



VALORIZAR E PRESERVAR O PATRIMÓNIO CULTURAL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARⁱ

Urbana Cordeiro¹,

Valdir Paiva²,

Eduarda Ferreira³ⁱⁱ

^{1,3}Unidade de Investigação
para o Desenvolvimento do Interior (UDI),
Portugal

^{1,2,3}Instituto Politécnico da Guarda (IPG),
Portugal

³Centro de Estudos em Educação e Inovação (CIDEI),
Portugal

Resumo:

Capacitar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a preservação da diversidade cultural local é de fundamental relevância para a construção de sociedades mais tolerantes, inclusivas e sustentáveis. Os percursos de aprendizagem de professores e seus alunos, em contexto de formação pedagógica, poderão ter um contributo nesse desígnio. Neste contexto, estruturou-se uma intervenção educativa constituída por um conjunto de atividades enfocadas na promoção de aprendizagens curriculares veiculadas à valorização e preservação do património, por parte de um grupo de alunos a frequentar a educação básica. A análise permite concluir o despertar para a necessidade de valorização dessa identidade cultural e sua preservação, bem como a aceitação e valorização da diferença. Regista-se a contribuição para o papel que a formação pedagógica de futuros professores poderá assumir, no que diz respeito ao (re)pensar as estratégias didáticas, no processo educativo escolarizante, quando os contextos sociais são multiculturais.

Palavras-Chave: identidade cultural, memória coletiva, preservação do património cultural, educação

Abstract:

Empowering students to be citizens committed to preserve local cultural diversity is of fundamental importance for building more tolerant, inclusive and sustainable societies.

ⁱ ENHANCE AND PRESERVATION OF THE CULTURAL HERITAGE: SCHOOL EDUCATION CHALLENGES

ⁱⁱ Correspondence: email eroque@ipg.pt

The learning paths of teachers and their students in the context of pedagogical training can contribute towards this purpose. In this context, an educational intervention was structured which consisted of a set of activities focused on the promotion of curricular learning linked to the appreciation and preservation of the local heritage by a group of students attending a basic education curriculum. This analysis allows us to become aware of the need to give value to this cultural identity and its preservation, as well as the acceptance and valorization of difference. We draw attention to the contribution to the role that the pedagogical training of future teachers, regarding the (re)thinking of the didactic strategies, can have in the schooling educational process when the social contexts are multicultural.

Keywords: attitudes, concerns, differentiated experiments, inclusive education, science education, sentiments

1. Introduction

Ao sistema educativo colocam-se constantemente novos desafios, onde naturalmente, a preservação da identidade e memória histórico-cultural local e global se incluem. O processo educativo, em relação à escolarização básica obrigatória, pode assumir função relevante no desenvolvimento de atitudes comprometidas com esta necessidade e dele se espera que eduque, através da diversidade e a favor dela e, na qual, a formação de professores tem impacto.

A preservação da memória coletiva contribui para a manutenção da união dos indivíduos/grupos/comunidades que constituem uma sociedade (Pollak, 1989). Não há identidade de um povo/comunidade/grupo/indivíduo sem memória, pois “aqueles que perdem suas origens, perdem sua identidade também” (Ballart, 1997: 43). Espera-se que um processo educativo enfocado na construção de atitudes de cidadania possa contribuir para a preservação, salvaguarda e valorização das identidades socioculturais, respeitando a sua diversidade. Portanto, o papel do professor assume particular relevância. Assumindo-se que o professor deve ser investigador do seu processo educativo, segundo Elliott (1991) o aperfeiçoamento desse processo assenta na investigação-ação. Partilha-se a aceção de Freire (1979) de prática educativa como uma ação crítica, em que a ação se interliga à reflexão. A educação desempenha um papel importante nas mudanças necessárias de atitudes e práticas comportamentais (UNESCO, 2014). O professor, através das suas práticas pedagógicas, constituiu-se como facilitador/guia da necessária mudança de atitudes e práticas sociais (Marques, 1993).

Face à centralidade da formação pedagógica na transformação de práticas sociais, nas quais o desenvolvimento de atitudes de preservação e valorização do património histórico-cultural local e global se inclui, esta investigação alicerça-se nas seguintes premissas:

- 1) A necessidade de valorização e preservação do património histórico-cultural da sociedade;

- 2) A educação escolar pode contribuir para a promoção de atitudes de respeito pela diversidade, preservação e valorização das identidades histórico-culturais;
- 3) O modelo de formação pedagógica, de futuros professores, tem repercussão na (re)construção e operacionalização de um processo de ensino e aprendizagem que visa capacitar para atitudes e práticas sociais de respeito pela diversidade, preservação e valorização das identidades histórico-culturais.

O estudo desenvolveu-se no âmbito da formação pedagógica de um futuro professor de educação básica, tendo a questão de investigação sido:

Q: Uma intervenção educativa que articula o contexto intra e extraclasse, alicerçado na interdisciplinaridade e com recurso ao trabalho prático, apresenta potencialidades na promoção de aprendizagens vinculadas à valorização e preservação do património em alunos a frequentar o ensino básico?

Foi estabelecido o seguinte objetivo para a investigação: Construir, aplicar e analisar uma sequência de atividades alicerçadas na interdisciplinaridade e com recurso ao trabalho prático.

2. Enquadramento

2.1 Educação, identidade e memória histórico-cultural

As destruições consequentes do pós-guerra das duas Grandes Guerras Mundiais do século passado fizeram emergir a consciência coletiva da necessidade imprescindível de proteção dos bens patrimoniais da humanidade, assumindo importância essencial as cartas, as convenções e recomendações internacionais, após 1945. Constatamos que principais organizações mundiais reiteram e dão eco desta nova filosofia (Conseil de L'Europe, 2002), incidindo na noção de partilha de responsabilidades, mediante a integração da dimensão patrimonial nas estratégias económicas, sociais e educativas. A questão do património não se separa do contexto socioeconómico e territorial, interrelacionando-se com outras atividades humanas, em que a educação assume especial importância (Miró e Padró, 2001).

Como fator educativo, o património adquire as necessárias dimensões do futuro e enriquece a formação pessoal, garante a sua preservação e participa nos projetos de desenvolvimento. Neste contexto, a educação tem sido considerada como estratégia de base, imprescindível e subjacente ao posterior desenvolvimento económico e social (Cardoso, 2001). Swarbrooke (1994) distingue no âmbito do património os elementos tangíveis e intangíveis. Salientando-se, assim, a importância dos edifícios históricos ou monumentos, mas também dos sítios importantes, que nos recordam batalhas de conquista de territórios, além das paisagens tradicionais; da linguagem, literatura, música e arte; de eventos tradicionais e prática de folclore e modos de vida tradicionais, passando pela gastronomia, bebidas e jogos tradicionais. Neste contexto, Carvalho (2001) salienta que substituímos o edifício fechado e estanque, pelo território e espaço que manifesta, além da história do território, a formação geológica, a tectónica da sua origem, o surgir e o evoluir dos ecossistemas naturais, no decorrer dos tempos, culminando com

o aparecer do Homem e tudo o que o caracteriza: as suas técnicas, os seus utensílios e a sua cultura.

As intervenções patrimoniais devem ser consideradas a nível local, sendo fundamental a participação das escolas, autarquias, associações e populações locais, sensibilizando os municípios e estabelecendo parcerias entre associações congéneres, além da criação de redes sociais. Urge plasmar a difusão, a transmissão e a divulgação do interesse e importância do património local a nível intergeracional, começando na infância, a nível endógeno e exógeno, como reitera Pereira (2010). Reconhecendo-se a importância crescente do património, enquanto reflexo de identidade e memória, perpetuando-o permite: o desenvolvimento, promove o reforço da coesão territorial e social, a valorização das comunidades, pela integração e participação coletivas (Garrigós, 1998). Urge a necessidade de desenvolver competências de cidadania, que segundo a Comissão de Educação (UNESCO, 2010) integra quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

O principal desafio que se coloca à educação do século XXI é aprender a viver juntos, o qual exige melhorar a nossa capacidade para dotar os indivíduos de aptidões e atitudes para assumir as diferenças culturais e as mudanças culturais nas sociedades cada vez mais multiculturais. Trata-se de um novo tipo de alfabetização: a alfabetização cultural (UNESCO, 2010).

É ao professor e à escola que são atribuídas as responsabilidades de guiar, orientar, conduzir e ajudar o aluno (Marques, 1983) a descobrir, compreender o mundo e a sociedade onde vive, desenvolver o sentido crítico e atitudes com vista ao exercício da cidadania pró-multicultural.

Emerge assim a questão: que metodologias utilizar?

Defende-se o preconizado, desde inícios do séc. XX, pela Escola Nova, assistindo-se à chamada revolução copernicana da educação, em que a criança passa a estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, com o conseqüente uso de metodologias ativas, centradas na própria criança (Bartolomeis, 1971; Cordeiro 1997 a) Esta deixa de ser passiva, por vezes, mero objeto e passa a ser um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, (construtivismo piagetiano). Neste contexto, assume especial importância a questão das metodologias ativas, pois implicam a construção do saber pela apreciação crítica e reflexiva dos conhecimentos, de testemunhos como reitera Vidigal (1996) e pela elaboração de sínteses interpretativas (*organizers*) pelos alunos. Salienta-se que é também no confronto com os problemas concretos da comunidade e com a pluralidade de opiniões que as crianças vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, tomando consciência, gradualmente, do seu papel, enquanto agentes dinâmicos, nas realidades que os cercam. Conhecendo a diversidade cultural, acolhendo a diferença, através de gestos concretos, o contacto com o *Outro* permite a comunicação, a partilha de ideias, a troca de experiências e o verdadeiro encontro que enriquece e eleva o indivíduo (Cordeiro, 2006).

Contactando e observando o património local, *in locu*, a criança é consciencializada sobre a identidade histórico-cultural local e aprende a valorizá-la. Aprende,

experienciando, factos ocorridos no passado (memória histórico-cultural), e simultaneamente, (re)constrói as suas referências (Telmo, 1994).

Os factos históricos facilitam a estruturação da sua identidade e a sistematização dos seus valores, promovendo a sua formação, enquanto indivíduo sociocultural e multicultural. A construção da História também se faz através da memória coletiva, a que também se chama identidade coletiva (Le Goff, 1998). Esta memória como característica intrínseca de todas as sociedades, Bauman (2005) refere que a identidade é a cultura de um povo, o que na perspetiva de Hannerz (1987) é influenciada pelas dinâmicas mundiais, sofrendo o processo de globalização.

Sabemos que as crianças possuem determinadas vivências, saberes acumulados, experiências de vida que a escola deve valorizar, reforçar, ampliar e ajudar a sistematizar, preparando para aprendizagens posteriores mais complexas. O meio local, espaço vivido, deve ocupar lugar privilegiado numa aprendizagem metódica e sistemática, permitindo-lhes aprendizagens concretas e significativas, suscetíveis de despertar o interesse das mesmas, constituindo referências que lhes permitirão compreender realidades mais longínquas.

2.1 Projetos pedagógicos

Objetiva-se que a finalidade pedagógica dos projetos é a ação, pois os resultados dessa participação retroalimentam-se é uma aprendizagem em ação, desenvolvendo a responsabilidade e a criatividade tão defendida por Rocha (1988) as quais a aprendizagem cognitiva não poderá substituir.

Concebe-se o trabalho de projeto como um método aberto, centrado em problemas, através dos quais os sujeitos criam oportunidades de participação ativa, em processos investigativos, para efeito de construção do conhecimento. Assim, não há um modelo padrão a ser seguido, mas princípios que legitimam uma perspetiva globalizadora que pode ser construída, no decorrer do fazer pedagógico.

Jolibert et al. (1994) referem que um projeto gera situações de aprendizagem, concomitantemente reais e diversificadas conducentes a uma educação para a autonomia. Os educandos ao debaterem, refletirem, escolherem e selecionarem criteriosamente para poderem optar e decidir, formam-se como sujeitos culturais e assumem um compromisso social.

Um projeto deve partir de um problema, necessidade, ou algo premente à comunidade/escola, gerando situações de aprendizagem, concomitantemente reais e diversificadas, tal como salientam Jolibert et al. (1994). Possibilita, assim, que os educandos ao decidirem, opinarem e debaterem, construam a sua autonomia e o seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais.

Recorrendo ao auxílio das diversas disciplinas para a resolução e o colmatar da situação de necessidade, no projeto pedagógico interdisciplinar, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos factos e escolhendo procedimentos adequados, para atingir determinados objetivos. Ensina-se, não apenas, pelas respostas dadas, mas principalmente e sobretudo, pelas experiências

proporcionadas e vivenciadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada, aprender, fazendo - *learning by doing*.

Considerando todo o referencial teórico apresentado, o estudo que se desenvolveu, no âmbito da formação pedagógica de um futuro professor de educação básica, configurou-se como uma intervenção educativa em pequena escala no contexto de um projeto educativo.

3. Metodologia

O estudo seguiu a abordagem qualitativa de investigação educacional (Ludke e André, 1986; Bogdan e Bilken, 1997). A intervenção educativa do estudo desenvolveu-se no contexto de investigação-ação (Latorre, 2004) por permitir compreender e adaptar a ação educativa e explicar os seus resultados, através da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, decorrentes do desenvolvimento da capacidade de observação da ação educativa. Segundo Zeichner (1993) um professor reflexivo promove a reflexão *na ação, da ação, sobre a ação e para a ação*. A ação pedagógica é também o contexto para a procura de percursos e/ou de recursos pedagógico-didáticos para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, et al, 2015).

Como esta investigação procura a ligação da educação escolar à valorização e preservação da identidade e memória histórico-cultural afro-brasileira local, e sendo o aluno estagiário de nacionalidade brasileira, mas a fazer a sua formação superior numa Instituição Pública Portuguesa de ensino superior, considerou-se como ponto de partida o projeto educativo, *Africanidades*, de uma Escola Municipal da região Norte do Brasil. Tratava-se de um projeto educativo direcionado para a memória e história da identidade negra dos Quilombos (ME, 2012) da sociedade brasileira. Estas comunidades caracterizam-se por uma trajetória histórica muito própria, dotados de relações territoriais específicas, com preservação de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Santos e Camargo, 2008; Pereira, 2008).

Assim, a investigação configurou-se como uma intervenção educativa enquadrada na temática “A história dos povos Quilombolas do município de Anajatuba: memória, identidade e educação escolar”, do Plano Municipal de Educação, relativa ao Currículo Escolar do Ensino Fundamental. O processo de ensino e aprendizagem foi alicerçado no trabalho prático por constituir um recurso didático que inclui atividades em que o aluno pode envolver-se ativamente (Hodson, 1988), permitindo-lhe em simultâneo, quando integrado num projeto educativo “*explorar um tópico em profundidade, como por exemplo, (...) situar o assunto de acordo com a perspectiva histórica e de relação com a sociedade*” (Pereira, 2010:187).

A investigação envolveu três etapas. Numa primeira etapa perspetivou-se e projetou-se a intervenção educativa nas orientações curriculares formais. Seguiu-se a fase da ação (implementação), com observação participante e por último, a etapa pós-ação na qual os resultados foram analisados.

Este estudo teve como participantes, os supervisores pedagógicos e o aluno brasileiro estagiário do mestrado habilitador para a docência em ensino básico, de uma

Instituição de ensino superior português. Esteve, também, envolvido um grupo de 118 alunos de uma escola municipal da região Norte brasileira (64 alunos do 6º e 54 alunos do 7º ano de escolaridade) com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. A instituição escolar deste município recebia alunos de uma comunidade remanescente de comunidade do Quilombo.

Os principais resultados que o estudo permitiu alcançar foram recolhidos, através de registos decorrentes de observação dos investigadores, direta e participante, por proporcionar o envolvimento do investigador com a ação (intervenção educativa em estudo), bem como de fotografias e registos escritos dos alunos.

Apresenta-se, de seguida, a intervenção educativa projetada e implementada.

3.1 Descrição da Intervenção Educativa

A intervenção educativa (IE) seguiu o esquema conceptual da figura 1. Foram integrados quatro eixos temáticos do projeto *Africanidades*. As saídas de estudo foram aos Quilombos (de São José e de São Roque) que se localizam nas proximidades da escola municipal a que pertenciam os alunos participantes.

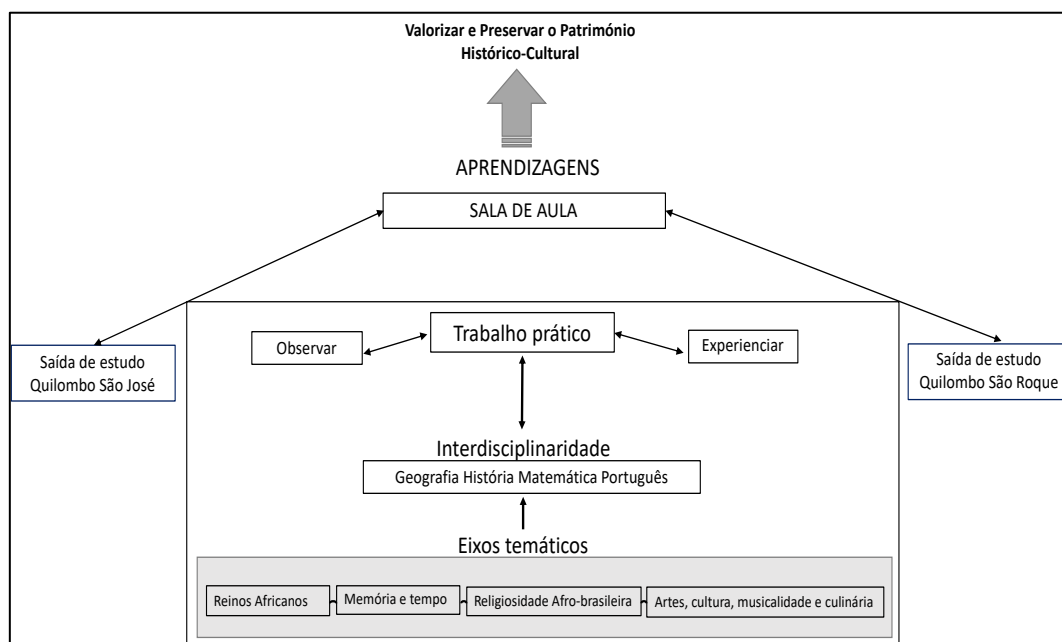


Figura 1: Esquema conceptual da intervenção educativa

As estratégias didáticas seguidas foram preferencialmente: método expositivo com interação dialógica e a finalidade de contextualização na atividade a desenvolver; o questionamento direcionado a fim de estimular o diálogo interativo aluno-aluno e aluno-professor; a manipulação de materiais (didáticos e património dos Quilombos); a promoção do diálogo intergeracional; a exibição de vídeos; a atuação (danças) em grupo para a comunidade escolar; a discussão das experiências /vivências junto das comunidades Quilomboas.

A intervenção educativa foi organizada em 10 sessões sequenciais.

No quadro 1, apresenta-se a organização da IE desenvolvida: a inter-relação entre os eixos temáticos, as disciplinas curriculares, os objetivos e a sua organização no espaço-tempo.

Quadro 1: A organização da sequência da intervenção educativa

Eixo temático	Interdisciplinaridade	Objetivos	Espaço-tempo
Reinos Africanos	Geografia, História, Matemática, Português	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e preservar a cultura e património Quilombo na sociedade brasileira; • Fomentar o interesse no querer conhecer a cultura e património das comunidades Quilombo; • Localizar no globo e mapas os reinos africanos de ontem e de hoje; • Compreender a evolução da história do Brasil e sua relação com África; • Relacionar factos, datas, personagens e acontecimentos; • Reconhecer a cultura dos afro-brasileiros na sociedade brasileira; • Desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva. 	<p>1ª Sessão: Em contexto de sala de aula.</p> <p>Duração: 120 min.</p>
Memória e tempo	História, Geografia, Português, Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e preservar a cultura e o património Quilombo na sociedade brasileira; • Fomentar o interesse no querer conhecer a cultura e património das comunidades Quilombo; • Promover o contacto intergeracional na comunidade Quilombo; • Valorizar a interculturalidade; • Contactar com os objetos antigos da comunidade Quilombo; • Analisar a origem e respetivos materiais de construção dos objetos antigos da comunidade Quilombo; • Relacionar os materiais de construção dos objetos antigos da comunidade Quilombo com a sua respetiva função; • Contextualizar no tempo e no espaço a cultura e o património da comunidade Quilombo; • Construir mapas referentes à comunidade Quilombo com: localização no município, legenda, escala e friso cronológico; • Promover a procura da memória familiar da existência de ligação à comunidade Quilombo; 	<p>2ª Sessão: Saída ao Quilombo de S. José.</p> <p>Duração: 120 min.</p> <p>3ª e 4ª Sessão: Em contexto de sala de aula.</p> <p>Duração: cada 120 min.</p> <p>5ª Sessão: Saída ao Quilombo de S. José.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Contactar com os materiais de construção das casas das comunidades Quilomboas; • Desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva. 	<p>Duração: 120 min.</p>
Religiosidade afro-brasileira	História, Geografia, Ensino Religioso, Artes-dança	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e preservar a cultura e o património Quilomboas na sociedade brasileira; • Fomentar o interesse no querer conhecer a cultura e património das comunidades Quilomboas; • Promover o contacto intergeracional na comunidade Quilomboas; • Contactar com a diversidade de práticas culturais afro-brasileiras e a sua peculiaridade; • Contactar nas comunidades Quilomboas com as diversas práticas religiosas afro-brasileiras e a sua origem; • Respeitar as diferenças étnico raciais na sociedade; • Desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva. 	<p>6ª Sessão: Em contexto de sala de aula.</p> <p>Duração: 120 min.</p> <p>7ª Sessão: Saída ao Quilombo de S. Roque.</p> <p>Duração: 120 min.</p>
Artes, cultura, musicalidade e culinária	História, Geografia, Português, Artes-expressão musical	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e preservar a cultura e o património Quilomboas na sociedade brasileira; • Fomentar o interesse de querer conhecer a cultura e o património das comunidades Quilomboas; • Promover o contacto intergeracional na comunidade Quilomboas; • Contactar com a diversidade de práticas culturais afro-brasileiras e a sua peculiaridade; • Replicar práticas culturais afro-brasileiras das comunidades Quilomboas; • Preparar e organizar uma amostra de culinária afro-brasileira presente no dia a dia das refeições das famílias locais; • Desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva. 	<p>8ª Sessão: Em contexto de sala de aula.</p> <p>Duração: 120 min.</p> <p>9ª Sessão: Saída ao Quilombo de S. Roque.</p> <p>Duração: 120 min.</p> <p>10ª e 11ª Sessão: Em contexto de sala de aula.</p> <p>Duração de cada: 120 min.</p>

Apresenta-se, em síntese, a descrição da operacionalização de cada sessão e os respetivos resultados observados no decorrer da IE.

1ª Sessão

- Diálogo interativo sobre a cultura e o património Quilombo na sociedade brasileira. Os alunos mostraram-se muito interessados, atentos e participativos, envolvendo-se nas tarefas (Figura 2).



Figura 2: Registo do ambiente em sala de aula

- Resolução de uma ficha de diagnóstico sobre se conheciam/desconheciam a história de África: “Os Reinos africanos”.
Apesar de os alunos do 7º ano de escolaridade já terem tido a leção desses conteúdos, ao invés dos do 6º ano, continuaram a manifestar desconhecer a respetiva temática.
- Diálogo interativo sobre a evolução da história do Brasil e sua relação com África; apelo às suas vivências, nomeadamente sobre se gostam de ouvir o noticiário relativo a África.
Verificou-se que apenas 6 alunos revelaram/manifestaram gostar de ouvir/ver esse noticiário e os motivos alocados eram vagos, por exemplo, os que mostravam a pobreza, os animais e a fome.
- Observação interativa, no globo e mapas, dos reinos africanos de ontem e de hoje (Figura 3);



Figura 3: Contexto de observação em sala de aula

- Localização de comunidades tradicionais Quilombolas brasileiras (Figura 3);
- Construção de um friso cronológico, em relação aos factos e respetivas datas e personagens (Figura 3);
- Preparação e organização da saída de estudo ao Quilombo de São José, através do diálogo, motivando, também, à realização de pesquisas individuais sobre as comunidades Quilomboas.

A turma deixava transparecer satisfação, sensibilização e alegria, em relação à saída a efetuar ao Quilombo. Deixaram perceber dinamismo na procura de reportagens jornalísticas referentes à temática.

2ª Sessão

- Diálogo interativo sobre a importância das relações e trocas entre culturas na procura de promoção da proximidade intergeracional;
- Contacto/manipulação com objetos antigos (Figura4): panela e tacuruba (a); serrote (b); canoa (c);

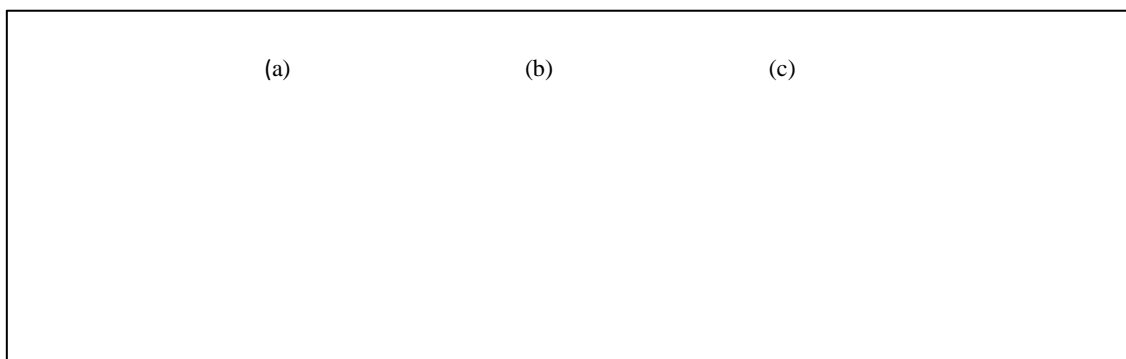


Figura 4: Observação de objetos antigos

- Diálogo interativo sobre: a origem e respetivos materiais de construção desses objetos; a função; a contextualização no tempo e no espaço; caracterização da época.

O grupo perscrutou atento e interessado o diálogo e, por vezes, foram eles a conduzirem-no; manifestaram valorização do contacto com os moradores mais antigos da comunidade e demonstraram interesse pela história de vida dos sujeitos do Quilombo. Foi notória a curiosidade e o interesse pelos relatos orais e sobre as práticas culturais, valorizando a relação passado/presente e deixando perceber ter compreendido que a história está na relação viva do dia a dia das pessoas, sejam elas crianças, adultas ou idosas. O grupo manifestou ter vontade de realizar diligências para novas saídas ao Quilombo.

3ª e 4ª Sessões

- Construção de mapas referentes à comunidade Quilomboas com: localização no município, legenda, escala e friso cronológico;

- Diálogo interativo com vista a motivar a procura da memória familiar em relação à existência de ligação à comunidade Quilombo;

O grupo revelou empenho e curiosidade pela procura da memória, na família dos alunos, revelando sensibilidade na valorização da relação passado-presente;

- Preparação e organização da 2ª saída de estudo ao Quilombo de São José.

Com notório entusiasmo, partilharam a informação que recolheram junto das suas famílias. Esta partilha, em diálogo, com os seus colegas de turma favoreceu e promoveu a socialização.

5ª Sessão

- Diálogo interativo sobre a importância das relações e trocas entre culturas;
- Promoção da proximidade intergeracional e contacto com os materiais de construção das casas (paredes de barro) das comunidades Quilombo (Figura 5).



Figura 5: Contexto de interação com a comunidade e seu património

- Observação de outros objetos de memória, caso das moedas (Figura 6).



Figura 6: Observação de moedas

O grupo revelou valorizar o contacto com os moradores mais antigos da comunidade, evidenciado pelo diálogo que desenvolveu com os residentes. Foi notório o interesse pela história de vida dos sujeitos do Quilombo. Manifestavam atitudes de aceitação e valorização da diferença.

6ª Sessão

- Preparação e organização, em grupo, da saída de estudo ao Quilombo de São Roque.

O grupo foi questionado sobre a religiosidade afro-brasileira, tendo-se colocado questões direcionadas, tais como:

- Conhecem práticas de religiosidade afro-brasileira?
- O que pensam sobre as práticas de religiosidade afro-brasileira?
- Já participaram em alguma prática de religiosidade afro-brasileira?
- Já estudaram, na escola, alguma prática de religiosidade afro-brasileira?

Observamos que o grupo nunca tinha estudado a temática nas aulas e a maioria do grupo nunca visitou um local de práticas de matriz africana. A maioria relaciona essas práticas religiosas com o espiritismo, a magia e a feitiçaria. Após a troca de ideias acalorada entre os alunos, foi solicitada a realização de pesquisas individuais sobre as comunidades Quilomboas.

7ª Sessão

- Contacto e encontro com práticas religiosas afro-brasileiras: as práticas de Pais de Santo e Mães de Santo, na comunidade Quilombola (Figura 7).



Figura 7: Contacto com práticas culturais

- Diálogo interativo sobre a importância da preservação e valorização das diferentes práticas religiosas e culturais;
- Fomentar, através do diálogo, a valorização e o respeito pelas diferenças étnicas raciais na sociedade brasileira e no mundo.

8ª Sessão

O grupo é novamente questionado sobre:

- O que pensam sobre as práticas de religiosidade afro-brasileira?

Constata-se que o discurso preconceituoso evidenciado na 6ª sessão, já não é manifestado, revelando aceitar a diversidade e ruptura com o preconceito em relação às práticas religiosas de matriz africana.

- Preparação e organização da 2ª saída de estudo ao Quilombo de São Roque;
- Motivar, através do diálogo interativo, para a realização de pesquisas individuais sobre as comunidades Quilombos.

O grupo deixa transparecer interesse pela pesquisa de instrumentos musicais de origem africana.

9ª Sessão

- Diálogo interativo sobre a importância das relações e trocas entre culturas;
- Promoção de proximidade intergeracional;
- Contacto com práticas culturais de musicalidade afro-brasileiras (Figura 8): tambores de crioula (d); reggae (e).



(d)



(e)

Figura 8: Contexto de interação com a comunidade e seu património

O grupo ficou encantado com o ritmo dos tambores (património imaterial nacional) tocados, por pessoas simples da comunidade.

10ª Sessão

- Diálogo sobre a percepção dos alunos em relação à relevância das saídas de estudo aos Quilombos e suas aprendizagens sobre a cultura de matriz africana na sociedade brasileira.

Na figura 9, podemos observar a avaliação que os alunos fizeram à estratégia didática- saídas aos Quilombos.

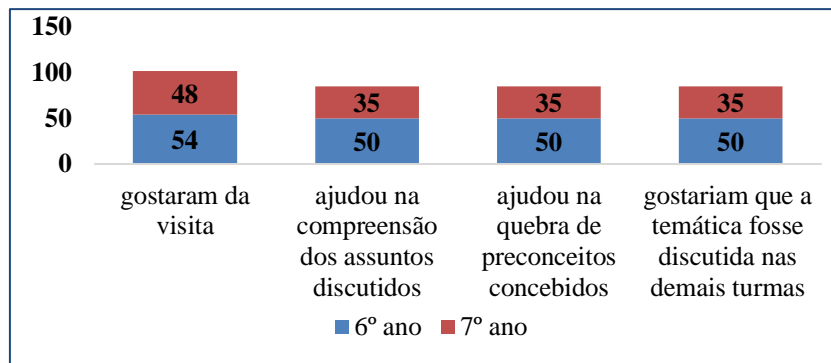


Figura 9: A avaliação que os alunos efetuaram em relação às saídas de estudo aos Quilombos

- Visualização de vídeos sobre manifestações culturais afro-brasileiras;
- Discussão em grande grupo sobre a relevância das manifestações culturais afro-brasileiras;
- Interpretação de Músicas da cultura africana: o reggae, o samba, a batucada, a capoeira e o bumba-meu boi;
- Participação, no pátio da escola, após as aulas, numa demonstração de danças afro-brasileiras.

O grupo, que participou na saída ao Quilombo, evidenciou empenho e entusiasmo nesta demonstração dos ritmos musicais das comunidades Quilomboas, uma herança africana.

11ª Sessão

- Preparação e organização, na sala de aula, da amostra de culinária afro-brasileira presente, no dia a dia, nas refeições das famílias locais (Figura 10);



Figura 10: Contexto de interação com as tradições alimentares da comunidade afro-brasileira

O grupo, de forma espontânea, enumerava alimentos e pratos culinários (cuchá de vinagrera, angu, pamonha, feijoada, cuscuz, ...), mas quando questionados sobre a sua origem revelavam desconhecimento.

- Consolidar, através da construção de um painel com a diversidade de pratos e alimentos afro-brasileiros, a valorização e preservação desta cultura Quilombo.

4. Análise de resultados

A interdisciplinaridade (Pombo, 1993; Bolota, 2003) entre as áreas/disciplinas curriculares de Geografia, História, Matemática e Português trabalhada na IE, mostrou que, tal como o salienta e reitera Silva (2005:161) “*A Africanidade brasileira (...) pode estar presente, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar*”, bem como desenvolver, em simultâneo, as relações interpessoais, a criatividade, a valorização da diversidade na sociedade.

As estratégias selecionadas para a IE potenciaram a participação ativa dos alunos nas atividades intra e extra sala, sendo o diálogo interativo professor-aluno-aluno de eficácia na interação social e no motivar do querer descobrir e observar a realidade afro-brasileira local, corroborando Ferreira (2019) sobre a relevância dos contextos extra sala e da interação dialógica nas aprendizagens de crianças.

Corroborar-se Ferreira (2018) sobre a importância da aprendizagem alicerçada num posicionamento de questionamento constante do que se observa/experiencia. Acresce, ainda, que a relevância dada ao relato da memória (no caso das famílias de alunos com ligação aos Quilombos) e às saídas de estudo aos Quilombos, reitera o preconizado pelo MDS (2009). Bosi (1995) refere que as lembranças evocadas e transmitidas, por um sujeito, estão presas à sua trajetória de vida, o que permite oferecer um testemunho das transformações ocorridas ao seu redor e, ao mesmo tempo, produzir uma análise das mudanças por ele percebidas. Halbwachs (1990) enfatiza que as lembranças individuais alimentam a memória coletiva.

Para além do notório interesse demonstrado pela história de vida dos sujeitos do Quilombo e dos relatos trazidos pelos alunos de famílias Quilomboas, verificou-se a manifestação de aceitação e valorização da diferença. Trabalhar a aceitação à diferença e diversidade é crucial. Os mitos transmitem-se entre gerações (Bernstein, 1970) contribuindo para a intolerância. Verificámos que a IE proporcionou a aprendizagem através da ação, isto é, através da interação com a realidade dos Quilombos, corroborando Gyarmati (1992). Segundo este autor, a responsabilidade não se pode ensinar, pois esta só se adquire se a aprendizagem for em contexto de ação.

A construção e aplicação desta IE propiciou, a este futuro professor, participar e observar que a instrução pode constituir-se como um ato educativo direcionado para a preservação e a valorização do património histórico-cultural afro-brasileiro, constatando através dos resultados observados, nos alunos participantes, potencialidades da IE na desejável transformação social em relação à valorização da identidade e memória afro-brasileira local. A articulação de ambos os contextos, sala de aula e saída de estudo aos Quilombos, revelou-se como uma opção promotora destas aprendizagens. Partilha-se Ferreira (2019) sobre a relevância dos contextos sociais, pois é nas relações e interações com os outros, que os alunos vão construindo o conhecimento de si próprios, do mundo e dos valores.

Foi possível observar que cada indivíduo “*constrói uma consciência viva de pertencer a uma comunidade, da qual ele sente que é parte e na qual atua*” (Cabrera, 2008:276). Constitui

um desafio educacional proeminente, desenvolver a responsabilidade de participar, valorizar e promover a identidade cívica alicerçada na identidade cultural.

5. Recomendações

Sem desconsiderar o potencial da IE desenvolvida, há que referir que se tratou de um processo de ensino e aprendizagem, em pequena escala, necessitando de outros percursos/intervenções de continuidade.

6. Conclusões

Pensar o desenvolvimento de atitudes de preservação e valorização da cultura da sociedade, implica reflexão sobre “como ensinar” de forma a impulsionar o desenvolvimento dessas atitudes. Nesta IE os alunos saíram da sala de aula e deslocaram-se ao “mundo real” local (Quilombos), tendo-se revelado uma opção metodológica de ensino com potencialidades no (re)conhecimento, exploração e valorização da diversidade histórico-cultural da sua sociedade. A observação e experientiação dos contextos histórico-culturais locais afro-brasileiros (os Quilombos) revelaram-se opções metodológicas com potencialidades na promoção da valorização e preservação desse património brasileiro.

A UNESCO (2014) enfatiza a meta de se construírem sociedades justas, inclusivas, pacíficas e sustentáveis e reforça como fundamental para esse desígnio a necessidade de até 2030 existir educação de qualidade, inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos. A crescente complexidade tecnocientífica global com os desafios inerentes à multiculturalidade infranacional das sociedades, traz desafios à educação escolar, na qual a identidade e memória histórico-cultural individual e coletiva constitui um recurso a preservar e, decerto, a alavanca do desenvolvimento sustentável das sociedades. Uma educação básica com falta de eficácia/qualidade terá impacto nas aprendizagens subsequentes, à medida que se avança nos níveis de escolaridade (UNESCO, 2014).

Naturalmente, fica o desafio de conhecer se as aprendizagens evidenciadas, neste grupo de alunos, terão consequências no futuro. Contudo, as mudanças na sociedade fazem-se do somatório de pequenas mudanças, nas quais a educação escolar e a formação de futuros professores têm, decerto, um papel preponderante. É crucial partilhar experiências pedagógicas (Alarcão, 1996) e refletir sobre as suas práticas (Zabalza, 2004), que se pretendem, cada vez mais enriquecidas, eficazes e exequíveis e sempre que necessário dirigidas (Cordeiro, 2005) e enquadradas nas problemáticas da sociedade, nomeadamente as relacionadas com as questões do património, diversidade cultural e diálogo intercultural. Regista-se, igualmente, a necessária reflexão do papel que a formação pedagógica de futuros professores tem no que diz respeito ao (re)pensar as estratégias didáticas e no processo educativo escolarizante quando os contextos sociais são multiculturais e urge a sustentabilidade.

Breves notas sobre os Autores

Urbana Bolota

Licenciada em Filosofia- pela Universidade de Coimbra, Portugal. É PhD em Letras pela Universidade da Beira Interior, Portugal. É Professora Adjunta em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda. A área do património constitui o foco da investigação a que tem vindo a dedicar particular interesse.

Valdir Paiva

Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Eduarda Ferreira

Licenciada em Biologia-ramos educacional pela Universidade de Coimbra, Portugal. É PhD em Biologia pela Universidade de Aveiro, Portugal. Fez a Agregação em Educação na Universidade da Beira Interior, Portugal. É Professora Coordenadora Principal em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD) do Instituto Politécnico da Guarda. Faz a coordenação da área científica Ciências da Educação na UTC de Educação da ESECD. A área da didática das ciências constitui o foco da investigação a que tem vindo a dedicar particular interesse.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Ballart, J. (1997). *El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso*. Ariel Patrimonio Histórico. Barcelona.
- Bartolomeis, F. (1971). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. J. Zahar. Rio de Janeiro.
- Bernstein, B. (1970). A Educação não pode compensar a sociedade. In *Gracio. S. Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1997). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Bolota, U. (2003). A aprendizagem da Matemática. *Separata do Livro de Homenagem a José Miguel Carreira Amarelo*. ESEG Publicações, Guarda, 307-313.
- Bosi, A. (1995). *Formações ideológicas na cultura brasileira. Estudos Avançados*, 9 (25), 275-293
- Cabrera, M.A. (2008). A critique of ethnocentrism and the crisis of modernity. *History and Theory*, 47, pp.607- 616.
- Cardoso, A. M. F. (2001). Turismo, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em Áreas Rurais. In *Actas 1º Congresso de Estudos Rurais – Ambiente e Usos do Território*. Vila Real.
- Carvalho, P. (2001). Património, Território, Actores e Desenvolvimento Rural Sustentável. O Ecomuseu da Serra da Lousã. Desafio ou Utopia?.. In *Actas 1º Congresso de Estudos Rurais – ‘Mundo’ Rural e Património*. Vila Real.

- Santos, M. E. G., Camargo, P. M. (2008). *Comunidades quilombolas de Mina Gerais no séc. XXI: história e resistência*. Coleção Cultura Negra e Identidades. Autêntica, Belo Horizonte.
- Conseil de L'Europe. (2002). *Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. In www.eu.fr.
- Cordeiro, U. B. (1997a). O Espaço pedagógico: uma variável a questionar. In *Revista de Educação e Tecnologia*, n.º XIX. Guarda. IPG, 91-101.
- Cordeiro, U. B. (2005). Formação Inicial de Professores. in *Revista de ESEG Investigação* n.º 1. Guarda. pp. 75-89.
- Cordeiro, U. B. (2006). A (Re) descoberta de uma nova compreensão da Natureza e a questão do Outro na Educação para a Paz. In *Revista ESEG Investigação*, 2 Guarda. 143-156.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Ferreira, M. E., Porteiro, A. C., Pitarma, R. (2015). Enhancing Children's Success in Science Learning: An Experience of Science Teaching in Teacher Primary School Training. *Journal of Education and Practice*, 6, 8, 24-31.
- Ferreira, M. E. R. & Dias. (2018). Uma experiência na formação de futuros professores primários: aprender sobre ambiente através do ensino das ciências. *Revista Electrónica De Investigación En Educación En Ciencias*. 2: 29-46.
- Ferreira M. E., André, A. C. & Pitarma, R. (2019). Potentialities of Thermography in Ecocentric Education of Children: An Experience on Training of Future Primary Teachers. *Sustainability*. 11(9), 2668.
- Freire, P. (1979). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Garrigós, R. C. (1998). *La gestión y el gestor del patrimonio cultural*. Editorial KR, Murcia.
- Gyarmati, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a participación. *Estudios Sociales*, 73. (3). 9-28.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória Coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Hannerz, U. (1987). *The World in Creolisation*. *Africa*, 57:546-559.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and Learning Science: Towards a Personalized Approach* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Jolibert, J. (1994) *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Le Goff, J. (dir.) (1998). *Patrimoine et passions identitaires*. Fayard.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 4th ed. Barcelona: Editorial Grao.
- Marques, R.(1983). *Mudar a Escola – Novas Práticas de Ensino*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Marques, R. (1993). O papel das comunidades na educação. In *Educação para todos – a construção local dos currículos – a relação escola meio*. Caderno PEPT n.º 5. ME.
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro. Brasil.

- Ministério da Educação - [ME] (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola*. Brasília. Brasil.
- Ministério do Desenvolvimento Social. (2009). *Guia de Políticas Sociais Quilombolas*. 2009, p. 11. Brasília, Brasil.
- Miró, M. y Padró, J. (2001). *La planificación del patrimonio i del turismo cultural*. Theoria, Barcelona.
- Pereira, A. dos S. (2008). *Portugal Descoberto: 1º volume Cultura medieval e Moderna Portugal Descoberto: 2º volume Cultura Contemporânea e Pós-Moderna*. Universidade da Beira Interior e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Covilhã.
- Pereira, A. dos S. (2010). Património rural, ambiente e educação. In *UBILETRAS - 2010, revista online do Departamento de Letras*. Covilhã.
- Pollack, M. (1989). Memória e identidade social. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.202.
- Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade, reflexão e experiência*. Coimbra Edições. Coimbra
- Rocha, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Estante Editora. Aveiro.
- Secretaria de Igualdade Racial. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. Brasil.
- Silva, P. B. G. (2005). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: *Munanga, K. (Org.). Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação p. 155-172. Brasília
- Swarbrooke, H. (1994). *A management Manual for World Cultural Heritage*. Icomos, Paris.
- Telmo, I. C. (1994). *O Património e a Escola – do Passado ao Futuro*. 4.ª Edição. Lisboa.
- UNESCO (2011). *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre la educacion con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Disponível em: [unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000187828](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828).
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014–2021*. France: UNESCO. Disponível em: [unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000231288](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288).
- Vasconcelos, Celso dos Santos. (2005). *Construção do conhecimento em sala de aula*. Libertad. São Paulo.
- Vidigal, L. (1996). *Os Testemunhos Oraís na Escola – História Oral e Projectos Pedagógicos*. Edições Asa. Porto.
- Valdir, P. (2018). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Master Thesis, Inst. Politécn. Guarda, Portugal.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional de professores*. Porto Alegre. Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Ed. Educa. Lisboa.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).