Experiências vividas por Amas de Creche Familiar em contextos multiculturais

Andreia Messias Aghdassi[1]

Isabel Freire[2]

Resumo: O trabalho de investigação apresentado neste artigo teve como campo de estudo a resposta social denominada *Creche Familiar*, no enquadramento legal de uma instituição de solidariedade social portuguesa. O âmago da investigação é a interação entre Amas de Creche Familiar, pais de diferentes origens culturais e seus bebés. Numa pesquisa que se aproxima de um trabalho etnográfico demos ênfase ao ponto de vista das Amas, partindo do relato das experiências vividas. Em última análise, quisemos contribuir para o conhecimento do processo de aculturação pelo qual passam as Amas e também os pais, tomando a perspetiva de Sam e Berry (2006) como referência principal. A partir da análise dos dados infere-se que a abertura ao "outro", a tolerância e o reconhecimento mútuo são o cerne do processo de aprendizagem proporcionado por estas experiências. No caso das Amas, este processo desencadeia uma maior consciência de si e uma visão mais abrangente de cidadania.
Palavras-chave: Aprendizagem intercultural; creche familiar; relação Ama-bebé-pais.

1.Enquadramento da problemática

Contexto social – creches familiares

Quando as amas e os seus bebés passeiam pela rua, costumam perguntar-lhes "são todos seus?". As amas desempenham a sua atividade profissional na própria habitação, cada uma com um grupo de quatro crianças dos três meses aos três anos de idade. Pertencem ao Serviço de Creche Familiar, dentro do enquadramento legal de uma instituição particular de solidariedade social portuguesa. São acompanhadas no domicílio, com regularidade, por uma Educadora de Infância denominada nesta resposta social de Educadora Enquadrante. Esta acompanha o trabalho da Ama de uma forma muito próxima, através de visitas domiciliárias, orientação pedagógica e formação contínua em contexto (uma vez por mês). É também a Educadora Enquadrante que atribui a ama para a criança/família (tendo em conta a zona geográfica da residência da família, tipologia da habitação, entre outras), bem como monitoriza o desenvolvimento da criança. A seleção e recrutamento de candidatas, onde se valorizam as condições habitacionais e familiares da candidata a Amas, são assegurados por estas profissionais. O serviço valoriza a inserção da criança num espaço e ambiente familiar, proporcionando-lhe os cuidados individualizados e estimulantes, sobretudo no aspeto afetivo. Através de uma colaboração entre as

[1] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
[2] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Amas, famílias e equipa técnica, o serviço proporciona à criança um atendimento, acolhimento e cuidado humanizado e personalizado.

Infância, desenvolvimento e cuidado

Os avanços feitos pelas teorias psicológicas e pela pediatria ao longo do século XX, com contributos de autores como Piaget, (1936); Bowlby, (1981) e Brazelton (e.g. Brazelton & Greenspan, 2002), ajudaram à descoberta do bebé, que hoje se reconhece e valoriza como um ser social desde antes do nascimento.

A necessidade que o ser humano tem de se relacionar com outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento. Os estudos dos processos de socialização precoce tornam-se importantes para uma intervenção que se quer promotora do desenvolvimento pleno da criança. Na primeira infância, a necessidade de contacto é tão fundamental como a necessidade de alimento. As crianças, particularmente quando são muito pequenas, precisam de uma continuidade ao nível dos cuidados com o seu bem-estar e com a sua educação, para se sentirem seguras. Vários estudos têm demonstrado a importância da qualidade das instituições de atendimento de crianças e em particular da relação entre criança e educador, em fases precoces da vida. Sublinham a relevância das relações de afeto e de confiança (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) e da existência de condições e práticas adequadas à idade da criança, que garantam o respeito pela sua individualidade (Bredekamp, 1992, cit. por Bairrão,1998). Também Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg e Vandergrift (2010) verificaram que a qualidade do atendimento precoce é um fator preditivo da realização académica dos adolescentes.

Cultivar a relação com a criança é indiscutivelmente uma questão central no trabalho dos educadores. Muitos (designadamente os educadores das crianças mais pequenas) pautam a sua ação por uma *ética do cuidado*, que se traduz em atitudes e atos de afeto, de respeito e preocupação com as crianças, e também no diálogo, na compreensão e na sensibilidade face às suas necessidades (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2011). O cuidado (*caring*, na literatura em língua inglesa) é inerente ao ato educativo, face precariedade da vida humana e nesse sentido pode afirmar-se que é um efetivo exercício de vida, não só de proteção da vida humana como da vida em sentido lato, ou seja da natureza (Boff, 1999). O cuidado transmite à criança, e mesmo ao adulto, o sentimento de ser apoiado, amado e valorizado pelos outros. Cuidar significa dar ao ser humano condições de proteção, o que não é incompatível, pelo contrário, é indispensável à sua emancipação. Para alguém cuidar de outrem, implica também saber cuidar de si próprio. A existência de uma ética do cuidado (Estrela, 2010) na ação educativa é o garante de que as crianças, desde tenra idade, aprendem a receber cuidados e a cuidar dos outros, ou seja, aprendem verdadeiramente a viver consigo próprios e com os outros. Partilhamos com Ruth Charney (1993, p. 46) a ideia de que "é necessário ensinar as crianças a dar atenção e cuidados aos outros, bem como a saber receber atenção e cuidados. Isto é educação básica para a vida". E esse "ensino" faz-se através da experiência, através da vivência de situações em que a criança se sente apoiada e amada e chamada a cuidar dos outros (na medida das suas possibilidades). Os pais, os educadores de infância e as amas têm um papel decisivo na

aquisição de uma *literacia ética e emocional* que se traduz, em última análise, na capacidade de amar e ser amado, de se respeitar a si próprio e de respeitar os outros (Estrela, 2010).

Uma mais-valia do serviço, no qual foi realizado o estudo que aqui apresentamos, prende-se com o facto de o número de crianças por Ama ser restrito (apenas quatro) no sentido de a mesma prestar cuidados mais personalizados, diferente por exemplo do que acontece no berçário de uma instituição. Por outro lado, o bebé desfruta do ambiente social do lar da Ama, tendo assim diariamente o enquadramento de uma família.

Aprendizagens interculturais e processos de aculturação

Apesar do número restrito de bebés por Ama, nalgumas creches familiares, particularmente em determinados contextos geográficos do país, as Amas familiares, na sua atividade, convivem diariamente com diferentes culturas. Neste serviço, este aspeto é valorizado e são de assinalar os esforços feitos pelas Amas, no sentido de estabelecer uma ligação com as crianças que valorize a cultura das famílias.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das famílias é o ponto de partida para o trabalho do prestador de cuidados no sentido de ajudar o bebé a adaptar-se e integrar-se de uma forma saudável na sociedade que acolheu os seus pais e onde nasceu.

Poderemos dizer que se trata da promoção precoce de uma educação intercultural, desde a primeira infância. Uma educação que assenta no princípio da deferência para com o outro, o que converte o ato educativo numa relação ética, na responsabilidade de cada um pelo outro, privilegiando uma praxis da pedagogia da alteridade (Santos Rego, Lorenzo Moledo, Etxeberria Balerdi, Minguez Vallejos, Jordán Sierra & Ruíz Román, 2007). Uma educação cujo cerne são as pessoas, as interações sociais e as relações humanas, que assim contribua para o reconhecimento e a valorização de cada ser humano (Abdallah-Pretceille, 2005).

As Amas vivem, elas próprias, processos de aprendizagem intercultural, ou seja, processos de desenvolvimento da competência intercultural, ou cultural como alguns preferem (Sam & Berry, 2006). Através desses processos, o ser humano constrói esquemas de pensamento e de ação que implicam a negociação de significados com os outros (Santos Rego e*t al*, 2007). Como dizem estes últimos autores, a competência intercultural identifica-se com "uma capacidade genérica de participação ativa e crítica nos cenários sociais caracterizados pela diversidade cultural e pela pluralidade identitária dos indivíduos" (*idem*, *ibidem*, 482). Esta aprendizagem, que envolve intelectual e emocionalmente os intervenientes, é também uma forma de aprendizagem social. É um processo que deriva da educação e dos encontros interculturais que, por sua vez, proporcionam a aculturação das pessoas em presença.

Quando falamos de educação intercultural reportamo-nos a uma filosofia educativa que, ao contrário do que muitas vezes é corrente, considera a heterogeneidade como um desafio à convivialidade e ao desenvolvimento das sociedades e não como uma dificuldade. Cada indivíduo vive em permanente processo

de aculturação, ao mesmo tempo que uma cultura de mestiçagem se generaliza, produzindo cada vez maior diversidade. A educação intercultural visa a aprendizagem da igualdade pela reciprocidade. As diferenças culturais não são o foco da educação intercultural, mas sim as pessoas concretas que participam numa determinada cultura e que precisam de ser reconhecidos como tal. Por isso, não se dirige unicamente aos cidadãos estrangeiros ou pertencentes a minorias, mas sim a todos os cidadãos. A partir dos contactos humanos no seio de uma diversidade de culturas, todos têm oportunidade de construir uma visão individual e coletiva do mundo mais rica e comprometida. Todos aprendem a conviver numa sociedade democrática onde o reconhecimento do direito à diferença está em equilíbrio com o direito à igualdade na partilha de uma «cultura política comum», como designa Habermas (citado por Ortega Ruiz, Touriñán López & Escámez Sánchez, 2007). É nesta perspetiva de cidadania e de educação para e na cidadania que nos colocamos.

Sam e Berry (2006) concebem a aprendizagem cultural como um processo decorrente do progresso do contacto cultural, que é reforçado pelo contacto com as comunidades locais. Estes autores fazem uma revisão de diversos estudos que fundamentam a teoria da aprendizagem cultural, a partir da qual destacam a associação entre a capacidade de comunicar e aprendizagem (inter)cultural. Por exemplo, os estudos de Kim (1997), segundo aqueles autores, mostram que as competências linguísticas, as motivações para a aculturação e a acessibilidade aos meios de comunicação e de interação social são determinantes na competência da comunicação intercultural e nos processos de aprendizagem intercultural. A relação entre fluência linguística e interação social é recíproca, ou seja, o conhecimento da língua ajuda na integração social e esta última permite um maior conhecimento da língua, ou seja, o desenvolvimento das competências linguísticas e de outras competências de comunicação. Também o desenvolvimento das relações pessoais com os membros das comunidades aparenta funcionar no processo de aprendizagem (inter)cultural, isto é, os conhecimentos da língua facilitam a adaptação sociocultural e a aprendizagem cultural e reciprocamente (Sam & Berry, 2006).

Os conflitos interpessoais inerentes ao contacto multicultural não são necessariamente negativos (Jares, 2002). Mas para tal, é preciso desmistificar dificuldades, até mesmo alguns medos, aceitar os conflitos como naturais nas relações humanas, tornar naturais as diferenças e estar aberto ao reconhecimento das semelhanças mais do que colocar ênfase nas diferenças. São exigências que se colocam aos educadores na construção de uma verdadeira sociedade intercultural. Uma intervenção educativa precoce que assente na criação de ambientes educativos multiculturais que proporcionem conforto e segurança à criança é uma estratégia muito promissora, na qual a instituição social em que se enquadrou este estudo aposta de forma clara, prestando um serviço importante à democracia portuguesa.

Contudo, não devemos negligenciar que designadamente no que se refere às relações entre adultos se trata muitas vezes de difíceis processos de mudança e de reconstrução de identidades.

Identidade(s) em (re)construção

Tomando como pano de fundo o desenvolvimento do bebé e a interacção com as Amas em situação de creche familiar, o trabalho de investigação que trazemos a este texto, teve como foco principal a tentativa de compreensão das aprendizagens das Amas em contextos multiculturais. Como disse Serres (1993), toda a aprendizagem é um processo de mestiçagem, que sempre retoma processos de cruzamento e novas fusões. A aprendizagem, desencadeada em múltiplos contextos sociais e culturais, constitui uma permanente reconstrução da identidade, tornando cada ser humano naquilo que ele é e pode vir a ser, a partir daquilo que foi. Continuidade, coerência, unicidade, diversidade, auto-realização e auto-estima são as seis características que o autor Tap (1998, citado por Silva, 2008) enumera na construção e na dinâmica da identidade. Este autor define identidade pessoal como o conjunto das representações e sentimentos que um indivíduo desenvolve a propósito de si mesmo, que permite continuar a ser o mesmo, a realizar-se e tornar-se ele próprio. Diferencia-se dos outros como indivíduo único, mas paradoxalmente essa individualidade, que o aproxima dos outros, é que o faz movimentar-se entre a diferença e a semelhança. Deste modo, a identidade caracteriza-se tanto pela gestão das semelhanças, como pela afirmação das diferenças. Resulta assim, de uma construção progressiva, com início nos primeiros anos de vida, através do conhecimento do seu corpo, na relação afetiva com os pais, na identificação das suas imagens, na inculcação de valores, normas e modelos (Messias, 2010).

O enfoque intercultural pretende ser superador do binómio identidade cultural-identidade pessoal, na medida em que cada ser humano é, não apenas um produto das suas pertenças culturais, mas também autor, produtor e ator. Nesta perspetiva a experiência (Serres, 1993) proporciona relacionamentos humanos, que criam novas realidades, novas identidades, que se definem a partir de estratégias postas em marcha em função das circunstâncias e das interações, nos contextos sociais em que os sujeitos participam (Abdallah-Preteceille, 2005). O ser humano não está aprisionado numa cultura, definida a partir de códigos, de signos, de uma ordem, de uma estrutura, pelo contrário tem a capacidade de se transformar em função das experiências (inter)subjectivas que vivencia.

O trabalho que aqui se apresenta incide sobre as experiências vividas por Amas familiares em contextos multiculturais. Os objetivos que o nortearam foram: conhecer o papel das Amas na criação de situações interculturais no processo educativo das crianças que lhe são confiadas, bem como as aprendizagens interculturais, dilemas sentidos e conflitos vividos por estas "profissionais" no contacto diário com famílias com origens culturais diversas. E ainda perceber o que a Creche Familiar faz (ou deixa de fazer) para que estas famílias se sintam acolhidas e os seus bebés se sintam adaptados e seguros para crescerem de forma saudável. Pretende-se também contribuir para compreender se e de que forma o contexto Creche Familiar proporciona a estes bebés e seus pais um contacto securizante com a cultura portuguesa, incluindo naturalmente os primeiros contactos dos bebés com a língua portuguesa falada por nativos, num contexto de inclusão/de valorização da(s) língua(s) e cultura(s) de origem de seus pais.

A opção por este campo de estudo e esta problemática decorreu de duas razões principais. Por um lado, o facto de não se conhecerem estudos relativos à Resposta Social Creche Familiar e às especificidades próprias do trabalho com famílias imigrantes e seus bebés. Por outro lado, uma das autoras tem desempenhado a sua atividade profissional como educadora neste serviço o que, como era esperado, veio a revelar-se uma mais-valia na aproximação ao campo e aos sujeitos participantes. Perspetivou-se, assim, o desenvolvimento de um trabalho empírico numa das creches familiares do serviço[3], observando o ambiente socioeducativo e escutando seis amas familiares através do relato de experiências vividas ao longo das suas vidas, com ênfase nas do seu quotidiano enquanto Amas de creche familiar.

2. Abordagem investigativa – aproximação ao método etnográfico

Foi realizado um estudo empírico de natureza qualitativa, com a preocupação de compreender o significado que os sujeitos atribuem aos fenómenos que vivenciam, o que lhe dá um carater interpretativo. Deste modo, pretendemos conhecer os significados que as Amas familiares atribuem ao contacto com os bebés e seus pais.

A técnica da entrevista semi-diretiva, de inspiração biográfica, constituiu o meio privilegiado de apreensão do real, sendo complementada com a observação participante. Trata-se, assim, de um processo de investigação que se aproximou da abordagem etnográfica, dada a situação privilegiada de imersão de uma das investigadoras no terreno, como dissemos.

A abordagem etnográfica, segundo Vasconcelos (1997), é a via mais correta para estudar o "outro", pois vai além de meros factos e das aparências superficiais. Contém detalhes, contexto, emoção e as teias de relações sociais que ligam as pessoas umas às outras. Evoca emotividade e sentimentos próprios. Insere a história na experiência, como era intenção central neste estudo. Em profundidade, são ouvidas as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação (Denzin, 1989a, citado por Vasconcelos, 1997).

No trabalho que desenvolvemos, o cuidado absoluto com a confidencialidade foi uma constante, desde os primeiros contactos até ao registo escrito agora apresentado, preservando o anonimato quer das pessoas, quer da creche; todos os nomes aqui usados são fictícios, como seria de esperar. Ao longo de todo o processo de recolha de dados o princípio do consentimento informado foi sempre posto em prática.

As Amas participantes

As Amas que participaram no estudo cuidavam de crianças (24 ao todo) de famílias provenientes de África (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau), Europa de Leste (Ucrânia, Moldávia, Roménia), Brasil e Portugal. Devido à localização geográfica das suas habitações e às características demográficas da comunidade, acompanhavam maioritariamente crianças de origem africana, seguindo-se a Europa

[3] Para informação mais detalhada sobre a pesquisa ver Messias (2010).

de Leste e Portugal, estando as crianças com pais brasileiros em menor número. A estas famílias exige-se um esforço de adaptação, pois carecem frequentemente de elementos fundamentais na transição para a parentalidade – uma rede de suporte social familiar e comunitário que as apoie, bem como do sentimento de pertença à realidade que as rodeia. São famílias sem suporte familiar, ou seja, dada a distância geográfica das suas raízes, os casais com filhos pequenos estão longe dos seus familiares mais próximos tais como: os seus próprios pais, irmãos, avós, entre outros). Assim, com frequência são as Amas que colmatam esta ausência e falta de apoio, através de aconselhamento em relação à educação das crianças (regras, alimentação, vestuário, saúde, serviços). As crianças filhas de imigrantes enfrentam também desafios próprios, ligados às distâncias existentes entre as regras sociais do país de acolhimento e do país de origem de seus pais, bem como as línguas utilizadas em casa e noutros ambientes. Neste contexto, pretende-se (pretende a instituição promotora deste serviço) que a intervenção da Ama se guie pelo princípio de que a cultura dos pais é um elemento importante no processo de socialização da criança, procurando-se um acolhimento inclusivo da família, onde a Ama funciona como elemento de suporte e ponte entre a família e os recursos existentes na comunidade, o que é facilitado pelo facto de residir na zona residencial dos pais. A Equipa Técnica complementa a atuação da Ama, trabalhando os recursos existentes e valorizando os comportamentos que defendem a empatia e a tolerância.

A finalidade principal do nosso estudo está em perceber estes processos. Este conhecimento poderá ser aplicado no sentido de adequar e melhorar a prática, no sentido de se proporcionar uma resposta cada vez mais adequada aos bebés e suas famílias e que seja um factor de desenvolvimento das Amas familiares e suas famílias.

No estudo participaram seis Amas, com uma média etária de 40 anos, sendo que uma delas já havia completado 65 anos. Quanto às habilitações literárias, três tinham o 12.ºano e as restantes o 11.º, 9.º e 6.ºano, respetivamente. A experiência profissional variava entre os dois e os doze anos de serviço na função. Cinco Amas eram casadas e uma viúva. Todas as Amas casadas tinham filhos menores e uma vida familiar bastante ativa. Só a Ama que enviuvou tinha apenas um filho maior que já não fazia parte do seu agregado familiar.

O cenário laboral e familiar é o mesmo espaço físico. A gestão de papéis diferenciados (ser Ama, mãe e esposa) nem sempre é fácil, porém estas circunstâncias proporcionam uma participação próxima quer dos filhos, quer dos maridos no encontro intercultural com as crianças e famílias que acolhem, assumindo um sentido de educação comunitária[4].

Procedimentos metodológicos

Depois de ter sido dado conhecimento do nosso estudo à instituição em causa, foram contactadas as Amas, com vista à obtenção de colaboração informada. Com

[4] Entendemos educação comunitária como a educação voltada para a transformação dos coletivos, através de uma organização e de uma dinâmica participada e consciente, que seja geradora de interculturalidade, no sentido que defendemos neste texto.

cada Ama foi acordada a realização de uma entrevista em profundidade a enquadrar no âmbito das visitas domiciliárias da investigadora/educadora enquadrante, no horário em que os bebés estivessem a fazer a sesta. Houve uma preocupação com a motivação das entrevistadas, garantindo a confidencialidade e com a criação de um clima de confiança e empatia. As entrevistas às Amas decorreram nas respetivas habitações, na sala de estar, na cozinha ou nos quartos dos filhos, onde foi encontrado um espaço calmo para o efeito.

O investigador que realiza uma investigação qualitativa deve possuir algumas características do domínio psicossocial que lhe permitam ser aceite, cativar a confiança aceitando incondicionalmente o outro. Estas atitudes e competências são muito importantes na relação entrevistadora/entrevistadas, principalmente, quando a investigadora acompanha, orienta e supervisiona o trabalho da Ama há seis anos consecutivos (denominada Educadora Enquadrante[5] que acompanha as Amas), como era o caso. Conscientes disso, a relação educadora enquadrante/investigadora e Amas~~/~~participantes na investigação foi sempre pautada pela confiança, respeito, entreajuda, aceitação e responsabilidade. Pois, o serviço prestado pelas Amas é feito à distância, sendo que o trabalho das Creches Familiares não é possível na ausência destas atitudes e valores. Assim, a preocupação foi a de não trair a isenção e rigor que a investigação exige, ~~É~~ a procura de equilíbrio entre aproximação e distanciamento. Pela aproximação conseguimos "entrar no mundo do entrevistado", pelo distanciamento conseguimos ultrapassar situações de possível parcialidade e excessivo envolvimento emotivo. Manter uma permanente atitude de aceitação do outro (sem juízos de valor) foi particularmente necessário, pois estivemos sempre na encruzilhada de três forças (por vezes em tensão): identidade das Amas, identidade das famílias, serviço de Creche Familiar.

As entrevistas às Amas pautaram-se por um clima de abertura ao longo das mesmas. Sem qualquer reserva à gravação *áudio* da entrevista, as entrevistadas revelaram grande espontaneidade durante as entrevistas do que decorreu vasta informação. O fato de tentarmos perceber as suas interpretações, não só relativas à sua atividade profissional, mas também às suas vivências atuais e da própria infância, teve o mérito de tornar o discurso muito fluido, às vezes intimista. Pensamos que também se conseguiu obter uma relação de confiança e autenticidade, tão necessária à credibilidade da informação obtida. As entrevistadas em circunstância nenhuma se inibiram de expor com frontalidade as suas ideias, mesmo quando implicavam a Creche Familiar e a Educadora Enquadrante. Algumas entrevistas fluíram de tal modo que nem era necessário fazer as perguntas; a entrevista assumiu um caráter coloquial sem, contudo, comprometer a qualidade da informação, antes pelo contrário.

Depois de realizadas as seis entrevistas, todas foram transcritas, de registo magnético a registo escrito, tendo o cuidado de o fazer respeitando rigorosamente o discurso das entrevistadas. Após a transcrição integral das entrevistas procedeu-se à análise de

[5] De acordo com o Artigo 20, ponto 1, do Decreto-Lei nº158/84 de 17/05, "as instituições ou estabelecimentos que funcionem como serviços de apoio a creches familiares disporão de uma equipa de enquadramento de amas". Na instituição promotora do serviço de creche familiar aqui em estudo, esta função é desempenhada por Educadoras de Infância, que se designam Educadoras Enquadrantes.

conteúdo da informação recolhida. Numa primeira fase, o conteúdo foi organizado em temas, sendo depois o *corpus* de informação relativo a cada tema sujeito a um processo de divisão em unidades de registo, considerando como unidade a *proposição* aqui entendida, segundo o sentido que lhe dá d'Unrug (citado por Bardin, 1994, p. 175), como sendo "uma afirmação, uma declaração, um juízo (até uma interrogação ou uma negação), em suma, uma frase ou elemento da frase que instaure, tal como a proposição lógica, uma relação entre dois ou mais termos. Em princípio é uma unidade que se basta a ela própria".

O discurso foi organizado nos seguintes temas: i. Identidade(s); ii. Relação Precoce; iii. Conflitos entre Amas e pais; iv. Dilemas interculturais; v. Aprendizagens interculturais. Depois de se proceder à respetiva codificação, procedeu-se ao trabalho de categorização.

Como técnica complementar às entrevistas semi-directivas, foi utilizada a observação participante, realizando-se notas de campo quando nos deslocávamos em visita domiciliária.

3 .Análise e interpretação dos dados

Partindo dos temas de análise, apresentam-se interpretações dos resultados da mesma, ilustrando com excertos dos discursos das Amas participantes e, por vezes, cruzando com notas de campo.

Atividade profissional que se apoia na identidade pessoal e a fortalece

No discurso destas Amas torna-se notória a reflexão sobre as suas origens e o reconhecimento dos processos de (re)construção da sua identidade, como substrato do seu modo de ser. Tal facto, tão bem documentado nos seus testemunhos, põe em evidência a sua auto-estima e dimensão humana, em especial no trabalho com bebés e crianças pequenas. A auto-estima é uma característica que o autor Tap (1998, citado por Silva, 2008) enumera na construção e na dinâmica da identidade. No que respeita à *identidade pessoal*, estas Amas sublinham o seu sentido de humor, bem como serem pessoas com abertura aos outros**,** ingredientes tão importantes para quem trabalha na área social. Alguns extratos dos seus discursos revelam estas facetas:

> "Sou uma pessoa bem-disposta (…) prestável"; (A)
>
> "Acho que não sou muito complicada… uma pessoa agradável…bem humorada", mas confessa, "quem levou com o meu mau humor foi a educadora que me acompanhava." [no início da atividade]; (B)
>
> "Sou uma pessoa alegre, divertida", diz outra. (E)

A importância que a Ama E dá ao sorriso quando recebe as mães dos bebés é assim demonstrada:

> "Estou sempre com um sorriso para as mães das crianças e tudo que possa acontecer de menos bom eu consigo pô-las bem, porque brinco com elas". (E)

O facto de desempenharem esta atividade profissional ajuda-as a terem uma auto-estima mais elevada, que parece apoiar-se no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que neste caso se entrecruzam. Estes dois fragmentos de discurso das Amas B e D são exemplos dessa auto-observação:

> " (…) era muito mais fechada, muito mais calada, muito envergonhada (…); (B)

> "Acho que sou agora uma boa ama (…)". (D)

No trabalho com bebés e crianças de tão tenra idade a afetividade por parte dos prestadores de cuidados é fulcral. Todas se revelaram muito afetuosas, sendo que quatro delas reportaram um desejo maternal sentido desde a infância (que nem sempre foi feliz). Falam-nos assim:

> "Sinto que o carinho os[bebés] faz chegar mais até mim";(B)

> "…sou uma pessoa meiga…carinhosa, dedicada…(…) uma coisa que eu sempre quis desde miúda foi ter filhos (…) Achava-me maternal (…) Tenho dois filhos e se pudesse tinha mais (risos), mas a nível de saúde não posso e a nível económico também é complicado".(F)

Tendo, algumas destas Amas, uma família numerosa, todas elas dão importância à família alargada, ou seja, aos laços que se criam mesmo para além do contexto do lar. Assim, partilham:

> "Tenho quatro irmãos…"; (A)

> "Tinha uma família muito grande, passávamos férias todos juntos…"; (B)

> "e tínhamos ainda…os amigos da rua (…) independentemente da família mesmo, havia aquela "família da rua". (A)

Do seu discurso emerge ainda uma visão altruísta das relações sociais. Uma Ama que perdeu a mãe ainda em criança sublinha:

> *"*para mim é assumir a postura de dar sempre mais (…) Aquilo que me faltou a mim, tentei sempre dar a mais àqueles que me rodeavam". (A)

E uma outra que já havia acolhido crianças sem enquadramento institucional:

> "o meu coração a falar mais alto que qualquer coisa (…) As famílias não pagavam [a estadia da criança] e eu deixava andar (…) Eu sou muito generosa e penso mais nos outros do que em mim".(D)

Outro aspeto que a Ama A projeta na definição da sua auto-imagem é a *ausência de preconceitos*:

> "Não costumo rotular as pessoas só porque são diferentes (…)".(A)

Contudo, observa em si uma mudança no nível da consciência deste seu traço de personalidade:

> " fiquei mais consciente da diferença…e mais tolerante" [com o contacto com famílias de diferentes culturas]. (A)

À parte de cada pessoa ser única, com uma identidade própria, aparentemente estas seis mulheres estão unidas por características deveras importantes para desempenharem a atividade profissional a que se propõem, das quais se salientam, o bom humor, o gosto por serem Amas familiares, a afetividade, a abertura aos outros, a responsabilidade, o sentido de família alargada, o altruísmo e a ausência de preconceitos. Acolhem as crianças e suas famílias com boa disposição e um sorriso logo pela manhã, transmitindo-lhes segurança, como por nós foi observado e registado em múltiplas notas de campo. Para os bebés é a adaptação a um novo contexto e para os pais é o estabelecimento de uma relação de confiança.

Sendo uma atividade profissional de caráter socioeducativo que implica uma ética do cuidado não só em relação ao bebé como à sua família, que se encontra em situação de vulnerabilidade, é muito importante que as Amas saibam relacionar-se de uma forma altruísta e simultaneamente responsável, como parece ser o caso. Trabalhando com pessoas de culturas diversas, a capacidade de superar eventuais preconceitos é basilar para a criação de um ambiente de confiança baseado em relações horizontais. Este é um dos objetivos relevantes na seleção destas Amas e no seu acompanhamento em processo de formação em contexto laboral, por parte da instituição enquadrante. O facto de terem uma visão alargada de família, não se restringindo unicamente à família de casa, contribui com certeza para o

desenvolvimento da motivação para o acolhimento de crianças e famílias na própria habitação.

Recolhemos alguma informação que qualificámos como referente à construção de uma *identidade profissional*, que como esperávamos nesta atividade se confunde com a identidade pessoal, dado o tipo de papel desempenhado pelas Amas e o contexto de trabalho coincidir com o espaço habitacional familiar. Isto apesar do enquadramento institucional e do facto de algumas Amas o serem já há bastantes anos. Das entrevistas retiramos alguns extratos que revelam a gratificação que esta atividade "profissional" lhes dá:

> "…gosto daquilo que faço… (…) sempre gostei de estar em casa, sou uma pessoa muito caseira, e trabalhar com crianças dentro da minha casa, ainda mais, porque pronto, estamos mais à vontade" (F)

> " Só um sorriso daquelas crianças, por exemplo na muda da fralda, quando se riem para mim, ou quando estou a dar o comer e até digo a brincar **não é para rir, é para comer**, isso tudo vale."(D)

No que diz respeito ao prolongamento da maternidade emotivamente partilham o seguinte:

> "…trabalhar com os meninos é a continuação (…) É ter sempre filhos pequenos em casa. (…) Quando a Mónica [filha] nasceu, eu pensei: "Agora a quem é que eu vou entregar esta coisinha pequenina?" [uma das razões que a levaram a ser ama foi o facto de ficar em casa com a filha]. (A)

O prolongamento da maternidade através desta atividade "profissional" parece ser um dos motivos de gratificação.

Do discurso destas Amas parece poder depreender-se que o desenvolvimento desta atividade apoia-se basicamente no seu desenvolvimento pessoal, na sua identidade enquanto pessoas singulares e membros de uma família. Por sua vez, esta prática fortalece e desenvolve essa mesma identidade. O discurso revela ainda que a sua atividade "profissional", tal como é desenhada pela instituição enquadrante e como se realiza na prática, corresponde bastante às suas expectativas e pauta-se por valores como os do respeito e da responsabilidade que privilegiam, como é natural numa atividade educativa.

Relação Precoce

A relação que as Amas estabelecem com as crianças é definida como uma relação igualitária, não havendo diferenças quando se trata de crianças com diferentes origens culturais. Para estas profissionais o tratamento igualitário para com todas as

famílias é fundamental. Na sua opinião, um dos fatores facilitadores desta relação é a aprendizagem da língua. A instituição enquadrante transmite às Amas a importância da "regra" de também conhecerem algumas palavras das línguas maternas das famílias, no sentido de as aproximar e contextualizar, sentindo a casa da Ama mais familiar e recetiva. Transcrevemos um excerto de uma nota de campo que descreve uma situação ilustrativa:

> Nota de campo: 12 de fevereiro de 2009
>
> Passados alguns instantes, a campainha toca e os dois pequenotes aproximam-se da porta com a ama, dizendo "Súia! Súia!". É verdade, era a Súria que estava a chegar. A mãe da Súria entrega a lancheira que continha o almoço da menina à ama. Esta foi colocar a sopa e os iogurtes no frigorífico. Enquanto isso, a Súria sorria para os seus amigos, mas não queria sair do colo da mãe. Depois de a mãe se despedir e dizer adeus, a menina ficou a chorar ao colo da sua ama. Esta trouxe-a até ao quarto de brincar, onde a educadora lhe mostrou a história com a Catalina, que já a tinha ouvido, mas que continuava a fazer o barulho dos animais. A Súria mostrou que estava a gostar da história, mas ainda não queria sair do colo da ama, pois, ainda estava em adaptação. Enquanto a ama descalçava a Súria para ficar mais confortável, a Catalina apontava para o sapato e dizia: "Paputi". A ama repetia; "Paputi! É o sapato!". A Catalina, então, dizia: "Paputi, pato", e sorria. Pouco depois a ama foi buscar a caixa do lego. As adultas presentes pediram às crianças para arrumarem os outros brinquedos na caixa e todos em conjunto começaram a colocar os brinquedos no seu interior à exceção da bola que o Anderson tinha na mão, escondida atrás das costas, dizendo "Catêne, catêne" (que queria dizer "não tenho"). Então, perguntou-se ao Anderson se preferia ficar a brincar com a bola e este respondeu afirmativamente. A Súria quis fazer o lego sentada ao colo da ama, no tapete, enquanto a Catalina e a educadora separavam as peças do mesmo por tamanho.

As Amas vão aprendendo algumas palavras das línguas maternas das diversas famílias, aprendendo e usando com o bebé expressões que fazem com que Ama e bebé se sintam mais próximos (e.g. *privet*, em russo-*olá*, em português; *catênê*, em kriolo-*não tenho*, em português). As famílias aprendem o português e as crianças reconhecem pelo menos duas línguas (o português e a língua materna dos pais). É aqui que as crianças têm pela primeira vez contacto com a língua portuguesa falada por nativos.

Na voz das Amas, a aceitação da diferença e o diálogo "caminham lado a lado" nesta nova relação que se está a criar. Porém, a maior dificuldade em estabelecer a relação, em sua opinião, prende-se com o facto de haver diferenças culturais que, por vezes, se estranham mutuamente, mas que conseguem ser superadas através de estratégias como a tolerância, dedicação, aprendizagem de palavras e de hábitos culturais. Quatro Amas partilham que introduziram novos hábitos, por exemplo, na sua alimentação, sendo que duas parecem não se identificar com os hábitos culturais das famílias nesta área.

Nota de campo: 9 de novembro de 2009

Entrar na casa de uma Ama na hora do almoço, em matéria de gastronomia, assemelha-se com frequência a entrar em quatro casas de outros tantos países. A esta hora temos encontro marcado com a diversidade. Despertamos os nossos sentidos e começamos pelo olfato, enquanto percorremos o corredor até chegarmos à cozinha. Apuramos a visão e olhamos para a mesa das refeições das crianças onde estas se encontram à frente de quatro pratinhos com especialidades variadas e coloridas, como no país de origem das suas famílias.

O contacto precoce que estes bebés têm com uma diversidade de línguas, de gestos, de costumes, de gastronomias, de regras e valores, constitui uma educação intercultural precoce, criadora de condições e estruturas de desenvolvimento nestes bebés que poderão potenciar o seu papel de mediadores interculturais privilegiados que alguns autores destacam nos filhos dos imigrantes (Cuche, 1999).

Conflitos entre Amas e pais

Os conflitos interpessoais são situações em que as pessoas, ou grupos em interação, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes (Jares, 2002). Neste sentido, os conflitos têm lugar quando, pelo menos, duas partes independentes percebem os seus objetivos como incompatíveis (Torrego Seijo, 2003).

Quando as Amas se pronunciam sobre o conflito com os pais, consideram essencialmente que este acontece porque os pais não estão bem devido à frágil situação em que se encontram, ou seja, estão com dificuldades em se aculturar, sentindo-se grande parte das vezes em situação de discriminação, vivendo o *stress aculturativo* de que falam Sam e Berry (2006). Para estas famílias recém-chegadas tudo é novo. São sujeitos à mudança, grande parte das vezes sem outros familiares, estando muito isolados e sem familiares que sejam referências, presentes para os ajudar num momento de aprendizagem da parentalidade e da maternidade. Com frequência a Ama dos seus filhos é a única pessoa que de forma continuada e estável os ajuda a integrarem-se na sociedade portuguesa e na comunidade local.

Uma área onde o conflito é significativo é a da alimentação. As famílias levam o almoço e o lanche de sua casa para casa das Amas. Uma delas ilustra um conflito vivido:

> "O único conflito que tive foi com a alimentação, por não perceber porque é que a criança tinha que comer aquilo." [arroz com massa, feijão, entre outros alimentos misturados] (D).

A forma como os pais confecionam os alimentos, bem como a composição da refeição são realmente motivo de conflito ou da vivência de dilemas por parte das

Amas, como veremos no tópico seguinte. Por exemplo, é mencionado por algumas Amas o caso da ausência de legumes nas refeições trazidas pelas famílias, o que lhes gera desconforto (por exemplo, famílias vindas de países onde há muita neve não usam tantos legumes).

Quando a comunicação falha ou é rudimentar, podem acontecer situações que não são entendidas e desencadear-se o conflito. Nestas circunstâncias, as Amas parece tenderem a agir para que haja um bom intercâmbio cultural, onde o entendimento dos valores, das atitudes e dos costumes é importante para a adaptação mútua. Não querendo isto dizer, que o pai ou mãe imigrante deva adotar os valores da sociedade portuguesa, reconhece-se a importância de estar consciente da sua existência, para se poder adaptar às situações e reequacionar a sua própria forma de agir e de pensar. Também as Amas não têm de adotar os valores, as atitudes e os costumes das famílias imigrantes, mas é fundamental que os conheçam e compreendam, o que se faz através do diálogo, num ambiente de respeito mútuo.

As Amas contam-nos algumas estratégias que põem em prática para se ligaram aos bebés e seus pais. A prática da tolerância, a dedicação, a aprendizagem da língua materna e dos hábitos culturais, bem como o diálogo, parecem ser a pedra de toque da prevenção e da gestão de eventuais conflitos, no fundo o uso de estratégias para chegarem mais perto das crianças e dos seus pais.

> "…não precisamos de dizer logo aos pais, não se faz isso assim";(A)

> "dedico-me muito…acho que é isso"; (B)

> "…conhecer algumas palavras…"; (D); (E); (F)

> "conhecer alguns hábitos alimentares (…) trazia um DVD de desenhos animados dobrados em brasileiro para fazer aquela ponte";(B)

> "Também o diálogo com os pais sobre o temperamento das crianças";(C)

> "Cantamos muitas canções portuguesas, falo muito, explico o que são as coisas, por exemplo, **isto é a pomada dos dentinhos, isto é o pó talco** (…) brinco com eles e digo o que é a barriga, o pé, as mãos, é isso."; (C)

> "É falar com os pais. Falo com os pais quando tenho dúvidas."; (F)

> "Tiro fotografias aos meninos e mostro aos pais para eles verem o que é que os meninos já conseguem fazer". (A)

Para Sam e Berry (2006), os aspectos não-verbais da comunicação, como gestos, posturas corporais, expressões emocionais e rotinas diárias são os que causam maior impacto na comunicação e entre pessoas de culturas diferentes por maioria de razão. A aprendizagem destas expressões e comportamentais não-verbais é mais difícil, pois são carregados de significado cultural difícil de descodificar e, por isso, contribuem para muitos mal entendidos. Interpretamos como exemplos destas dificuldades alguns relatos das Amas sobre a relação entre elas e mães brasileiras. Duas das Amas referem ter tido conflitos com mães brasileiras:

> "Foi com uma mãe brasileira. Tinha complexos e não gostava de estar em Portugal" (A).

> "Ela não se sentia cá bem. Estava sempre a falar disso, a queixar-se…[o facto de não se sentir bem em Portugal] (…) dizia-me que as pessoas no Brasil não eram tão mal humoradas (…) Estava sempre a falar disso, a queixar-se disso (...) não gostava mesmo dos nossos hábitos cá. Que nós impúnhamos muitas regras e eles [os meninos] são muito pequeninos". (B)

Também os gestos ou a forma de olhar (fixo ou ausente) influenciam a perceção do indivíduo. A diferença no significado de alguns gestos comuns em diferentes culturas, como o silêncio, é uma das formas mais fortes de comunicação, variando na frequência, duração, intenção e significado consoante a cultura. As expressões faciais também apresentam variações e regras culturais, como exemplo e citando Sam e Berry (2006), os americanos, mostram expressões de horror em público, de uma forma diferente dos japoneses que evitam tal comportamento.

Os gestos ou a forma de olhar (fixo ou ausente) influenciam a perceção do outro. Por exemplo, é interpretado pelas Amas, como falta de respeito, as mães não as olharem nos olhos, como é o caso de algumas mães africanas. Também a interpretação divergente de um mesmo acontecimento pode ser motivo de conflito, como no caso relatado pela Ama A, que quando retirou um fio que se encontrava à volta da cintura de uma criança[6], por questões de segurança e higiene, a mãe reagiu negativamente:

> "…a criança trouxe um amuleto à cintura e eu tirei por razões de higiene e por causa da segurança do bebé (…) quanto mais eu explicava, mais ela se zangava e dizia que as pessoas daqui não tinham fé e que eu tinha feito aquilo [tirado o "amuleto"] porque ela não era de cá".(A)

[6] Fio entrelaçado que se coloca à cintura das crianças e que tem peças presas, nomeadamente pedrinhas lisas, búzios ou missangas. Algumas mães partilharam que o fio se vai alargando à medida que a criança cresce e pode ir até à idade adulta com o mesmo fio. Na cultura portuguesa chama-se "amuleto" a este tipo de objetos que se utilizam para proteger ou dar sorte.

Dependendo das situações de conflito, as Amas solicitam ajuda à equipa técnica, nomeadamente à Educadora Enquadrante, que desempenha, quando necessário, o papel de mediadora da relação entre as Amas e os pais dos bebés oferecendo, como sugerem Jares (2002) e Torrego Seijo (2003), meios adequados e estratégias de resolução pacífica e criativa do conflito. Neste sentido, o conflito é encarado numa perspetiva positiva, como veículo condutor de crescimento tanto a nível profissional como pessoal e interpessoal. Passando a "tempestade" as relações entre os protagonistas parecem ser, muitas vezes, fortificadas e amadurecidas, como pudemos constatar através das experiências relatadas pelas Amas A, C e E:

> "O pai aceitou as desculpas, disse que não havia problema nenhum, que eram coisas que aconteciam… ficámos mais próximos, talvez"; (A)

> "Mas foi bom para mim, para perceber que estas famílias são ou estão mais sensíveis a tudo." (E)

> "Essencialmente, aprendi a levar as coisas com mais calma (…) agora sou uma pessoa melhor...". (C)

Também neste domínio as Amas revelam os processos de aprendizagem de que vão sendo protagonistas e dos quais vão tomando consciência. Aprendem a lidar com os conflitos vivenciando oportunidades que lhes permitem compreendê-los e compreender melhor as partes em conflito, ultrapassando apriorismos e preconceitos (Jares, 2002).

Dilemas interculturais

Ao contrário dos conflitos que se desencadeiam quando a ação de uma pessoa interfere ou bloqueia a efetividade da ação de uma outra, os dilemas são vividos mais internamente, como problemas com várias soluções. Estas Amas também vivenciam dilemas no quotidiano da sua atividade, muitas vezes relacionados com os conflitos interpessoais e outras em surdina, no diálogo consigo próprias que o contacto com os pais e seus bebés desencadeia.

Os dilemas relatados, tal como os conflitos, surgem mais associados à questão da alimentação dos bebés. Quando os hábitos alimentares são muito divergentes daqueles que a Ama valoriza, como nos diz uma delas:

> *"*Às vezes olhamos para a comida e dizemos o que é isto? (…)*"*. (A)

Que fazer? Dar a comida que os pais trouxeram ou fazer outra de acordo com os padrões de alimentação da sociedade portuguesa? A solução é diversa, desde optar por fazer outra comida até ao aconselhamento aos pais, parecendo nunca ser descurada a ação educativa, conforme ilustram alguns fragmentos de discurso:

> *"*Já fiz sopa muitas vezes de propósito porque o bebé não consegue comer a comida dele*"* (A) [esta sopa é levada para casa da família para provarem e é explicado como se confeciona].
>
> *"*O bebé nem aprende a diferenciar os sabores, texturas…então faço uma sopinha mais leve.*"*. (A)

Estaremos aqui perante um processo de troca cultural, processo esse que contribui para a aculturação dos pais das crianças e também das Amas, ou nalguns casos será um gesto de domínio da cultura das Amas sobre a cultura minoritária dos pais dos bebés?

Outras, como as Amas A e E, optam por uma ação progressiva de aprendizagem cultural, num processo de reconhecimento mútuo:

> "…vou começando a sugerir algumas coisas para a alimentação do bebé."; (A)
>
> "…perguntei à mãe o que punha na sopa do menino…Expliquei-lhe que fazia mal…". (E)

Por vezes, os dilemas vividos surgem acompanhados de sentimentos de frustração e talvez até de angústia, como acontece com situações ligadas às dificuldades de comunicação que não conseguem superar:

> "… às vezes digo as coisas à mãe da Catalina e ela, como ainda não fala bem a nossa língua, não percebe"; (C)

ou outras que estão para além dos limites do seu papel:

> "…às vezes queremos fazer mais do que aquilo que nos compete…"; (A)
>
> "…há situações em que queremos ajudar e não conseguimos, ou porque não nos deixam, ou porque não faz parte do nosso papel."(A)
>
> "Sinto que não posso ajudar quando os pais têm saudades das suas origens … e isso nota-se nas crianças."(B)

Aprendizagens interculturais

Quando questionadas sobre as aprendizagens decorrentes destes contactos interculturais do quotidiano desta atividade, é o campo da alimentação que ressalta

novamente, salientando-se a introdução de novos hábitos alimentares que também aprenderam na convivência com estas famílias, como exemplificamos com estes fragmentos de discurso:

> "…agora também como batata-doce por causa de um menino que eu aqui tive. Eu dizia que não gostava! Hoje tenho ali para assar (risos). Até mesmo só cozidas, eu gosto delas."; (C)

> "…nunca tinha feito sopa de aipo. Achava que aquilo não era bom para as crianças. Até que a mãe de um menino, que era africana, me ensinou a fazer…".(D)

O sentimento de que há um enriquecimento cultural no contacto com crianças e pais de origens culturais diversas é unânime entre as Amas. Algumas expressam-no assim:

> "…estou mais preparada para perceber os outros (…) e consigo ser mais tolerante (…) temos que lidar com tantos temperamentos, tanta maneira de estar (…)"; (B)

> "Penso sempre que as pessoas têm o direito a ser como são e mesmo que isso entre em choque com a minha maneira de ser não vou agora estar a enervar-me por isso, nem a entrar em conflito por causa disso."; (B)

> "…sou uma pessoa mais tolerante. Antigamente, havia certas coisas que eu não tolerava ou não admitia e agora sei que a vida não é só isso (…) temos que saber ultrapassar as coisas (…) acabamos por dar mais valor a certas coisas e apercebemo-nos como é que, às vezes, há tantos problemas no dia-a-dia, que nós não os temos e como não passamos pelas coisas, nem vemos, quando conhecemos estas pessoas apercebemo-nos que nos lamentamos tanto por quase nada.". (F)

O conhecimento da língua é central na aprendizagem cultural, visto ser um meio básico de transmissão cultural. Retomemos as palavras da Ama F, a propósito:

> "…o Adilson [criança] fala muito kriolo. Ele aqui aprende também o português. Com o Vasile eu aprendi certas palavras da língua dele. Ele dizia as palavras e eu perguntava aos pais o que é que queria dizer. Ou então, na altura do Natal, eu perguntei ao pai como se dizia "Feliz Natal". E perguntava se eles festejavam o Natal na mesma altura. Nas épocas festivas eu perguntava se eles, geralmente, festejavam. Perguntava como é que era a alimentação na altura do Natal (porque cá é o bacalhau que se come) e eles diziam-me.". (F)

Uma releitura da informação incluída nos temas anteriores também permite identificar um conjunto de aprendizagens de que estas Amas familiares falam e que poderemos ler como aprendizagens interculturais. Salientamos, assim, as aprendizagens feitas no campo linguístico, as respeitantes aos hábitos culturais, designadamente os gastronómicos, as aprendizagens no campo dos relacionamentos humanos, em particular a oportunidade de aprender a lidar com o conflito de forma positiva e de tornar-se mais flexível, mais tolerante e com maior consciência de si. São ainda referidas aprendizagens que apontam para uma relativização das diferenças culturais e da própria vida, a partir do reconhecimento do outro e da valorização das complementaridades.

Considerações finais

Queremos destacar em primeiro lugar o valor desta resposta educativa às necessidades da sociedade portuguesa – o Serviço de Creche Familiar, potenciadora de uma educação intercultural precoce dos bebés. Serviço que contribui ainda para o enquadramento social e cultural dos pais desses bebés na sociedade portuguesa e na comunidade local e para o desenvolvimento de processos de interculturalidade que as Amas têm a responsabilidade de criar, e dos quais também beneficiam em termos da sua transformação pessoal, social e cultural.

Neste processo educativo, bebés e seus pais são encarados como pessoas pertencentes a uma cultura e, nesse sentido, a cultura e os traços culturais contam, mas quem mais conta são as pessoas (e.g. Abdallah-Preteceille, 2005; Santos Rego *et al*, 2007; Ortega Ruiz *et al*, 2007).

Por outro lado, este trabalho de pesquisa sustenta a ideia que a experiência laboral e de vida das Amas participantes, na qual experienciam o confronto cultural e eventualmente o conflito, reforça as suas características pessoais no sentido da valorização da afetividade e de uma ética do cuidado na relação com os bebés e seus pais (e.g. Estrela, 2010; Charney, 1993), desempenhando por vezes o papel de mediadoras entre estas famílias e a comunidade local e de suporte emocional face à sua vulnerabilidade e desenraizamento. Estes processos de afirmação pessoal e de desenvolvimento profissional entrecruzam-se numa atividade que, tendo um enquadramento institucional, decorre no seu lar e com a participação da sua própria família (o que pensamos expande o efeito dos processos educativos pretendidos) e constitui um prolongamento e um reforço da sua própria identidade e do sentido da sua vida pessoal. É bastante evidente que esta experiência profissional que ocorre no lar destas Amas que, enquanto Creche familiar, se torna um contexto multicultural, proporciona-lhes uma maior consciência de si e dos outros, contribuindo para o acesso a uma noção de cidadania global (Ortega Ruiz *et al,* 2007), em que estas Amas se vêem a si próprias e aos pais como cidadãos com interesses comuns focados na educação e desenvolvimento dos bebés dos quais todos se sentem responsáveis e cuidadores. Percebem que há algo que inequivocamente é comum entre elas próprias e os pais daqueles bebés: o amor pelos filhos, o amor pelas crianças.

Referências

ABDALLAHPRENTCEILLE, Martine (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.
BAIRRÃO, Joaquim (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.
BARDIN, Laurence. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
BOFF, Leonardo (1999). O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis: Ed. Vozes.
CHARNEY, Ruth (1993). Teaching Children Nonviolence. *Journal of Emotional and Behaviour Problems*, 2 (1), 46-48.
BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
BOWLBY, John (1981). *Apego.* São Paulo: Martins Fontes.
BRAZELTON, Berry & GREENSPAN, Stanley (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.* Lisboa: Editorial Presença.
CUCHE, Dennys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais.* Bauru: EDUSC.
ESTRELA, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas.* Porto: Areal Editores.
JARES, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência.* Porto: ASA.
MESSIAS, Andreia Nunes (2010). *Experiências vividas por amas familiares em contextos multiculturais.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Intercultural, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
ORTEGA RUIZ, Rosario, TOURIÑÁN LÓPEZ, Juan Manuel & ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan (2007). La Educación Ciudadana en una Sociedad Multicultural e Compleja. (493-524). *In* J. BOAVIDA e Á. G. del DUJO (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
PIAGET, Jean (1936). *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Zahar, Rio de Janeiro, Brasil.
PIANTA, Robert, STEINBERG, Michael& ROLLINS, Kristin (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295 – 312.
SAM, David & BERRY, Jihn(2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.
SANTOS REGO, Miguel; LORENZO MOLEDO, Maria del Mar; EXBERRIA BALERDI, F.; MINGUEZ VALLEJOS, Ramón, JORDÁN SIERRA, José Antonio & RUIZ ROMÁN, Cristóbal (2007). Contribuición del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación, (447-491). *In* J. BOAVIDA e Á. G. del DUJO (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
SERRES, Michel. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
SILVA, Maria dos Carmo (2008). *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
TORREGO SEIJO, Juan Carlos. (2003). *Mediação de conflitos em Institutições Educativas. Manual para a Formação de Mediadores.* Porto: Edições ASA.

VANDELL, Deborah, BELSKY, Jay, BURCHINAL, Margaret, STEINBERG, Laurence, VANDERGRIFT, Nathan, & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Young Development. *Child Development*, *81*(3), 737-756.
VASCONCELOS, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. *A prática educativa de Ana*. Porto Editora.