedagógica do ME estendendo o modelo integrado unitário dos 0-6 anos, ou mesmo a tutela partilhada entre Ministérios, a profissionalização de educadores de infância para o trabalho em creche e correspondente reconhecimento como trabalho de docência, e a formação e profissionalização das Amas (Vasconcelos, 2011). Existe, desde há alguns anos, um esforço de coordenação entre os dois Ministérios da tutela através da elaboração conjunta de orientações educativas para o período do 0-3 anos, no que constituirá um primeiro passo no sentido de assegurar uma perspetiva educativa integrada e a intencionalidade educativa da EI dos 0-6 anos (Correia, 2018).

Dos estudos atrás referidos resultam evidências fortes de que uma “boa formação”, no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo, é a formação desenvolvida preferencialmente em contexto, nos centros e outras estruturas de ECI, no trabalho colaborativo, incluindo em equipas multiprofissionais, informado por uma pedagogia participativa explícita, e, sempre que possível e necessário, com o apoio de supervisores e consultores (Araújo, 2018). Isso implica, necessariamente, um investimento na valorização de todos os profissionais, na sua complementaridade, através da criação das condições que lhes deem visibilidade e possibilitem a sua profissionalização em contexto.

A Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho (novo enquadramento da gratuitidade das creches e creches familiares, integradas no sistema de cooperação e das Amas do ISS, I. P.) dá continuidade ao esforço de alargamento da rede de ECI 0-3 anos. Afirma-se a intenção de dar seguimento à Recomendação do Conselho da UE, de 22 de maio de 2019 (CUE, 2019), no reconhecimento de que “as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância” pelo que “investir na educação e no acolhimento na primeira infância revela-se prioritário, devendo os serviços prestados ser de elevada qualidade, acessíveis, a preços comportáveis e inclusivos” (p. 10).

Contudo, não há evidências, na legislação, da intenção, e responsabilização, no desenvolvimento profissional das Amas no sentido da sua profissionalização em contexto, nem no de outros profissionais de atendimento dos 0-3 anos, incluindo supervisores/técnicos de enquadramento e educadoras de infância em serviço em creche. Assim, e à semelhança de outras intervenções de política da infância no passado, estaremos perante mais uma *mudança assíncrona* (Holmes, 1979) uma vez que o aumento da oferta em termos quantitativos não parece vir apoiado, em simultâneo, por medidas nas outras dimensões do sistema de ECI, nomeadamente, a qualificação dos profissionais que garantam a qualidade dessa oferta alargada de ECI 0-3 anos.

3. Caminhos metodológicos

Com o objetivo de descrever e compreender a situação atual das Amas acerca das características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como a importância dos processos de formação no seu desempenho profissional, optámos por uma abordagem qualitativa de investigação (Bogdan & Biklen, 1995) por permitir, entre outros aspetos, uma abordagem holística do objeto de estudo, que valoriza todas as perspetivas dos participantes, num processo flexível e (re)construtivo. Pretendemos: i) Conhecer os modos de intervenção das Amas com as crianças e respetivas famílias; ii) Identificar novos saberes e/ou saberes ressignificados, adquiridos nos processos formativos e eventuais transformações nas práticas profissionais; iii) Percecionar os processos formativos mais valorizados.

Participaram no estudo quatro Amas e três Supervisoras responsáveis pelo apoio técnico-pedagógico, enquadradas em duas creches familiares situadas no distrito de Setúbal.

A recolha de informação foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas individuais às Supervisoras e uma entrevista semiestruturada coletiva (*Focus Group*) às Amas.

Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), a fim de captar os conteúdos manifestos e latentes contidos na informação recolhida. Posteriormente fizemos inferências e interpretações inter-relacionando todos os conteúdos com o quadro teórico inicialmente desenhado (Silva & Fossa, 2015; Minayo, 2013).

As questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas, incluindo a salvaguarda da privacidade das Supervisoras e das Amas, com a utilização de códigos: S1, S2 e S3 para as Supervisoras; A1, A2, A3 e A4 para as Amas. Procurámos, ainda, não expor demasiado as suas vidas pessoais.

As Amas participantes

Participaram no estudo quatro Amas com idades compreendidas entre 41 e 52 anos, sendo a média de idade de 48 anos; a média de anos de experiência profissional com crianças é de 10 anos (situa-se num intervalo de 0 a 26 anos); a média dos anos de experiência como Ama numa creche familiar é de 10 anos (num intervalo de 5 a 11 anos). Três amas têm o 12.º ano de escolaridade e uma é licenciada em Turismo. Todas as Amas têm filhos. Uma das Amas não teve experiência profissional com crianças antes da atividade como Ama, contudo, tinha um grande conhecimento sobre a profissão pois como refere: “Conhecia o universo das Amas há muito tempo, vim substituir a minha mãe, ela era Ama desde 1998, reformou-se e entrei para o lugar dela. Isto já faz parte quase do meu ADN” (A1).

As Supervisoras participantes

Participaram três Supervisoras com idades de 37, 46 e 49 anos. Todas são licenciadas em Educação de Infância, duas pela Escola Superior de Educação Jean Piaget e uma pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. Exerceram funções como Educadora de Infância na valência de creche e jardim de infância. No que respeita

à experiência como Supervisoras, registam-se diferenças significativas, correspondendo a 8, 15 e 21 anos.

4. Os desafios das Amas na sua ação quotidiana: o local de trabalho enquanto espaço privilegiado de aprendizagem

4.1. (Re)construção da sua identidade, como base para o(s) seu(s) modo(s) de pensar, ser e agir - *Só se é Ama quando se ama!*

Constituir-se Ama é um processo complexo. Envolve elementos pessoais e profissionais que compõem uma história de vida, vivenciada em determinado tempo e espaço, a ser entendida de modo global e não fragmentada, compondo uma identidade que se constitui através de diversos processos de socialização (Dubar, 1997a, p. 105). É ao longo da sua vida que “aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1999, p. 280).

As Amas participantes no estudo tiveram experiências diferenciadas com crianças antes de exercerem a profissão de Ama: explicadora, auxiliar, apoio na dinamização de atividades nas férias escolares e a maternidade. Esta última foi sinalizada pela maioria das Amas como uma das experiências que contribuiu, de forma muito significativa, para melhorar o seu desempenho profissional, sendo que lhes trouxe uma maior segurança e confiança para enfrentarem os desafios e dificuldades que surgem no relacionamento com as crianças e com as famílias.

Ser Ama para estas profissionais significa desempenhar um papel fundamental na educação das crianças pequenas e respetivas famílias, destacando-se as dimensões afetiva, relacional e emocional:

“gosto muito de dar carinho e também de receber, porque damos, mas também recebemos” (A2).

“podemos cuidar dos outros, relacionarmo-nos com todos – crianças, famílias, é muito gratificante” (A1).

“é um trabalho que sobressai o que tenho em mim de bom, a parte afetiva, o estar com as crianças e cuidar delas, está sempre presente o afeto, estarmos sempre bem dispostas, apostamos muito na relação com as crianças” (A3).

A dimensão humana na sua ação diária está sempre presente, contribuindo para reconstruir a sua identidade pessoal. A A3 refere: “Sinto que me torna uma melhor pessoa o estar todos os dias com os bebés, tratar deles, cuidar, mimar, ajudar a crescer”. Referem também o seu sentido de humor, uma vez que é uma profissão que lhes “permite brincar, estar sempre a cantar e tudo isso contribui para estarmos sempre bem

dispostas e até aumentarmos a nossa autoestima” (A2). Esta perspetiva é reforçada pela S1, alegando que

“são pessoas que se preocupam mesmo, estão sempre disponíveis, de forma afetuosa, emocional. Têm sempre uma palavrinha de apoio, mesmo fora dos seus horários e isso é de louvar. São todas muito diferentes, mas a parte humana está sempre presente em todas”.

Esses fatores contribuem para o desenvolvimento de uma maior capacidade de resiliência para fazer face ao isolamento que enfrentam diariamente, pois como afirmam é uma profissão muito solitária:

“nós estamos sozinhas, somos nós e as crianças” (A4).

“estamos na nossa casa, sozinhas com as crianças, às vezes temos situações que precisamos da opinião de alguém, de confrontar ideias, há necessidade de ser no momento” (A1).

Procuram combater esse isolamento através dos diálogos que mantêm diariamente com as outras Amas e com as supervisoras técnicas através de chamadas telefónicas e videochamadas via *WhatsApp*. Criaram um grupo para poderem partilhar sucessos, angústias, inseguranças e deceções. Essas partilhas contribuem para se sentirem mais capazes para acolherem as crianças e famílias com mais qualidade e profissionalismo:

Página | 50

“vamos tirando dúvidas, perguntando, partilhamos fotografias, ideias, ajuda muito, melhoramos o que fazemos, sentimo-nos mais acompanhadas, com mais certezas do que estamos a fazer. Dá para conviver, não estamos tão sozinhas” (A3).

“a A C [supervisora] também está no grupo, está sempre disponível para nos ajudar, dá-nos mais confiança” (A1).

“partilhamos tudo, embora esteja cada uma na sua casa, sentimo-nos acompanhadas” (A2).

“também temos encontros bimensais, para podermos fazer algumas reflexões para melhorar as práticas” (S2).

A construção da identidade profissional destas Amas tem vindo a concretizar-se através de uma atividade no coletivo, desenvolvendo-se através de interações, trocas, aprendizagens e relações diversas consigo próprias e com os outros, em conexão permanente com os diferentes espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Correia, 2021; Sarmiento, 2009; Dubar, 1997b).

Fazem referência às “marcas identitárias” (expressão apoiada em Claude Dubar, 1997b) de uma Ama:

“ser empática e afetuosa [...] pessoas muito ponderadas, muito equilibradas acima de tudo [...] gerir e evitar conflitos com as famílias [...] pensar sempre no bem-estar da criança [...] ser muito tolerante” (A3).

“respeitar a diversidade de cada criança e família [...] ter um coração enorme [...] estarmos bem resolvidas [...] sermos responsáveis” (A2).

“ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil [...] saber lidar com as diferentes idades das crianças [...] ser resilientes [...] gostar de crianças” (A4).

“temos que ser criativas, fazer com que as crianças aprendam e brinquem muito” (A1).

Página | 51

As supervisoras acrescentaram mais algumas “marcas”, como a capacidade de aceitar a mudança, de ajustarem os seus modos de agir em função das singularidades de cada criança e respetiva família. Referem um “ingrediente” que poderá fazer a “diferença no dia-a-dia das Amas, que é poderem inovar, terem a capacidade de fazer diferente, até para se motivarem a elas próprias” (S2). Acrescentam, ainda, a importância de escutar o outro – a designada “escuta holística” (Gonzalez-Mena, 2015), o não fazer julgamentos, numa procura de colaboração permanente com as famílias. Mas fazem questão de sublinhar o muito que há a fazer para se conseguir tudo o que assinalaram, mas todas “estão empenhadas em levar o barco para a frente” (S1):

“não estar agarrada a estereótipos e a fundamentalismos... terem a capacidade de se ajustarem ao diferente [...] perceberem que todos somos diferentes, ajustar o trabalho a todas as crianças e famílias” (S1).

“saber escutar o outro, ouvir verdadeiramente, como a I. referiu na formação, observar, ouvir [...] a escuta ativa das crianças e das famílias” (S3).

“maior compreensão, não fazer julgamentos, tratar todos da mesma forma, conhecer a real situação (S2)”.

4.2. A complexidade da profissão, atuação em duas dimensões (crianças e famílias) -

Para cuidarmos bem de todos, temos que dar muito de nós, é muito difícil

Parece estarmos em presença de profissionais que encetaram processos para efetivar uma conexão entre as atividades de cuidar e educar e ir para além da dicotomia entre as duas dimensões (Correia, 2018). A S3 refere que têm vindo a fazer um trabalho no sentido de contribuir para que as Amas tomem consciência das suas capacidades e se comprometam com a condição humana e o bem-estar de todos. Procuram dotar estas profissionais de ferramentas para cuidarem com sentido ético, a “ética do cuidado”, no atendimento às crianças e famílias (Noddings, 1984):

“temos vindo, primeiro com a I., agora com a M. da Aga Khan, a fazer com que assumam uma atitude o mais ética possível, uma atitude responsável, disponíveis, atentas. O respeito pelos bebés, que embora muito pequeninos, precisam de ser respeitados” (S3).

Valorizam o brincar como uma atividade, nas palavras da A2 “muito importante para as crianças; é através do brincar que aprendem a conhecer o mundo”. Procuram mobilizar as “caraterísticas de cada criança e família para o dia-a-dia das suas práticas” (S3), num trabalho planeado no coletivo, “envolvendo crianças e famílias permanentemente” (S2). Não é uma tarefa fácil, reveste-se de muitas complexidades, contudo “são umas guerreiras, vão à luta” (S1) e procuram, apesar dos muitos constrangimentos “dar, na medida do possível, respostas individualizadas” (S3), de acordo com

“a cultura de cada família [...] dou o exemplo da sopa, há famílias que não têm esse hábito, logo não temos que dar sopa [...] logo eu não posso insistir, tenho que respeitar” (A2).

Referindo-se concretamente ao modo como se veem a si próprias como Amas destacam a pluralidade de funções que lhes são atribuídas, considerando que são polivalentes e que acabam por exercer uma profissão muito exigente:

“temos muitos papéis a desempenhar, é muito complicado, estamos a viver os problemas dos outros e começam a entrar pela nossa casa a dentro e também influencia a nossa família” (A1).

A exigência também se situa na ação com os bebés e as crianças pequenas, uma vez que implica uma grande responsividade, entrega e envolvimento emocional. A aproximação aos bebés para ouvi-los e percebê-los “é de uma grande exigência, temos que estar muito disponíveis e de bem connosco próprias para conseguirmos que nada passe para a nossa família porque afinal tudo se passa nas nossas casas” (A2).

Reconhecer as crianças, atender, observar, aguardar, apoiar, acalantar, ouvir, recomendar é deveras muito complexo. Com os bebés é ainda mais difícil. As Amas testemunham o seu desgaste físico e emocional:

“é muito cansativo, temos quatro crianças com idades diferentes e níveis de desenvolvimento diferentes e ajustar tudo a todos nem sempre é possível. Isso a mim desgasta-me” (A3).

“O trabalho da Ama não se limita a atender às necessidades físicas e biológicas das crianças” (S3), elas “têm a tarefa de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento” (S1), respeitando e assegurando, através de encontros sociais não homogeneizadas, o bem-estar de cada bebé e criança pequena.

As A1 e A4 fazem referência à diversidade de papéis que assumem no dia-a-dia o que também contribui para a complexidade da profissão:

“assumimos tantos papéis, mesmo assim não nos valorizam! Nós somos mãe, pai, avó, educadora, psicóloga, enfermeira, assistente social... fazemos de tudo um pouco” (A1).

“as famílias precisam de ser ouvidas, precisam de desabafar... [...] na questão dos casais divorciados é complicado, temos que gerir os conflitos, temos que ser mediadoras; também somos enfermeiras, damos medicação às crianças” (A4).

Fazem referência às exigências das famílias como refere a A4:

“os pais acham que as nossas casas são depósitos, quanto mais tempo estiverem nas nossas casas melhor [...] mesmo quando têm folgas semanais trazem sempre as crianças.”

Enfatizam que a tipologia das famílias sofreu alterações e que a forma como alguns pais das crianças se relacionam

“influencia de forma negativa o ambiente de trabalho e também influencia a nossa família, estamos na nossa casa [...] tenho pais que estão constantemente a falar mal um do outro, passa para a criança e para mim. Como é que eu posso gerir o conflito? Como é que nós, Amas, não nos deixamos afetar psicologicamente?” (A1).

Contudo, as quatro Amas adotam uma postura compreensiva e solidária e preocupam-se em estabelecer relações positivas com todas as famílias, independentemente dos conflitos. Partilham informações e conhecimentos, dispõem-se a escutá-las, respeitando as suas diferenças (culturais, linguísticas, religiosas), procuram conhecer as suas opiniões e os seus pontos de vista. Sempre que estão em presença de um conflito de difícil resolução, recorrem à equipa técnica que desempenha o papel de mediadora da relação entre Amas e famílias. As Supervisoras procuram agilizar meios adequados e estratégias de resolução pacífica e criativa do conflito: “pedem conselhos sempre que não conseguem resolver algum conflito e nós tentamos mediar a situação e, sempre que estamos juntas, expomos a situação e refletimos em conjunto e, dessa forma, estamos a contribuir para a aprendizagem de todas” (S2).

Ainda no que respeita ao trabalho com as famílias, fazem referência à exigência da intervenção, atendendo à necessidade de, diariamente, dialogar para que a informação passe de forma fluída, principalmente porque atuam com crianças pequenas e estas não se expressam na forma convencional adulta. Também referem que cada família tem a sua forma de funcionar e tem a sua história, pelo que terão que “se ajustar e não fazer julgamentos” (S1).

4.3. Imagem social da profissão desvalorizada e falta de condições de trabalho -

Gostava de ocupar um lugar importante na vida das crianças e das suas famílias, essa seria uma boa forma de me sentir valorizada

Sentem-se desvalorizadas no exercício da sua profissão e, com alguma mágoa, vão colocando algumas questões: “em pleno século XXI, como é possível que ainda se lute pela valorização de uma profissão? Como é possível termos que lutar para sermos reconhecidas como pessoas que contribuem para o desenvolvimento das crianças? Afinal, nós contribuimos para que elas façam muitas aprendizagens, nós não cuidamos simplesmente, nós não entretemos somente, nós fazemos muito mais” (A2).

Confrontam-se diariamente com a desvalorização do seu estatuto e sobretudo com a apreciação que é feita do seu trabalho, sendo caracterizado como um trabalho menor, que se limita às tarefas dos cuidados, “como dar de comer, mudar a fralda e por as crianças a dormir” (A1).

A intervenção destas profissionais nestes momentos de cuidados, nomeadamente do acolhimento, higiene, alimentação, sono está muito próximo daquela que é desenvolvida pelas famílias e associado à função materna, onde prevalece a mobilização do conhecimento tácito, do senso comum. Destaca-se assim uma visão simplista, como se a ação destas profissionais se limitasse a um trabalho simplesmente manual e prático (Correia, 2018, p. 337).

A desvalorização da profissão provoca nestas Amas sentimentos de frustração e de angústia, na medida em que “dedicam-se de corpo e alma” (S1), colocam o seu espaço habitacional familiar à disposição das crianças e suas famílias, e mesmo assim, “não há reconhecimento do trabalho como uma verdadeira profissão” (A4). A A2 afirma: “sinto-me desiludida, não tenho uma verdadeira profissão, após anos e anos de trabalho não tenho vínculo, continuamos a recibo verde, algumas de nós a trabalhar 11 horas por dia. É muito triste!”.

Apesar de não se sentirem reconhecidas profissionalmente e das condições de trabalho precárias, com uma longa jornada de trabalho associada a uma má remuneração, continuam a enfrentar desafios e a sonhar com um futuro melhor: “gostava de ocupar um lugar importante na vida das crianças e das suas famílias, essa seria uma boa forma de me sentir valorizada” (A1).

Importa sublinhar que as Supervisoras têm vindo a desenvolver um trabalho de divulgação dos modos de atuação das Amas: elaboração de documentação, algumas exposições e participação em projetos da Fundação Aga Khan. Procuram socializar profissionalmente as Amas, através da oferta de espaços de escuta e reflexão, quer individuais, quer coletivos.

4.4 A valorização da experiência e da partilha entre pares enquanto promotores de desenvolvimento pessoal e profissional - *A gente acaba por aprender com as situações, com as colegas e com as técnicas*

As vozes inspiradoras das quatro Amas entrevistadas revelam a força das experiências diversificadas no percurso de aprendizagem do que é ser e fazer-se, quotidianamente, uma Ama num país que ainda não logrou efetivar uma política consistente e contínua acerca desta profissão. Evidenciam a relevância da aprendizagem pela via experiencial, com contributos muito significativos no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

“aprendemos através da experiência de trabalho [...] com os problemas que vamos enfrentando e nem nos apercebemos que estamos a aprender” (A3)

“acabamos por aprender com as situações, com as colegas e com as técnicas. Muitas vezes aprendemos coisas que nem se relacionam com o trabalho” (A2)

“temos o *WhatsApp* e conseguimos tirar muitas dúvidas, vamos lá colocando as nossas dúvidas. Também temos os nossos encontros, que agora são de dois em dois meses e aí fazemos muitas partilhas” (A1).

As Amas também fazem referência a espaços de formação formais como forma de realizar aprendizagens significativas para o desempenho da sua profissão:

na formação da Fundação Aga Khan foi muito bom, aprendemos muito [...] havia exemplos, logo no dia seguinte podíamos por tudo em prática, e também tirávamos muitas dúvidas. Partilhámos muitas coisas” (A2).

As três Supervisoras sustentam que a aprendizagem profissional deve alicerçar-se em ações formativas formais e informais, quer através da mobilização de formadores externos, quer através da organização de espaços de partilha e socialização de

experiências e conhecimento. Procuram, em função das necessidades manifestadas pelas Amas, fortalecer o próprio movimento de mudança, sempre alicerçadas num trabalho conjunto, apoiando-se mutuamente, para conseguirem alcançar os objetivos que são comuns.

5. A concluir...

“(...) não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina”

(Freire, 2000, p. 71)

Considerando a discussão desenvolvida, parece-nos razoável inferir que, a partir das perceções das participantes no estudo, destacam-se vários traços identitários respeitantes às Amas: i) o reconhecimento da especificidade e complexidade da profissão que contempla trabalho com crianças e com as famílias, emergindo a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação (Canário, 2007); ii) a não dicotomia na ação de educar e cuidar (Correia, 2018) e a valorização do brincar; iii) a desvalorização social, derivando do facto do trabalho com bebés e crianças pequenas estar muito próximo daquele que é desenvolvido pelas famílias, sendo atribuído um *status* de não profissionalização e de desprestígio profissional; iv) as precárias condições de trabalho, com uma longa jornada diária, baixos salários e ausência de vínculo laboral; v) a gestão dos conflitos com as famílias, que consistem em desafios diários, mas que, através da partilha de experiências entre pares e com o apoio das Supervisoras, passam de constrangimento a oportunidade para ampliar conhecimento e estreitar relações entre todas, com um forte sentido de comunidade, confiança, compromisso e responsabilidade mútua, numa ação em companhia, com aprendizagens dialógicas, em direção a uma comunidade de aprendizagem (Fullan & Hargreaves, 2016).

Ao apresentarmos algumas características, potencialidades e complexidades da sua ação, desocultamos modos de construção das suas identidades, evidenciando-se a centralidade do processo formativo nessa construção. Assim, consideramos de extrema importância socializarmos profissionalmente as Amas, o que significa investir na promoção de relações interpessoais, exercidas por meio do respeito, do reconhecimento profissional e, sobretudo, da crença na potencialidade das Amas e nas suas capacidades de mudança.

Constatamos que a experiência profissional lhes coloca desafios e novos significados que acenam com a possibilidade de sonhar com um futuro diferente. Quando anunciam o desejo desse mundo profissional melhor, elas não o fazem apenas projetando “coisas” futuras, mas falam também da sua realidade, interrogando-a, ressignificando-a e, ao mesmo tempo, transformando-a e transformando-se, como nos esclarece Freire (1979, p. 37):

“cada relação de um homem com a realidade é [...] um desafio ao qual deve responder de maneira original. [...] O importante é advertir que a resposta que

o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem”.

O facto da intervenção das Amas não ser considerada ainda por muitos como uma atividade que exige a atuação de uma profissional qualificada, não demove as quatro Amas participantes de se identificarem com o que fazem e perceberem a necessidade da construção de uma identidade que as caracterize como Amas - “Só se é Ama quando se ama” (A4).

Assim, considerando “o imenso saber acumulado” (Vasconcelos, 2011, p. 158) a que aludimos anteriormente, urge pensar a profissionalidade das Amas e, por conseguinte, pensar em respostas de qualidade, socialmente referenciada para bebés e crianças bem pequenas; defendemos, além da articulação de políticas públicas e abrangentes, a efetivação dos direitos sociais dos atores envolvidos, e a melhoria das suas condições de trabalho, como pilares para o fortalecimento destas profissionais e, por conseguinte, da resposta Creche Familiar.

Este estudo poderá, pensamos, contribuir para alicerçar as discussões acerca das políticas públicas para o atendimento em creche familiar, a qual carece de uma atenção específica e estratégica, acompanhada por um investimento na continuidade e aprofundamento da investigação e do conhecimento científico.

Referências

Araújo, S. Barros. (2018). Portugal – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemmer & I. Schreyer (Eds), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual* (pp. 891-916). www.seeepro.eu/ISBN-publication.pdf.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª edição). Edições 70.

Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In M. Bicudo, & C. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). UNESP.

Conselho Nacional de Educação (2011a). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas do Seminário*. CNE

Conselho Nacional de Educação (2011b). *A Educação dos 0 aos 3 Anos. Recomendação*. CNE. http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf

Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar. Sentidos e significados da intervenção em contexto de creche*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf

Correia, I. (2021). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância a intervir no contexto de creche: das identidades herdadas às identidades desejadas. In E. Castro (Org.) *Educação e Diversidade: o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração*. Editora Artemis. <https://sistema.editoraartemis.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/32094>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Decreto-Lei 115/2015 de 22 de junho. Diário da República, N.º 152/2015 – I Série <https://files.dre.pt/1s/2015/06/11900/0435204359.pdf>

Dubar, C. (1997a). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Dubar, C. (1997b). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário, (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto Editora.

Eadie, P., Pagea, J., Levickisa, P., Eleka C., Murraya, L., Wangaand, L. & Lloyd-Johnse, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care. A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 1-30. DOI: 10.1080/00131911.2022.2077704 <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704>

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Cortez & Moraes.

Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler*. Cortez editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.

Gabinete de Estratégia e Planeamento. Ministério da Solidariedade, Trabalho e Segurança Social. (2021). *Carta Social – rede de serviços e equipamentos 2021*. GEP/MTSSS. www.cartasocial.pt

Gatti, B. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas*. Liber Livro.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil. Ensinando Crianças de uma Sociedade Diversificada* (6ª edição). AMGH Editora Ltda.

Holmes, B. (1979). Introduction. *Guide International des Systèmes d'Éducation UNESCO / BIE, Iberdata*.

Minayo, M. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.

Noddings, N. (1984). *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *OECD Family Database. PF 3.2 Enrolment in childcare and preschool*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>

Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho. Diário da República n.º 144/2022, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/198-2022-186721643>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-papersarmiento_ls00232.pdf.

Silva, M. (2012). Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leituras com jovens. *Educar em Revista*. 43(1), 173-188. doi: 10.1590/S0104-40602012000100012

Urban, M., Vandembroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe). Project Report*. European Commission

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 86-104). Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. Considerações finais. *Estudos e Seminários* (pp. 153-158). CNE.

Notas sobre as autoras:

Isabel Correia

itcorreia@gmail.com

Escola Superior de Educação de Setúbal e Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato

ORCID: 0000-0003-2884-1867

Maria Irene Figueiredo

ifigueiredo2@gmail.com

Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto

ORCID: 0000-0002-8847-7596

As autoras declararam a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 18/06/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 04/07/2023