

Cultura e educação: contornos (in)desejáveis numa sociedade multifacetada

Culture and education: contours (in)desirable a multifaceted society

Culture et éducation: des contours (in)désirables dans une société multifacétaire

Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro
Instituto Politécnico do Porto
deolinda.ribeiro53@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6514-0165>

Ana Filipa Fontes Correia
Instituto Politécnico do Porto
filipa-correia13@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0909-4256>

Sara Filipa Costa Silva Monteiro
Instituto Politécnico do Porto
sara_monteiro_16@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1426-4990>

RESUMO

Na sociedade multifacetada como a do século XXI, o binômio educação-cultura pressupõe conhecer a relação mútua entre esses dois fenômenos tão complexos, tornando-os forçosamente indissociáveis. Essa relação tem vindo a influenciar as constantes transformações da(s) sociedade(s) que, devido à pluralidade de modos de ser, estar, pensar e agir e à sua disseminação no mundo, carecem de respostas educativas capazes de incluir um novo quadro sociológico, multicultural e complexo. Esse fenômeno social coloca novos desafios à educação. O artigo que se apresenta resulta de uma investigação na prática educativa, na formação de professores. Teve como objetivos compreender de que forma a diversidade cultural era respeitada e valorizada no contexto educativo e, contribuir com propostas para os processos de reflexão docente para motivar a transformação das práticas pedagógicas, em prol do respeito e valorização da cultura que cada ator educativo é portador. A investigação assumiu características próximas da investigação-ação, em que a observação direta e indireta e a análise reflexiva sobre a informação recolhida foram as etapas mais trabalhadas. O método de recolha de informação foi a entrevista e o questionário junto das crianças, dos docentes e das famílias. Os resultados da investigação permitiram identificar atitudes e comportamentos de desvalorização da diversidade cultural nos processos educativos, observando-se, ao invés, um processo de aculturação à cultura dominante. Como resultado da aprendizagem das autoras, foram elaboradas algumas propostas pedagógicas para a transformação do

real educativo, assentes no pressuposto de que a cultura de cada criança deve ser encarada como um bem a preservar e a expandir.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Pedagogia.

ABSTRACT

In the multifaceted society, as in the twenty-first century, the binomial of education and culture presupposes knowing the mutual relationship between these complex phenomena, making them necessarily inseparable. This relationship has been influencing the constant transformations of the society (s) which, due to the plurality of ways of being, thinking and acting and their dissemination in the world, lacks educational responses capable of including a new sociological framework, multicultural and complex. This social phenomenon poses new challenges to education. The present article is the result of an investigation in the educational practice, in the teachers training. It aimed to understand how cultural diversity was respected and valued in the educational context and to contribute with proposals for teacher reflection processes to motivate the transformation of pedagogical practices, in order to respect and value the culture that each educational actor is a carrier. The investigation assumed characteristics close to the action research, in which the direct and indirect observation and the reflexive analysis on the information collected were the most worked steps. The method of collecting information was the interview and the questionnaire with children, teachers and families. The results of the investigation allowed identifying attitudes and behaviors of devaluation of the cultural diversity in the educational processes, observing, instead, a process of acculturation to the dominant culture. As a result of the authors' learning, some pedagogical proposals for the transformation of the educational reality were made, based on the assumption that the culture of each child should be considered as a good to be preserved and expanded.

Keywords: Culture. Education. Pedagogy.

RÉSUMÉ

Dans une société aux multiples facettes comme celle du 21^e siècle, le binôme éducation-culture suppose la connaissance de la relation mutuelle entre ces deux phénomènes complexes qui les rend inévitablement inséparables. Cette relation a influencé les transformations constantes de la (des) société (s) qui, du fait de la pluralité des manières d'être, d'être, de penser et d'agir et de sa diffusion dans le monde, manque(nt) de réponses éducatives capables d'inclure un nouveau cadre sociologique, multiculturel et complexe. Cette situation pose de nouveaux défis pour l'éducation. L'article présenté est le résultat d'une recherche sur la formation des enseignants dans le contexte de la pratique pédagogique. Ses buts étaient de comprendre comment la diversité culturelle était respectée et valorisée dans le contexte éducatif et de contribuer, avec des propositions visant les processus de réflexion des enseignants, à provoquer la transformation des pratiques pédagogiques, en faveur du respect et de l'appréciation de la culture dont chaque acteur éducatif est porteur. La recherche a pris des caractéristiques proches de la méthodologie recherche-action, dans laquelle l'observation directe et indirecte et l'analyse réflexive des informations recueillies ont été les étapes les plus travaillées. La méthode de collecte des informations a été l'entretien et le questionnaire auprès des enfants, des enseignants et des familles. Les résultats de l'enquête ont permis d'identifier des attitudes et des comportements dévalorisant la diversité culturelle dans les processus éducatifs, ce qui met en évidence un processus d'acculturation à la culture dominante. Au niveau des implications de l'étude résultant de l'apprentissage des auteurs, certaines propositions pédagogiques pour la

transformation de la réalité éducative ont été conceptualisées, en partant de l'hypothèse que la culture de chaque enfant doit être vue comme un bien à préserver et à faire développer.

Mots-clés: Culture. Education. Pédagogie.

Introdução

Ser profissional de educação requer uma constante atualização do saber profissional docente para responder aos desafios do mundo que nos rodeia. Atualmente, verificam-se significativas mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na educação, às quais um educador/professor tem que ser capaz de refletir, assumindo uma postura crítica e investigativa. Assente nessas ideias emergentes da literatura da especialidade, este artigo centra-se numa investigação desenvolvida em contexto de formação profissional docente de educadores/professores. A metodologia de investigação utilizada assumiu características, porque “consiste na recolha de informações sistemáticas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 292), permitindo dar resposta ao objetivo primordial da formação inicial. Ou seja, promover a capacidade de construir uma postura reflexiva e indagadora, pelos futuros profissionais docentes, visando a produção de conhecimentos sobre a realidade, para a concretização de mudanças sociais (MORIN, 2000). Sendo a educação um processo em constante evolução e transformação (COUTINHO, et al., 2009), surgiu a necessidade de investigar essas modificações nos contextos de formação profissional das autoras deste texto. Assim, o objetivo centrou-se na transformação e no aperfeiçoamento da prática (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1999), em benefício daqueles a quem se dirige – as crianças.

A adoção desta investigação em contexto da ação teve com base a necessidade de conhecer, de modo aprofundado e contextualizado, uma situação/problema observada na prática educativa, com enfoque na conexão entre cultura e educação. Refere-se, pois, às comemorações de festividades, promovidas para as crianças nas escolas, que remontam a tradições externas à cultura regional ou nacional das próprias crianças. Assim, os objetivos principais e norteadores deste estudo foram: conhecer o conceito de cultura dos docentes, famílias e crianças; compreender se o contexto educativo em questão valoriza ou não as diferentes culturas; conhecer diferentes opiniões acerca do papel da educação no desenvolvimento da cultura (docentes) e outras sugestões de promoção da cultura (docentes e famílias); contribuir e incentivar para processos de reflexão que motivem a transformação de concepções e das práticas pedagógicas, tendo como princípio orientador

o respeito pela diversidade cultural, acautelando a preservação da identidade própria de cada criança.

A educação é unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de desenvolvimento do indivíduo, através de um “processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do ser humano” (CARVALHO, 2006, p. 3). Os primeiros anos de vida são o período fundamental para o desenvolvimento da pessoa, já que é neste que a criança começa a desenvolver a sua percepção acerca do mundo, formulando as suas concepções (GERALDO; CARNEIRO, 2016). É desde o nascimento que a criança está inserida em contextos sociais e culturais, influenciadores dos seus comportamentos e atitudes na sociedade. De acordo com Sacristán (2002), os indivíduos são criadores natos de significados, que resultam da interação com os diferentes contextos, possibilitando à criança adquirir uma diversidade de conhecimentos prévios, isto é, “um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir” que influenciarão as suas ações (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 7).

Estas concepções prévias são evidências de uma cultura própria que a criança constrói, anterior à entrada nos contextos formais de educação. Acredita-se que não há “ser humano desprovido de cultura” (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 3), já que a sociedade constrói “a sua própria cultura e recebe influência de outras” (OLIVEIRA, 2003, apud GERALDO; CARNEIRO, 2016). Como tal, a forma como a sociedade, onde a escola tem lugar privilegiado, vive a(s) cultura(s), a sua e as dos outros, é determinante para a construção da identidade cultural da criança. A identidade que a criança vai construindo sobre si e os outros, manifesta-se nos modos de ser e agir, nas crenças e valores que constrói através da interação com o ambiente sociocultural. O mesmo é dizer que a cultura não nasce com a criança, mas é adquirida nos ambientes em que ela interage (HOFSTEDE, 1997).

A educação, e por consequência os sistemas educativos, insere-se num contexto histórico, social e cultural, sendo reveladores dos valores que orientam a sociedade (CARVALHO, 2006). Urge, nesse sentido, o conceito de epistemologia cultural que atribui uma relação indissociável entre o binómio cultura(s) e educação (VEIGA-NETO, 2003), sendo a educação uma criação histórica e cultural que age pela transformação do mundo. São estes processos histórico-sociais e culturais que caracterizam e influenciam os modelos da educação (GERALDO; CARNEIRO, 2016), e que pautam a ação educativa, sendo espelho da “reflexão sobre o Homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1979, apud GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 7). Indubitavelmente, conclui-se que a cultura afeta a educação, já que esta última é, em si própria e simultaneamente, um fenómeno e

um agente de difusão cultural (SACRISTÁN, 2002). Dessa forma, interessa então compreender a importância da cultura para a educação, mais propriamente, no processo de ensino e de aprendizagem, recorrendo inicialmente a preceitos teóricos que nos remontam para uma abordagem histórica e social e, posteriormente, numa vertente mais praticista e atual, junto dos diferentes intervenientes educativos. Adianta-se, assim, que a investigação realizada se desenvolveu pela recolha de dados através de instrumentos como entrevistas, questionários e observações em contexto educativo, junto de crianças, famílias e docentes de um contexto educativo da região.

A escola, entendida como um espaço de educação e cultura (AMARO, 2000), pressupõe a existência de uma cultura própria, que reflete o conjunto de práticas e crenças partilhadas por todos nos contextos educativos (CARVALHO, 2000). A diversidade de crenças e valores que coexistem nos contextos educativos conferem-lhe um carácter polissémico, isto é, uma multiplicidade de sentidos (DAYRELL, 1996), que a tornam num espaço ideal para o encontro de culturas (LOPES, 2000). Com efeito, uma abordagem sociológica e política da escola não pode descurar a sua dimensão cultural, atribuindo-lhe um papel preponderante na socialização e perpetuação da cultura (CARVALHO, 2006). Retomando alguns pressupostos anteriores, sabe-se que a criança, quando ingressa no ensino formal, é possuidora de conhecimentos e valores que devem ser encarados como pontos de partida para novas aprendizagens (GERALDO; CARNEIRO, 2016). De acordo com estes autores, uma educação que tenha como pressuposto esses conhecimentos prévios da criança valoriza e respeita a sua história, a sua cultura e a sua identidade. Como tal, torna-se fundamental para o educador conhecer as crianças, a sua história, a sua cultura e os seus saberes. Ora, explana-se assim a importância da cultura para a educação, ou seja, “ser o fundamento e o ponto de partida para o desenvolvimento pessoal e social” (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 4), já que é a cultura que direciona o nosso posicionamento no mundo, que nos une e que nos diferencia (SACRISTÁN, 2002).

É através dos bens culturais que o indivíduo se ajusta à sociedade. Assim, uma educação que parta dos conhecimentos e crenças prévias contribuirá para a construção da identidade do indivíduo e do seu carácter como cidadão. Por outro lado, uma educação que não contemple uma formação cultural não se compromete com a democracia nem com uma cidadania plena (GERALDO; CARNEIRO, 2016). Todavia, tem-se assistido a uma aprendizagem e valorização da cultura nos ambientes educativos fortemente condicionadas pelos projetos que se estabelecem previamente, pelas orientações de ordem superior descontextualizadas e até pela obrigatoriedade de cumprimento de um

conjunto de normativos, mais especificamente os objetivos e metas curriculares, em níveis de educação subsequentes à Educação Pré-Escolar. Todas estas orientações, por vezes prescrições, têm-se revelado determinantes na aprendizagem da cultura e na própria relação entre cultura e educação, colocando em relevo a principal missão da educação: dar sentido ao que se aprende na escola e fora dela (SACRISTÁN, 2002).

Cultura: clarificando conceitos

Na sociedade atual, tem-se assistido “a um crescente interesse pelas questões culturais”, não só no âmbito educacional como também “nas esferas políticas ou da vida cotidiana” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). Afinal, o que significa verdadeiramente “cultura”? Frequentemente, no senso comum, cultura pode ser entendida como um conjunto de atividades, entre elas a literatura, o cinema, a música ou a dança, remetendo assim para o conceito de arte. No entanto, a definição de cultura é muito mais abrangente. Na verdade, o ser humano é dotado de capacidades para criar significados e conhecimentos novos (SACRISTÁN, 2002). Neste sentido, cultura traduz-se em tudo o que envolve o Homem, porque diz respeito àquilo que o Homem é capaz de produzir (GERALDO; CARNEIRO, 2016).

Efetivamente, a cultura “é o que dá significado à nossa existência” (OLIVEIRA; ALVES, 2015, p. 15) uma vez que integra tudo o que é criado pelo Homem, manifestando-se “no cotidiano, nos comportamentos e produções físicas e imateriais” (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 1). Nesse alinhamento, cultura refere-se àquilo que caracteriza um determinado povo e os seus respetivos valores, sendo esta “a massa que permite a continuidade de um dado grupo social” (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 1), já que se refere a “tudo o que uma geração recebe da anterior, tudo o que ela cria e tudo o que ela transmite para as seguintes” (RODRIGUES, 2013, p. 21). Em conformidade com estas conceções, na sociedade em geral, existem “pessoas, grupos e nações que pensam, sentem e agem de forma diferente” (HOFSTEDE, 1997, p. 17). Cada pessoa apresenta diferentes padrões de comportamento e de ação, resultantes de aprendizagens realizadas no seu processo de formação pessoal, adquiridas em interação com os outros. Tudo isto se traduz em cultura, sendo que esta permite estabelecer um vínculo social e de aproximação entre a população que partilha as mesmas manifestações culturais (SACRISTÁN, 2002) e que, devido a isso, formam um determinado grupo social. Com base nestes pressupostos, cultura abrange, por um lado, as realizações materiais do Homem e, por outro lado, os aspetos que permitem caracterizar e individualizar um determinado grupo social.

Sendo a cultura resultante da ação humana e podendo ser ensinada, e consequentemente aprendida, importa que as gerações, através da educação, se encarreguem de a preservar e expandir (GERALDO; CARNEIRO, 2016). Desde que o indivíduo nasce é constantemente influenciado pelo meio que o rodeia, através das relações sistémicas que com ele estabelece (BROFENBRENNER, 1979). Assim, ao interagir com os demais, vai adquirindo outras representações do mundo, formas de comunicar e características culturais (SACRISTÁN, 2002). A preservação de uma sociedade depende de dois fatores principais. Por um lado, destaca-se a reprodução humana “pela qual se transmitem as características tipicamente humanas” e, por outro lado, salientam-se “os processos sociais e culturais” (GERALDO; CARNEIRO, 2016, p. 2). Ao contrário da natureza humana que se transmite por meio de processos hereditários, a cultura adquire-se em interações com o meio social no qual o indivíduo está inserido (HOFSTEDE, 1997), e a sua transmissão de geração em geração é que permite manter uma sociedade. É o facto de apresentarmos capacidades comunicativas, de estruturarmos o nosso pensamento e de sermos organizados com base numa cultura, que nos distingue como ser humanos. Tal como refere Sacristán (2002), a cultura está sempre ligada a um grupo social e, nesse sentido, representa os valores sociais que são vivenciados pela sociedade.

Cultura e educação: que contornos?

O Homem da era da globalização pode continuar a descobrir as raízes particulares da sua identidade, e ao mesmo tempo estar atento e se enriquecer com o contacto e compartilhamento das contribuições de tradições diferentes das suas (MORDINI, 2006, p. 7)

A evolução constante das sociedades nas últimas décadas preconizou a adoção de um novo quadro sociológico (MORDINI, 2006). Este novo quadro sociológico espelha o cenário atual de uma sociedade multicultural caracterizada por uma pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões do mundo (MOREIRA, 2001). Assiste-se a um passado que se torna facilmente presente, um hoje onde tudo se mistura, onde o tempo e o espaço são cada vez mais estreitos (RODRIGUES, 2013).

Na atualidade, estes processos agudizam-se pelo impacto das tecnologias de informação que dissipam informação para toda a humanidade (SACRISTÁN, 2002). Mais concretamente, o quadro que a história apresenta hoje é um paradoxo de um processo de globalização (MORDINI, 2006). Em termos gerais, o conceito de globalização circunscreve-se ao estabelecimento de conexões e inter-relações entre as diferentes partes do mundo, intercambiando-se, neste processo, diferentes formas de viver, de pensar, de fazer, de

hábitos de vida, de política, de cultura (SACRISTÁN, 2002). Estes intercâmbios dissolvem vários tipos de fronteiras entre povos, provocando migrações em massa e, por consequência, misturas de tradições e culturas (MORDINI, 2006). A globalização, sendo uma consequência das sociedades modernas, levam à interação mais próxima de diferentes culturas, que afetam substancialmente os modos de ser, pensar e agir do indivíduo, bem como as relações humanas em geral (SACRISTÁN, 2002). Verifica-se, por isso, a emergência de um cenário em que as culturais locais refletem essencialmente sinais da globalização e, em que as identidades culturais se constroem como marcas desse processo (CARVALHO, 2014).

Acerca do fenómeno da globalização e da sua influência na cultura e na educação, diversos autores adotam diferentes perspetivas. Se por um lado existem correntes que apontam a globalização como o forte contributo para a diferenciação cultural e afirmação das culturas de minoria, apaziguando as culturas dominantes; por outro lado, há quem defenda que este processo conduz maioritariamente a um cenário de homogeneização cultural, isto é, a um processo de aculturação nas sociedades modernas de hábitos de vida, de crenças e de modos de expressão de culturas extrínsecas nos próprios contextos de educação (SACRISTÁN, 2002). De acordo com Robertson (2000), referido por Ferreira (2005), a globalização não significa necessariamente que as sociedades se tenham tornado homogêneas culturalmente. Nesta perspetiva, considera-se que existem culturas bastante semelhantes e que, por isso, são entendíveis e apreciáveis por todos (MORDINI, 2006). Contrariamente, Maalouf (1999, p. 116) reitera esta perspetiva, defendendo que a globalização contribuiu simplesmente para uma “uniformização empobrecedora e uma ameaça contra a qual nos devemos bater para preservar a nossa própria cultura, a nossa identidade, os nossos valores”. A nosso ver, é aqui que a educação deve prestar atenção.

Situando-nos na última perspetiva, pode-se afirmar que o resultado da partilha de propriedades de uma herança de valores, de costumes e de ideias se traduziu na perda generalizada de identidades, evidenciando-se uma regressão na história cultural dos povos (MORDINI, 2006). Rodrigues (2013), apoiando-se em Lages (2006), corrobora a ideia de Mordini (2006), afirmando que, de facto, uma das maiores riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade que, na perspetiva de Mordini (2006) é adquirida na identidade de cada povo ou indivíduo, sendo condição necessária ao seu autoconhecimento e atribuição de significado às suas ações.

Embora Sacristán (2002) considere que a globalização, e conseqüentemente a hipotética perda de identidade, se trate de uma tendência irreversível, atribui à educação

um papel preponderante na mediação de rasgos culturais. O convívio entre diversas culturas, a troca de vivências, de experiências e de opiniões sobre as diferentes formas de ser e estar e a análise das intencionalidades da ação humana configuram uma nova pedagogia de mediação intercultural. Esta pedagogia compromete o indivíduo na sua relação com os outros membros da sociedade, com a sua própria cultura e com a cultura dos outros. A mediação intercultural prepara-o para interagir com outros povos de outras culturas, fornece-lhe estratégias e requisitos essenciais à compreensão, aceitação e interação com outras culturas, proporcionando-lhe uma experiência enriquecedora (BIZARRO, 2012).

Quando se aborda o termo mediação não se pretende entendê-lo como um conceito renovado (FREIRE, 2008), até porque a sua existência no processo de ensino e de aprendizagem já data umas boas décadas (IMBERNÓN, 2016), mas sim como um constructo renovado já que com a sua expansão, no campo educativo e sociocultural, têm emergido novos perfis profissionais. O papel fulcral da mediação é, pois, propor um modelo de regulação social que se traduz na emergência de um novo modo de ação (FREIRE, 2008), exigindo novas competências profissionais e corresponsabilização entre os agentes educativos que agem de acordo com princípios éticos e deontológicos (IMBERNÓN, 2016). Efetivamente, a conjuntura social e cultural decorrente dos fenómenos originou o aumento da diversidade cultural e étnica nas escolas e sociedade em geral (Freire, 2008, p. 41), sendo a grande responsável pelo aparecimento de novos perfis profissionais que exige respostas novas e criativas e sistemas educativos em articulação, contribuindo desta forma para “a construção de uma cultura de participação promotora da cidadania e de um desenvolvimento social mais harmonioso”. Trata-se, pois, de repensar a pedagogia da formação, uma vez que a formação dos agentes educativos que efetivamente desenvolvem a função de mediadores inclui necessariamente componentes como a diversidade e interculturalidade. Na verdade, investigar a pedagogia conduz à construção de novos saberes profissionais e, por consequência, à atualização do saber pedagógico, que permitirá fazer face aos desafios específicos que cada situação de mediação exige.

A educação tem assumido um papel preponderante na sua missão e função de formar cidadãos autónomos e críticos, capazes de atuarem conscientemente em sociedade (BIZARRO, 2012). Porém, a escola não tem sido capaz de desempenhar o seu papel de mediadora, originando frequentemente a que a integração de outras culturas se faça, maioritariamente, através de um processo de aculturação (RODRIGUES, 2013). Esta progressiva aculturação contribui para a homogeneização cultural, não respeitando a

diversidade de culturas nos contextos de educação, contrariamente ao que se profetiza. De facto, a aculturação não promove experiências enriquecedoras de partilha de vivências entre culturas, mas uma significativa diminuição da valorização de uma cultura de pertença, isto é, do que o indivíduo é produto e produz (BIZARRO, 2012). A educação transparece uma realidade pluricultural a que tem que produzir respostas e é nesta perspetiva que a globalização se assume como um risco para a identidade nacional (RODRIGUES, 2013).

A pedagogia de mediação intercultural, isto é, a ação desenvolvida e profetizada pelos diferentes agentes educativos que contemplam e promovem pontes entre as diversas identidades culturais, atribui novos desafios à educação, não descurando o conhecimento de outras identidades culturais, muito menos circunscrevendo o indivíduo à identidade cultural do seu povo. Esta mediação intercultural que se idealiza permite estabelecer um equilíbrio desejado entre aquilo que o indivíduo deve continuar a descobrir acerca da sua identidade cultural e o que, simultaneamente, pode conhecer de culturas diferentes da sua, enriquecendo-se (MORDINI, 2006). De facto, a interculturalidade é hoje a palavra-chave da sociedade que se compromete com uma pedagogia mais democrática, assente na “(des/re)construção do conhecimento profissional” (VIEIRA, 2014, p. 21), estando ao seu serviço práticas de investigação que permitem aos agentes educativos construir a sua visão de educação. Como tal, trata-se de uma pedagogia que valoriza o potencial que cada indivíduo, enquanto agente educativo, pode ter quando está imersa num problema ou conflito. A sua atuação, que se requer colaborativa, valoriza a comunicação e o diálogo como componentes indissociáveis nos processos de mediação, já que como o próprio conceito o sugere, existe sempre mais do que uma parte envolvida. Este processo de mediação pretende, assim, fomentar atitudes empáticas que alimentam a tolerância, o respeito e a diversidade, através de uma escuta ativa. Não obstante, comprometendo-se com uma nova forma de ação e intervenção, invoca valores do civismo e democracia, proporcionando ferramentas educativas valiosas e congruentes com os princípios e valores das sociedades atualmente democráticas, pela equidade e justiça social (VIEIRA et al., 2016).

Os desafios teóricos e praxeológicos deste tipo de mediação cultural no âmbito da formação inicial docente, e da construção do conhecimento de práticas profissionais, inscrevem-se num cenário de complexidade em prol da promoção de uma cultura de paz que a pedagogia de mediação deve favorecer, num espírito de atuação em função das circunstâncias do presente, mas com visão do futuro. Por isso, as matrizes da globalização

e sua influência têm adquirido uma crescente relevância no âmbito de estudos centrados na educação e na pedagogia (VIEIRA et al., 2016).

Metodologia de investigação e de formação

A metodologia de investigação adotada em contexto da ação assumiu características de investigação-ação, uma vez que esta fomenta o desenvolvimento de práticas de natureza indagatória, potenciando aceder a um conhecimento, o mais aprofundado possível, para a transformação da ação e para a aprendizagem profissional. Isto, porque a metodologia de investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 292), permitindo dar resposta ao objetivo primordial da formação inicial, ou seja, promove a capacidade de construir uma postura reflexiva e indagadora pelos futuros profissionais docentes, visando a produção de conhecimentos sobre a realidade para a concretização de mudanças sociais (MORIN, 2000). Sendo a educação um processo em constante evolução e transformação (COUTINHO, et al., 2009), surgiu a necessidade de investigar essas modificações nos contextos de formação profissional das autoras deste texto. Assim, o objetivo centrou-se na transformação e no aperfeiçoamento da prática (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1999), em benefício daqueles a quem se dirige – as crianças. Foi assumido um papel ativo no contexto estudado, recolhendo dados, descrevendo e analisando” indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (TUCKMAN, 2000, p. 532). Esse tipo de recolha de informações, mais precisas, foi fundamental para a análise dos significados da ação, tendo sido possível descrever, explicar e compreender os fenómenos (VIEIRA, 2014).

Numa sociedade altamente globalizada e multifacetada, como a atual, torna-se crucial que o profissional da educação consiga desenvolver um olhar crítico e reflexivo perante as situações que emergem no decorrer da sua ação educativa. A escola de hoje é um lugar plural em que se assiste ao cruzamento de diversas perspetivas da sociedade, emergente do encontro de culturas de que a escola tem vindo a ser palco e, no qual, se tem desenvolvido um conjunto de respostas, tentando atuar de forma respeitadora e inclusiva dessa mesma diversidade. O conhecimento de outras culturas contribui para o exercício de uma cidadania plena e para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Porém, e como afirma Hofstede (1997, p. 274), “para sobreviver num mundo multicultural, é primordial compreender inicialmente os próprios valores culturais” algo que parece estar a ser desvalorizado. Tem-se assistido a algumas evidências na sociedade que levam a crer que o fascínio por identidades culturais tem levado à hegemonia de vivências na escola, de

cariz globalizante, encaminhando-se para o abandono de crenças e tradições do nosso país. Tendo por referência os contextos educativos, constatou-se que estes têm sido os principais influenciadores desta aculturação, aliado à rápida difusão da informação, altamente facilitada pela constante evolução dos meios tecnológicos que facilmente influenciam as ações das pessoas nas sociedades, ações que refletem uma apropriação descontextualizada de tradições pertencentes a outras culturas.

No contexto da investigação na prática, das autoras deste texto, importou perceber mais detalhadamente de que forma a(s) cultura(s) têm sido valorizadas na educação, por que meios e estratégias e quais as motivações que lhe estão subjacentes, tentando, assim, compreender melhor as suas ações, para enriquecer as aprendizagens profissionais. Deste modo, o objetivo principal consistiu em contribuir para aprofundar o conhecimento do contexto e incentivar os atores educativos para o desenvolvimento de processos de reflexão que motivassem a transformação das práticas pedagógicas, privilegiando estratégias mais inclusivas da diversidade cultural no contexto da escola.

Na investigação em contexto da prática foram usadas diferentes técnicas de observação indireta, mais propriamente entrevistas e questionários. A principal técnica de recolha de dados a partir da qual se obteve mais informações foram os questionários. No entanto, com as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar foram realizadas entrevistas, orientadas de modo adequado a crianças pequenas, sem grandes formalidades. Consistiram numa “conversa intencional” que teve como principal objetivo “obter informações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134) sobre a opinião das crianças, os seus pontos de vista. Essa opção teve em conta que as entrevistas são processos “mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno” (TUCKMAN, 2000, p. 517), daí a sua aplicação a crianças em idades mais precoces. Estas entrevistas foram realizadas a cada criança individualmente, recorrendo-se à gravação em áudio das suas respostas, com autorização prévia dos encarregados de educação, de acordo com os critérios de natureza ética de investigação com crianças. Tanto as entrevistas como os questionários constituem técnicas de recolha de dados que permitem “adquirir dados sobre as pessoas” (TUCKMAN, 2000, p. 308), compreendendo a sua posição perante determinado assunto, que neste caso foi a opinião sobre cultura e educação.

As entrevistas e os questionários foram realizados a todos os intervenientes educativos, mais concretamente, às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, às famílias e aos educadores e professores. Foram efetuadas 15 entrevistas às crianças da Educação Pré-Escolar, sendo que 10 pertencem ao sexo masculino e apenas

5 ao sexo feminino. As idades das crianças eram as seguintes: 13 crianças com 5 anos; 1 criança com 4 anos e 1 com 6 anos. Relativamente às crianças do 1.º CEB, foram aplicados 92 questionários, sendo que 48 do sexo feminino e 44 do sexo masculino.

No que concerne às famílias, participaram 65 respondentes. Deste total, 56 pertenciam ao sexo feminino e 9 ao sexo masculino. A faixa etária dominante dos respondentes compreendia o intervalo entre os 36 e os 50 anos. Quanto aos profissionais de educação, participaram 5 professores do 1.º CEB e 2 educadoras de infância, totalizando 7 respondentes. Deste universo, 5 pertenciam ao sexo feminino e 2 ao sexo masculino. A faixa etária predominante situava-se entre os 36 e os 50 anos.

A metodologia da informação, nas respostas às questões fechadas, foi realizada em escala ordinária de avaliação. As respostas foram sujeitas a uma análise descritiva estatística, de natureza quantitativa. As questões de resposta aberta foram objeto de análise de conteúdo, de natureza qualitativa. A interpretação dos resultados foi realizada pela associação da análise quantitativa e qualitativa (GOMÉZ, et al., 1999; TUCKMAN, 2000), como forma de aceder, com maior objetividade, às opiniões acerca do conceito de cultura. Isto é, que conceções de cultura estavam subjacentes às suas práticas de vida, na pluralidade cultural com que interagem.

Por razões de limitação textual, optou-se por ilustrar apenas a análise de alguma informação recolhida, como forma de credibilizar a interpretação realizada sobre os resultados.

Discussão de resultados: opinião dos participantes

A voz das crianças

As crianças da Educação Pré-Escolar deram a conhecer as atividades mais comuns, ou que mais praticam com as suas famílias. Assim, as atividades mais frequentadas, de acordo com as suas opiniões, foram assistir a peças de teatro e ir ao cinema. Ora, esta premissa remete-nos de imediato para a visão mais estreita de cultura, contrária à que tem sido defendida nos referentes teóricos estudados.

Também é significativo o número de crianças que já visitaram museus (10), podendo estas visitas ter ocorrido com as famílias ou inseridas em atividades da instituição educativa. Em menor número (5), referem ter assistido a concertos musicais e 6 crianças viajaram para países diferentes. Destacam-se as atividades desportivas a que as crianças já assistiram (13), sendo de destacar que o mesmo número refere ter visionado

notícias, certamente através dos meios áudio visuais, bem como escutada a leitura de notícias em suporte de papel, lidas certamente por alguém próximo das crianças. Apesar de apenas 5 crianças já terem viajado para diferentes países, quando questionadas sobre as suas tradições, no geral, responderam “que não as conheciam”. Apesar de 4 crianças afirmarem conhecer aspetos sobre outros países, só 1 conseguiu especificar a sua resposta, dizendo que “nos outros países vivem pessoas”, demonstrando assim que, apesar de já terem viajado, o conhecimento do grupo sobre outros países e culturas é bastante restrito.

No que se refere à importância de conhecer aspetos referentes à cultura de outros países, a maioria, mais concretamente 11 crianças afirmaram que era importante. No entanto, apenas 2 crianças expuseram uma justificação, destacando-se 1 criança que afirmou: “podemos descobrir outras coisas” e a outra justificou a sua resposta, dizendo que é importante porque “não conhecemos alguns países”. Efetivamente, nem todas as crianças consideraram importante conhecer tradições de outros países. Todavia, quando questionadas acerca da pertinência em se comemorar festividades de outros países, como por exemplo o *Halloween*, todas consideraram pertinente, apresentando justificações como “é muito importante”, “toda a gente tem que comemorar muitas coisas” e “é fixe”. Esta incoerência nas respostas pode dever-se ao facto de estas crianças não compreendem que as festividades constituem uma tradição e cultura de cada país. Tal constatação permite inferir a necessidade de um trabalho pedagógico com essa intencionalidade, como forma de expandir o conhecimento da criança sobre o mundo.

No que se refere às festividades privilegiadas pelas crianças, as respostas incidiram no *Halloween*, Natal e Carnaval. Mais de metade das crianças respondeu o *Halloween*, como uma das vivências culturais que muitos privilegiam. Quanto às restantes crianças, 5 elegeram o Natal e apenas 2 referiram o Carnaval. Através da observação direta em contexto educativo, percebeu-se que a instituição valoriza estas festividades pelo empenho que coloca na sua celebração. Assim, as crianças apresentam uma maior preferência pelas festividades que assumem grande relevância no contexto educativo e que apresentam maior ludicidade, desconhecendo, no entanto, as suas raízes culturais.

Em relação à opinião recolhida junto das crianças do 1.º CEB sobre o termo “cultura”, verificou-se que 44 crianças não apresentaram qualquer definição, enquanto 48 já o fizeram. Esta maioria revelou um conhecimento construído pelas suas experiências de vida, e que não se afasta do senso comum.

As crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade foram as que, maioritariamente, responderam já que das 20 crianças do 2.º ano, apenas 1 apresentou uma hipótese de definição e das 18 crianças do 1.º ano apenas 1 foi capaz de apresentar uma noção de cultura - “contar coisas”.



Figura 1 - Atividades consideradas culturais, pelas crianças, e realizadas com as suas famílias
Fonte: as autoras.

Esses dados podem ser justificados pelo facto de as crianças estarem há pouco tempo a frequentar a escolaridade obrigatória, uma vez que a recolha de informação foi realizada no segundo mês do ano letivo. No total das respostas obtidas, as crianças do 4.º ano de escolaridade foram as que mais responderam. Todavia, as crianças do 3.º ano de escolaridade foram as que registaram a percentagem mais elevada de definição do conceito, já que apenas 2 não apresentaram qualquer definição. As definições de “cultura” mais vezes apresentadas foram: “tradições e modos de viver”; “visitas culturais” e “conhecimento”.

De entre as crianças que entendem que “cultura” é conhecimento destaca-se a resposta, “cultura é o que aprendo na minha escola”, de uma criança do 3.º ano de escolaridade. Esta opinião corrobora o pressuposto de que a educação é um meio essencial para a aprendizagem e promoção da cultura. Porém, esta resposta também restringe a educação como espaço de promoção da cultura, contribuindo para o recorrente senso comum que entende só a escola como espaço onde se cria e se transmite cultura, inviabilizando todas as outras fontes de cultura existentes. Considera-se, ainda, que o conjunto “visitas de estudo” poderá surgir da influência que a escola desempenha para a cultura, com a promoção de visitas culturais, normalmente preconizadas.

Opiniões menos observadas como “arte” e “imaginação”, apresentadas por crianças do 3.º e 4.º ano, são elucidativas de um nível de pensamento mais estruturado. Também a opinião de “moda”, aparece unicamente nas respostas das crianças do 4.º ano de escolaridade, podendo do ir ao encontro das considerações tecidas no marco teórico, ou

seja, interrogar o valor atribuído à cultura pelos atores do processo educativo. Foi também constatado que as crianças do 3.º ano foram as que apresentaram mais definições de cultura, como por exemplo, “A cultura é uma pessoa que constrói”, correspondendo no gráfico a “O que é construído pelo Homem”. A criança que deu esta resposta revelou um conhecimento mais aprofundado acerca do conceito de cultura.

As atividades que as crianças costumam realizar ou já realizaram, que poderão ter contribuído, ou ainda contribuir, para a aprendizagem da cultura são referidos como “Assisti a filmes no cinema”, tendo sido esta a opção selecionada por 84 crianças, num universo de 92. Embora em menor número que a opção anterior é também muito referida as atividades como “Assisti a peças de teatro” e “Visitei museus”. A opção “Viajei para outros países” foi a menos assinalada pelas crianças que, apesar de aparecer em minoria, algumas crianças já o praticaram, o que é significativo no contexto educativo em questão, tendo em conta as condições socioeconómicas desfavoráveis que se conhecem acerca das famílias das crianças. Constatou-se ainda que, no 3.º e 4.º ano de escolaridade, as crianças que registaram entre mais de três e todas as opções foram as que apresentaram respostas mais estruturadas e algo aproximadas da definição de cultura.

Não tendo sido possível conhecer as motivações de todas as crianças, das razões apresentadas para conhecer tradições da cultura de outros países, destaca-se a opinião - “Aumentar Conhecimento”, correspondendo a um total de 30 referências em 66 possíveis. Esta razão é referida em todos os anos de escolaridade, com maior incidência no 4.º ano. De entre outras justificações, foi atribuído especial enfoque àquelas que consideraram mais relevantes, como “Para importar culturas” e “Porque podem existir aspetos melhores nesses países”. Apesar de apresentarem baixa ocorrência (3 respostas), a última, apenas verificada no 4.º ano, é reveladora da pertinência deste trabalho de investigação. De facto, estas opiniões são reflexo da sociedade em que, atualmente, as crianças se interagem, na qual prevalece um processo de aculturação. Tal como uma criança justificou, referindo - “Moda”, ou outras 6 referem que “É divertido”. Assiste-se frequentemente a uma sobrevalorização de culturas extrínsecas em relação à cultura de pertença, maioritariamente sem qualquer fundamento. Também os movimentos migratórios foram pensados como opção de resposta - “Têm família noutros países” -, fator que tem contribuído significativamente para a constante vivência de tradições de outros países e, conseqüentemente, de aculturação. Um número significativo de respostas aponta para “Pode ser útil saber/conhecer”, o que associa o conhecimento à prática de vida das pessoas. É interessante verificar-se esta opinião, o que ganha significado, já que a cultura

também permite ajudar o indivíduo a posicionar-se no mundo, sendo útil à vida em sociedade, para responder aos inúmeros desafios que se coloca ao sujeito em desenvolvimento. Outra resposta indicada por uma criança do 3.º ano e que é apenas referenciada uma vez – “Porque a cultura define os países” – é merecedora de igual destaque, já que remete para a mediação que se deseja alcançar.

De acordo com as respostas apresentadas pelas crianças que não consideraram importante conhecer aspetos e tradições de culturas de outros países, denota-se uma determinada valorização da cultura de pertença – “Cada país tem a sua cultura” - e, numa análise mais profunda, poder-se-á questionar a pertinência do processo de aculturação a que se assiste frequentemente, uma vez que um elevado número de respostas dá conta de que as crianças “. Só conhece e frequenta locais de Portugal”. Então, se por um lado as primeiras respostas apontam para uma valorização da cultura identitária de pertença, as últimas apontam para uma visão mais nacionalista e extremista, muito além dessa valorização. Tomando por referência os pressupostos teóricos que nos guiaram na análise não se pode concluir que estas respostas justifiquem a adoção de uma pedagogia de mediação intercultural que a educação deve promover.

Relativamente aos conhecimentos da cultura de outros países, verificou-se uma diferença significativa entre o total de crianças que afirmaram ter algum conhecimento nesse âmbito (25) e as que afirmaram não ter (67). Em relação a cada um dos anos de escolaridade, constatou-se que o 1.º ano regista o maior número de respostas, afirmando não ter qualquer conhecimento. Foi também neste ano de escolaridade que se registou um maior diferencial entre o total de respostas que afirmaram ter conhecimento sobre a cultura de outros países e as que afirmaram não o ter. O ano de escolaridade que registou uma menor diferença de opiniões foi o 4.º. Poder-se-á aqui refletir acerca do papel que a escola desempenha na aquisição e desenvolvimento de aprendizagem de cultura, já que, por norma, espera-se que, ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, esse desenvolvimento sofra uma evolução progressiva. De entre o total de crianças que afirmaram ter conhecimento, só 6 especificaram esses conhecimentos, verificando-se que o mais recorrente diz respeito a “Festas/Tradições” e “O Natal em Espanha”.

De acordo com as respostas assinaladas, constatou-se que a maior parte do conhecimento que as crianças referem sobre a cultura de outros países diz respeito a três, mais especificamente Espanha, China e Vietname, aspeto curioso já que os últimos dois são países mais distantes de Portugal, no entanto têm vindo a conhecer uma afirmação constante na sociedade portuguesa, pela emigração crescente. De forma geral, notou-se

uma progressão nas respostas do 1.º para o 4.º ano, como seria expectável. No entanto, verificou-se que no 2.º ano assinalaram-se respostas mais elaboradas comparativamente com as do 3.º ano. Para além do papel da escola, poder-se-á deduzir que outras aprendizagens adquiridas em contexto extraescolar poderão ter contribuído para a assinalação dessas mesmas respostas. No que se refere às opiniões quanto à pertinência em se celebrar na escola e na sociedade festividades da cultura de outros países, as respostas obtidas indicaram que mais de metade das crianças considera pertinentes essas festividades. Pelo contrário, 30 crianças afirmaram não considerar. Tanto num caso, como noutro, foi solicitada uma justificação que sustentasse as opiniões apresentadas. Das 62 crianças que consideram pertinentes as festividades, não apresentaram qualquer justificação 16 crianças e das 30 crianças que não consideram pertinente não apresentaram qualquer justificação nove crianças.

A maior parte das crianças (20) considera pertinente as festividades extrínsecas à sua cultura por entender que se traduzem em oportunidades para se divertir, tratando-se por exemplo do *Halloween* que se vive na escola. Partindo da opinião anterior, observa-se que muitas crianças (7 crianças) também foram da seguinte opinião - “Porque os outros países também o fazem”. Questiona-se aqui o papel da educação na cultura: será que os fins da aprendizagem e do desenvolvimento da cultura se prendem exclusivamente com a diversão? Estará a escola a desempenhar a sua função de forma consciente na valorização da cultura, ou trata-se de atos repetitivos e sem fundamentados pedagógicos, tal como nos remete a resposta “Hábito”? As práticas pedagógicas refletirão um conhecimento e aprendizagens concretas acerca de outras culturas com a assinalação dessas e de outras festividades? Apenas 2 crianças, num total de 46, dão uma justificação que demonstra um conhecimento mais aprofundado do conceito de cultura e da sua valorização plural, ao referirem que é uma “Forma de compreender e respeitar as outras culturas”. A criança que apresentou esta justificação, pertencente ao 4.º ano, em outro momento do questionário apresentou uma perspetiva similar, tendo referido que “A cultura é conhecer.” Com efeito, pode-se compreender que ainda que cultura possa significar conhecimento, nas motivações desta criança, este poderá surgir através de festividades na escola. A comprovar a motivação desta e de outras crianças, o registo da observação direta das autoras deste texto, comprovam que as celebrações de tradições culturais mais vividas são originárias de outros países. No entanto, associada a esta opção encontra-se também “Cada país tem a sua cultura”, fomentada por respostas do tipo que deu uma criança do 4.º ano de escolaridade - “Eu acho que não devemos comemorar festividades dos outros

países, porque os outros países têm as suas festividades e nós temos as nossas”; e “O importante é o nosso país”, resposta de uma criança do 3.º ano. Estas respostas demonstram uma particular valorização pela cultura de pertença, não descartando necessariamente o conhecimento de outras, mas sim a assinalação das suas festividades.

No que se refere às festividades privilegiadas pelas crianças, a maioria aponta o “Natal”, como a festividade preferida. Seguidamente, aparece o “*Halloween*” com 32 respostas e, por último, o “Carnaval” com 17 respostas. Torna-se importante tecer algumas considerações: a escola, como evidenciado no marco teórico, é um espaço de encontro entre culturas, predominando, por isso, uma diversidade cultural. A esta diversidade também diz respeito aspetos, que frequentemente são desvalorizados, como é o caso da comemoração do Natal. Aqui há que ter em atenção os cuidados éticos de respeito pelas culturas diferentes, uma vez que nem todas as crianças partilham da mesma religião, o que só por si influencia uma planificação em que a diversificação pedagógica esteja presente para a comemoração desta data.

Tendo em conta que as autoras deste texto observaram em contexto real, permite interpretar que esta festividade não respeita as diferenças culturais que coexistem na instituição educativa. Tal como neste contexto, acredita-se que a maioria das escolas não tenham ainda adotado as estratégias pedagógicas adequadas para fazer face a este novo desafio. As experiências vivenciadas no contexto permitiram igualmente compreender que a festividade do *Halloween* é assinalada pela tradicional festa que pressupõe a utilização de máscaras/disfarces, não existindo aprendizagens mais amplas que promovam uma correta compreensão das raízes da sua cultura de pertença.

A voz dos profissionais

A maioria dos profissionais docentes apresenta uma opinião de “cultura” como “cultura é tudo aquilo que caracteriza a história do país”. Tendo em conta os referentes teóricos, a definição mais completa de cultura foi a mais assinalada.

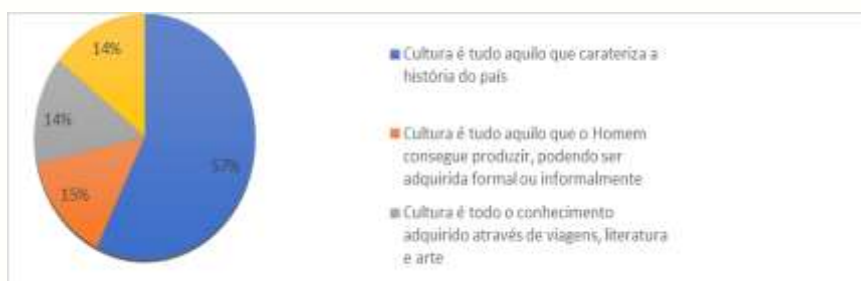


Figura 2 - Percepções dos docentes sobre cultura

Fonte: as autoras.

Ao cruzar dados da observação direta e indireta parece possível interpretar-se que há alguma distância entre concepções e práticas docentes, facto que se considera importante para ser objeto de reflexão na equipa docente. Quanto ao papel da educação no desenvolvimento da cultura, as opiniões apresentadas pelos docentes vão ao encontro daquilo que foi analisado nos pressupostos teóricos, tal como se apresenta na tabela 1.

Perceções dos docentes sobre <i>Educação e Cultura</i>	Ocorrências
<i>A educação permite ajudar os indivíduos a criar uma identidade cultural.</i>	4
<i>A educação permite investigar a nossa cultura e outras.</i>	4
<i>A educação permite dar a conhecer a cultura.</i>	4
<i>Educação promove cultura.</i>	4
<i>Educação permite cultura.</i>	4
<i>Educação potencia cultura.</i>	1
<i>A educação permite aprendizagens através da arte, crenças, leis e costumes essenciais à aprendizagem da cultura.</i>	1
<i>A educação permite aprender com os outros, aprender fazendo e aprender com a diferença.</i>	1

Tabela 1 - Síntese das percepções dos docentes sobre Educação e Cultura

Fonte: as autoras.

De facto, um profissional de educação deve possuir um conhecimento mais alargado acerca da influência que a educação pode exercer, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento holístico das crianças, com destaque para a formação pessoal e social. Porém, nem sempre estas opiniões/concepções se refletem nas práticas pedagógicas dos docentes, frequentemente influenciados por normativos advindos da própria instituição educativa e do Ministério de Educação. Nesse sentido, importou conhecer as suas opiniões quanto às questões que incidiam sobre as práticas pedagógicas.

Apesar de todos os docentes considerarem revelante o conhecimento de culturas de outros países para o desenvolvimento da criança, a maior parte (5 docentes) considera que a comemoração dessas tradições influencia a preservação da cultura de pertença. As razões apresentadas que justificam essa opinião prendem-se com o facto de essas comemorações se transformarem em exemplos que subentendem um progressivo afastamento e desvalorização da cultura de pertença. Dois docentes não consideraram que essas comemorações influenciavam a preservação da cultura de pertença, mas não apresentaram justificações para as suas opiniões.

Todos os docentes consideravam que a instituição onde desempenham funções educativas promove a valorização da cultura nacional, o que se verificou pela observação direta em contexto. Por forma a justificar esta opinião, os docentes indicaram as festas

temáticas, visitas de estudo, existência de áreas curriculares/extracurriculares de expressões artísticas, que fomentam a exploração de artes culturais portuguesas (obras de arte e respetivos autores, por exemplo) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, inclusive, alguns projetos desenvolvidos com outras entidades da comunidade, como ações que comprovam a existência dessa valorização. No entanto, verificou-se que nem todos os docentes consideraram que a instituição escolar promove essa valorização, indo ao encontro das conclusões acedidas na análise das opiniões das crianças do 1.º CEB. Apesar de terem opinião divergente, não apresentaram argumentos justificativos.

Os docentes que apresentaram sugestões, prendem-se com a existência de áreas curriculares/extracurriculares, principalmente ao nível da Língua Estrangeira, como o caso de Inglês, e Estudo do Meio, ações esporádicas que existem na instituição, como palestras e encontros dinamizados pelas famílias e ainda pelo facto de a instituição desenvolver parcerias com Institutos Superiores, contemplando o programa de estágio que, pontualmente, engloba estudantes de ERASMUS. Consideraram, ainda, ser numa mais-valia para a promoção de outras culturas e, ainda, a comemoração de festividades tais como o *Halloween* e o Carnaval. No caso da Educação Pré-Escolar, indicaram-se projetos desenvolvidos acerca da multiculturalidade. Todavia, e apesar de alguns docentes considerarem que existem ações na sua instituição que promovem e valorizam a cultura de outros países, nem todos os docentes (2) consideraram que essas ações promovessem eficazmente o conhecimento dessas mesmas culturas (*Halloween* e o Carnaval), não considerando, portanto, suficientes ou eficientes essas ações, sendo esta situação clarificadora da necessidade existente que conduziu à realização desta investigação em contexto da prática.

Em relação às sugestões que os docentes apresentaram para o desenvolvimento da cultura na educação, verificou-se que a maior parte não apresentou qualquer sugestão. Os que apresentaram sugestões foram apenas dois, sugerindo a organização de visitas culturais na região, na Educação Pré-Escolar; e a criação de novas áreas curriculares/extracurriculares, como por exemplo “Artes e Cultura Geral” como formas potenciadoras de uma promoção eficaz ao nível do conhecimento de outras culturas, no 1.º CEB. Tendo por referência a interdisciplinaridade que se defende nas práticas pedagógicas do 1.º CEB, esta medida não contribuiria para um retrocesso na educação? Será que uma articulação plena entre as diversas áreas curriculares e extracurriculares não seria suficiente para uma promoção eficaz da cultura, quer nacional, quer estrangeira? Estas são apenas algumas dúvidas que surgem de uma reflexão crítica das sugestões apresentadas.

A voz das famílias

As famílias foram unânimes na opinião que apresentaram “A escola deve valorizar a cultura porque esta é importante para a educação das crianças”, demonstrando reconhecimento da importância que a cultura assume na educação.

Quanto à opinião que emergiu com mais frequência acerca da “cultura”, foi “Assistir a teatros, cinema, conferências” pois foi selecionada por 55 respondentes. No que se refere às restantes opções, “Viajar por diferentes países para conhecer as suas tradições” foi selecionada por 40 respondentes e “Ler revistas e jornais” aparece em 12 respostas. Salienta-se que, quanto às restantes opções, a que se refere a “Celebrar algumas festividades” apresenta uma escolha de 33 familiares, enquanto “Assistir a atividades desportivas” foi a menos selecionada de todas, tendo sido assinalada apenas por 25 participantes. Destaca-se que o facto de a opção “Assistir a teatros, cinema, conferências” ser a mais escolhida pelos respondentes, permite comprovar que, na maioria das vezes, “cultura” é apenas associada ao conceito de arte. De entre as opções apresentadas, apenas 11 respondentes selecionaram todas. Salienta-se que, deste total, apenas um familiar possui o 2.º Ciclo do Ensino Básico e os restantes têm níveis de educação mais avançados, concretamente o ensino secundário e ensino superior, demonstrando assim que possuem um conhecimento mais abrangente dos fatores que influenciam o enriquecimento da cultura. Em contrapartida, 10 familiares selecionaram somente uma das opções, sendo que as respostas incidiram unicamente em “Assistir a teatros, cinema, conferências” e “Viajar por diferentes países para conhecer as suas tradições” que foram, efetivamente, as opções selecionadas com mais frequência em todos os questionários. No que concerne a dar opinião sobre se a escola do filho/filha valoriza a cultura, 60 dos familiares, consideram que sim. Por outro lado, 3 familiares não consideraram e apenas 2 não teceram qualquer opinião. Quanto às justificações apresentadas, consideram que a escola dos seus filhos valoriza a cultura, embora 27 não tenham apresentado qualquer justificação. Em contrapartida, as respostas mais frequentes incidem no facto de considerarem que no contexto educativo são abordados temas culturais – “Pelas atividades efetuadas/propostas ao longo do ano letivo”, através das visitas de estudo realizadas – “Realizam visitas culturais” e por meio das festividades assinaladas - “Festejam todas as épocas festivas”. Além destas respostas, algumas das justificações incidiram no âmbito de projetos realizados na instituição (parcerias com outras instituições e Projeto Educativo). Já no que se refere às justificações apresentadas pelos familiares que consideram que a escola não valoriza a cultura, as respostas centraram-se no facto de existir pouco tempo para abordar

questões culturais, devido à extensão do programa e por considerarem que a escola promove poucas visitas de estudo. Apesar de se observar alguma discordância no que se refere à existência de visitas de estudo culturais realizadas pela instituição educativa, verifica-se grande importância atribuída às mesmas, por todos os familiares. Isto, não só porque grande parte dos participantes que concordam que a escola valoriza a cultura justificam-no pela realização de diversas visitas culturais, como também porque os respondentes que não consideram significativa a valorização da cultura por parte da instituição, apresentam a justificação de que as visitas de estudo são reduzidas.

Quanto à opinião das famílias sobre se a comemoração de tradições culturais de outros países pode influenciar a preservação da nossa cultura?”, apenas 9 familiares consideraram que influencia. Destes 9 familiares, só 7 não apresentam qualquer justificação. Em contrapartida, um familiar justificou que a comemoração de tradições de outros países pode conduzir a uma desvalorização da cultura de pertença e sobreposição de outras – “Com o surgir de novas tradições, as nossas vão ficando para trás e dando aso a que tradições de outros países prevaleçam”. Uma outra opinião foi no sentido de se correr o risco de se gerar processos de discriminação das crianças, sendo que estes processos podem afetar a cultura própria, conduzindo as crianças a sentirem necessidade de querer “absorver culturas de outros”. Os restantes 55 familiares consideraram que a comemoração de outras tradições não influencia a preservação da cultura de pertença. Quanto às justificações apresentadas, importa salientar aquelas que apareceram com mais frequência. Assim, 15 familiares consideraram que comemorar tradições de países estrangeiros promove o desenvolvimento - “é uma forma de enriquecimento cultural para as nossas culturas” e ainda “É importante que os alunos tenham conhecimento de outras culturas e costumes, para maior diversidade de conhecimentos”. No entanto, 11 familiares consideram que se houver mediação do adulto, as culturas de outros países não influenciam a preservação da cultura de pertença – “Havendo mecanismos que preservem a nossa cultura, não há problema”; e “Se não sobrepuerem essas comemorações”. Salienta-se ainda que algumas justificações. Como foi possível verificar na análise do gráfico, a maior parte dos participantes considera que a comemoração de tradições e costumes de outros povos não influencia negativamente a preservação da cultura de pertença, apresentando-se, pelo contrário, como fatores fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Este tipo de conclusões permite justificar as características das sociedades atuais neste âmbito.

As sugestões que os familiares apresentaram para o desenvolvimento da cultura

na educação foram: realização de mais visitas de estudo culturais; visualização de filmes e realização de jogos culturais e a exploração de mais temas culturais no jardim de infância/escola. A ausência de mais sugestões por parte das famílias pode ser o espelho da própria escola que considera importante a valorização da cultura, no entanto não desenvolve as estratégias mais adequadas para a sua correta valorização, como se tem assistido. Apesar disso, metade dos familiares que deram sugestões centraram-se “na realização de mais visitas de estudo culturais”, novamente consideradas como um dos principais motes para promover e desenvolver aspetos culturais nas crianças. Serão este tipo de estratégias suficientes para abrir preservação e expansão de identidades culturais?

Crianças, docentes e famílias: relação e principais conclusões

A análise da informação obtida, que se acabou de apresentar, permitiu compreender as perspetivas dos agentes educativos implicados no contexto de aprendizagem profissional das autoras deste texto. Efetuando um paralelismo em relação aos dados obtidos, conclui-se que, desde idades mais precoces, neste caso desde a Educação Pré-Escolar, até ao fim do 1.º CEB, os conhecimentos exteriorizados pelas crianças nas questões elementares foram tornou evidente a ausência de significação no desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à cultura. Justifica-se conhecer as opiniões das crianças, pela relevância que assume para compreender de que forma a cultura é entendida pela sociedade, desde idades mais precoces. Naturalmente que as conceções que se desenvolvem nos primeiros anos de vida da criança se repercutem em ações futuras, influenciando os seus modos de ser, de estar e de pensar. Com efeito, as informações recolhidas junto das crianças do 1.º CEB poderão ser reflexo de algum significado, ainda que prévio, para o desenvolvimento e aprendizagem da cultura, ao longo do processo educativo, quer na instituição educativa, quer no seu contexto familiar. De acordo com Imbernón (2016), a escola necessita, efetivamente, de outros mediadores para além dos profissionais da educação e que se impliquem no processo de educar. Na verdade, as famílias podem e devem assumir um papel mais interventivo na sensibilização e promoção cultural e, por efeito, no desenvolvimento de atividades e experiências que promovam este tipo de conhecimento. Porém, e tal como referido nas opiniões dos docentes, no contexto educativo das autoras não são desenvolvidas ações pedagógicas que contribuam para o enriquecimento e desenvolvimento cultural da criança. Ora, é precisamente a partir da perspetiva de Imbernón (2016) que, as considerações tecidas na análise das opiniões obtidas pelas entrevistas e questionários se mostram reveladoras da

necessidade urgente em se repensar a educação e as estratégias utilizadas na preservação e expansão da cultura de que as crianças são portadoras. Relembrando as motivações que conduziram a esta investigação e o objetivo principal que lhe deu seguimento, pode-se afirmar que se acedeu a um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas educativas, desenvolvidas no contexto de formação profissional, tendo-se verificado que não têm contribuído para um desenvolvimento significativo e fundamentado da(s) cultura(s).

Numa sociedade predominantemente multifacetada, as ações dos profissionais da educação têm necessariamente que contemplar a visão da educação e do ensino em quatro componentes fulcrais: compreensão, raciocínio, transformação e reflexão (SHULMAN, 2014) que se compromete com a renovação das práticas pedagógicas em função dos avanços e recuos do contexto onde estão inseridas, numa atuação cooperada entre os demais intervenientes educativos. Nesta linha de pensamento, e respeitando aquele que foi o objetivo maioral deste ensaio, pretende-se com o ponto seguinte não só efetuar uma metarreflexão crítica de tudo que foi evidenciado até então, mas também contribuir para a transformação das práticas pedagógicas e dos próprios contextos, através da delineação de algumas propostas educativas.

Considerações Finais

A investigação é considerada um veículo para a construção do conhecimento, através da perspectiva de cada indivíduo (VIEIRA, 2005). Todavia, tomar a educação como objeto de investigação não altera só os conhecimentos do docente investigador, mas também o que ele é, tornando-o dessa forma mais atento aos significados das múltiplas representações que vivencia, orientado por “um sentido de bem pedagógico” (MOREIRA, 2005, p. 71). É neste sentido que o estudo de investigação sobre a prática, que aqui se apresentou, permitiu construir e ampliar um quadro de princípios pedagógicos, orientadores de uma prática situada.

Constata-se que criticidade e autodeterminação são competências de investigação fulcrais de uma reconstrução da identidade profissional, e de uma consequente intervenção em contexto profissional orientada por uma “racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas” (VIEIRA, 2005, p. 118). A investigação estará sempre ao serviço da pedagogia, como tal permitirá que esta seja constantemente reconstruída e adaptada às situações que nela surgem e aos sujeitos que as experienciam. Por vezes, assuntos tão simplistas podem na sua génese ser derradeiras situações merecedoras de uma investigação que permita compreender as suas motivações e

contribuir para a transformação das práticas docentes. Neste caso, a cultura não é algo simplista por si só, trata-se, pois, de um dos mais complexos temas para se abordar em educação e nas sociedades. Porém, a sua aplicação na prática tem sido simplista, não permitindo uma valorização sustentada em princípios estruturados e fiéis às diversas identidades culturais. Como se tornou possível compreender ao longo da análise de dados, esta situação-problema manifesta-se não só na educação, mas igualmente na sociedade, mais concretamente nas famílias, que cada vez mais se têm aculturado à globalização, colocando em causa a preservação das culturas de pertença. Cabe, pois, à educação contornar estas tendências, consideradas por alguns autores irreversíveis, utilizando, para tal, metodologias e estratégias práticas respeitadoras das diferentes culturas em contexto, não descurando as suas raízes culturais, ou seja, a cultura local ou nacional. Importa também lembrar que estas questões se iniciam desde idades mais precoces, pelo que, a intervenção deve-se iniciar nos primeiros anos de educação formal, proporcionando desde então um conhecimento alargado acerca da(s) cultura(s), permitindo à criança construir a sua identidade cultural e a sua perspetiva social, contribuindo para a formação de cidadãos ativos.

A atitude investigativa que assume um compromisso com a transformação da ação inicia-se logo na formação inicial, pois só assim, num enquadramento democrático, reflexivo, investigativo e emancipatório da formação é que se pode reconhecer a futura atividade profissional como “o exercício de intelectualidade crítica e de cidadania democrática” (MOREIRA, 2005, p. 90). Com efeito, este trabalho de investigação revelou-se numa mais-valia, construindo, nas suas autoras, uma progressiva atitude indagatória essencial ao desenvolvimento de uma *praxis* nos futuros contextos educativos.

Tendo em conta que este tipo de estudos de investigação implicam a idealização de propostas que possam contribuir para uma colmatação das situações-problemas detetadas e, tendo em conta as características do contexto educativo e os frutos deste trabalho de investigação, apresentam-se de seguida algumas ideias, de cariz mais geral. Assim, sugere-se que uma primeira fase passe por uma sensibilização, alertando os docentes para as questões abordadas, fornecendo instrumentos úteis para a construção de um quadro concetual no âmbito desta temática, que poderá passar pela promoção de ações de formação. Ainda, esta sensibilização pode também contemplar outros intervenientes educativos, tal como as famílias, já que, de acordo com as considerações apresentadas em capítulos anteriores, desempenham igualmente um papel na educação da criança. Numa segunda fase, propõe-se o desenvolvimento de um projeto – *Raízes partilhadas, culturas*

respeitadas - que contemple uma articulação entre os dois níveis educativos explicitados e a participação das diversas famílias. Este projeto partiria das diferentes culturas em contexto, desenvolvendo-se para tal, sessões periódicas, por exemplo, semanais, em que em cada uma dessas sessões se desenvolvessem atividades acerca de cada uma das culturas. Contemplariam, portanto, a diversidade cultural e fomentariam um conhecimento mais alargado e, conseqüentemente, uma melhor compreensão acerca das mesmas, podendo-se inclusive encontrar e refletir acerca de aspetos comuns e não comuns que distinguem as culturas. Nesta fase, as famílias devem igualmente possuir um papel mais interventivo, já que são portadoras de diferentes hábitos culturais, que podem inclusive partilhar, de uma forma ativa. Ainda, esta proposta assente numa metodologia de trabalho de projeto, permite envolver os diferentes intervenientes num constante trabalho de investigação, desafiando as crianças e adultos a construir o seu próprio conhecimento. Este estudo deixa ainda em aberto a possibilidade para novas e futuras linhas de investigação, que poderão ajudar a enriquecer os contributos já explanados com este trabalho e, simultaneamente, fornecer estratégias mais precisas para auxiliar as práticas pedagógicas.

Referências

ALVES, Mariana; AZEVEDO, Nair. **Investigar em Educação: Desafios da Construção do Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo MultiReferencial**. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, 2010.

AMARO, Rogério. **A Escola como porta para novos conceitos e práticas de desenvolvimento, através da Educação, da Cultura e da Comunidade**. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 2000.

BIZARRO, Rosa. Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **Linguarvm Arena**, v. 3, p. 117-131, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CARVALHO, Renato. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n.2, p. 1-9, 2006.

CARVALHO, Ana. **Reafirmar a identidade cultural local: o património cultural imaterial local como recurso**. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Escola Superior de Educação (Instituto Politécnico), 2014.

COUTINHO, Clara *et al.* Investigação-ação: metodologia referencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v, 13, n. 2, p. 455-479, 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes** – Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Fernando. **O local em Educação: Animação, Gestão e Parceria**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

FREIRE, Isabel. Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In: SILVA, Ana; MOREIRA, Maria. **Formação e(m) mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas**. Porto: Areal Editores, 2008.

GERALDO, António et al. A cultura no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil. **Revista Saberes da FAP**, p. 1-11, 2016.

GOMÉZ, Gregorio et al. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

HOFSTEDDE, Geert. **Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental**. Lisboa: Edições Sílabo, 1991.

IMBERMÓN, Francisco. Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia y el profesorado. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.1, p. 17-26, nov. 2016.

LOPES, João. (Diver)Cidade: Encontro e Desencontro de Culturas. In: LOPES, João. **Escola, Culturas e (Des)envolvimento**. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 2000.

MAALOUF, Amin. **As identidades assassinas**. Lisboa: Difel, 1999.

MÁXIMO-ESTEVEZ, Lúcia. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MORDINI, Emílio. Globalização e perda de identidade. **Ethos Governamental**: 2006.

MOREIRA, António. Currículo, Cultura e formação de professores. **Revista Educar**, v. 17, n. 17, p. 39-52, jan./jun. 2001.

MORIN, Edgar. Investigação-acção: para pensar o mundo temos de nos distanciar ou de mergulhar nele? In: GUERRA, Isabel. **Fundamentos e processos de uma sociologia de acção**. Cascais: Principia, 2000.

MOREIRA, Maria Alfredo. “Na sombra das maiorias silenciosas”: por uma educação autêntica e transformadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 70-95, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Evandro; ALVES, Adilson Francelino. Uma análise literária sobre o conceito de cultura. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo, n. 11, p. 01-18, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Paula. **Multiculturalismo** – a diversidade cultural na escola. 2013. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação, Lisboa: 2013.

SACRISTÁN, Jimeno; GÓMEZ, Angel. **Comprender y transformar la enseñanza**. 8. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SACRISTÁN, Jimeno. **Educación y convivir en la cultura global**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Harvard Educational Review**, Standford, v. 57, n. 1. p. 196-229, dez. 2014.

TUCKMAN, Bruce. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23. p. 5-15, 2003.

VIEIRA, Flávia. Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p. 116-138, jan./jun. 2005.

_____. **Quando os professores investigam a pedagogia**: em busca de uma educação mais democrática. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

VIEIRA, Ricardo. **Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social**. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

Revisora de normas ABNT: *Márcia Ota*

Revisora de abstract: *Maria Alfredo Moreira*

Revisor de resumé: *José António Costa*

Submetido em 30/05/2018

Aprovado em 05/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)