

Relação cultura e educação sob o ponto de vista do ensino primário

Relation culture and education from the point of view of primary education

Relación entre cultura y educación desde el punto de vista de la enseñanza primaria

DOI:10.34117/bjdv10n9-058

Submitted: Aug 23th, 2024

Approved: Sep 13th, 2024

Geremias Chitafane Tivane

Doutor em Ciências da Educação - Inovação Curricular

Instituição: Universidade Católica de Moçambique

Endereço: Beira, Sofala, Moçambique

E-mail: jertivane@gmail.com

Sofia Bergano

Doutora em Ciências da Educação - Educação Permanente e Formação de Adulto

Instituição: Instituto Politécnico de Bragança, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD - UALG)

Endereço: Bragança, Bragança, Portugal

E-mail: sbergano@ipb.pt

Rui Cumbane

Doutor em Linguística - Linguística Banto

Instituição: Universidade Jean Piaget de Moçambique

Endereço: Beira, Sofala, Moçambique

E-mail: rcumbane@unipiaget.ac.mz

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as percepções dos professores e dos pais e/ou encarregados de educação sobre as repercussões culturais nas práticas educativas no ensino básico (1^a a 7^a classes) em Moçambique e particularmente na província de Sofala. O contexto social moçambicano é caracterizado por um vasto mosaico cultural e cada cultura é particular na forma de ser e estar, o que se concretiza em especificidades inerentes à educação familiar. Este trabalho surge da necessidade de compreensão do alcance das questões culturais nas práticas educativas escolares. O sistema educativo tem de ter em conta as práticas culturais, por serem portadoras de valores e por se afirmarem na relação escola-família como um espaço de mediação cultural. Para o efeito foi realizado um estudo exploratório de natureza quantitativa, tendo sido questionados 407 professores e 750 pais e/ou encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados foram construídos para este estudo com o objetivo de caracterizar as percepções de pais e professores sobre a relação família-escola. Os resultados obtidos apontam para a compressão de que os pais e professores consideram que os fatores culturais influenciam a relação família-escola e a aprendizagem escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o que obriga o professor a promover a consideração da diversidade de

valores para o bem da educação. Salienta-se ainda a relevância de uma abordagem multicultural e multilinguística na relação entre as escolas, enquanto organizações, os professores e os pais ou encarregados de educação.

Palavras-chave: cultura, educação, relação escola-família, práticas educativas.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the perceptions of teachers and parents and/or guardians about the cultural repercussions in educational practices in basic education (1st to 7th grades) in Mozambique and, particularly in the province of Sofala. The Mozambican social context is characterized by a vast cultural mosaic and each culture is particular in its way of being and being, which is materialized in specificities inherent to family education. This work arises from the need to understand the scope of cultural issues in school educational practices. The educational system has to take into account cultural practices, as they are carriers of values and as they affirm the school-family relationship as a space for cultural mediation. For this purpose, an exploratory study of a quantitative nature was carried out, with 407 teachers and 750 parents and/or guardians being questioned. The data collection instruments were built for this study with the aim of characterizing the perceptions of parents and teachers about the family-school relationship. The results obtained point to the understanding that parents and teachers consider that cultural factors influence the family-school relationship and school learning, especially in the first years of schooling, which forces the teacher to promote the consideration of the diversity of values to the good of education. The importance of a multicultural and multilingual approach in the relationship between schools, as organizations, teachers and parents or guardians is also highlighted.

Keywords: culture, education, school-family relation, educational practices.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre las percepciones de profesores y padres y/o tutores acerca de las repercusiones culturales en las prácticas educativas en la enseñanza básica (grados 1º a 7º) en Mozambique y, en particular, en la provincia de Sofala. El contexto social mozambiqueño se caracteriza por un vasto mosaico cultural y cada cultura es particular en su forma de ser y de no ser, lo que se refleja en las especificidades inherentes a la educación familiar. Este trabajo surge de la necesidad de comprender el alcance de las cuestiones culturales en las prácticas educativas escolares. El sistema educativo tiene que tener en cuenta las prácticas culturales, ya que son portadoras de valores y se afirman en la relación escuela-familia como espacio de mediación cultural. Para ello, se llevó a cabo un estudio exploratorio de carácter cuantitativo, en el que se interrogó a 407 profesores y 750 padres y/o cuidadores. Los instrumentos de recogida de datos se diseñaron para este estudio con el objetivo de caracterizar las percepciones de padres y profesores sobre la relación familia-escuela. Los resultados obtenidos apuntan a la conclusión de que padres y profesores consideran que los factores culturales influyen en la relación familia-escuela y en el aprendizaje escolar, especialmente en los primeros años de escolarización, lo que obliga a los profesores a promover la consideración de la diversidad de valores en aras de la educación. También se destaca la importancia de un enfoque multicultural y multilingüe en la relación entre la escuela como organización, los profesores y los padres o tutores.

Palabras clave: cultura, educación, relación escuela-familia, prácticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo debruça-se sobre a relação existente entre a educação, a cultura e a forma como esses fatores influenciam a aprendizagem da criança, considerando-se a cultura como um conjunto de crenças, valores, atitudes e comportamentos compartilhados por um determinado grupo. Propõe-se a reflexão sobre o modo como a cultura pode influenciar a educação da criança, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza Moçambique, particularmente nos Distritos de Dondo, Nhamatanda, Buzi, Gorrongosa, Chibabava e Cidade da Beira na província de Sofala.

O propósito do estudo é compreender a influência da cultura na educação básica (1^a a 7^a classes). Deste modo, far-se-á a análise da percepção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a influência da interculturalidade na educação da criança; e proceder-se-á à avaliação da percepção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a integração dos valores socioculturais no ensino primário.

A opção por este tema prende-se com a constatação de que a sociedade é caracterizada por um mosaico cultural, num contexto em que parte da comunidade moçambicana não domina a língua de ensino, o português, e também que as práticas culturais são, por vezes, divergentes das práticas educativas escolares, uma situação que interfere na integração das dimensões socioculturais e pedagógicas. No entanto, as discussões relativas às questões culturais estão no cerne das sociedades atuais em busca da construção e consolidação da interculturalidade e de um novo percurso pedagógico focado na realidade social que se caracteriza pela sua dinâmica e complexidade.

O enquadramento teórico do presente trabalho é constituído por três partes, sendo que a primeira discute a cultura como projeto de formação da condição humana, abordando aspetos relativos à essência da cultura como constructo social; a segunda, trata das práticas educativas como reflexo da ação sociocultural, incidindo sobre a educação como a possibilidade de construção de valores; por fim, a última parte aborda a construção do conhecimento baseado na realização de ações concretas, quer de ordem cultural, quer de ordem educativa na formação humana. Seguidamente, é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os pressupostos metodológicos da investigação e apresentados os resultados obtidos. Para concluir, são avançadas algumas implicações educativas dos resultados da investigação.

2 A CULTURA COMO PROJETO DA FORMAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA

Ao apresentarmos a proposição relativa à relevância da cultura na construção da pessoa enquanto ser pensante, toma-se imperativo compreender o próprio conceito de cultura e analisar a escola como centro de produção e manifestação da cultura, o que permitirá compreender o objeto do presente estudo.

Considerando o que se pode imaginar ao falar de cultura, a priori, somos conduzidos a refletir sobre as práticas quotidianas que asseguram a harmonia e a convivência social, uma vez que pela cultura nos educamos, pela cultura projetamos a educação como foco fundamental do desenvolvimento do ser humano. Assim, para a compreensão da relação entre a cultura e a educação, partimos da busca da conceptualização do próprio conceito de cultura e, de seguida, do conceito de educação.

O conceito de cultura remete-nos para os “componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como, a língua, religião, os hábitos de vida e as convenções” (Pires, 2004, p. 22). Convém realçar que se trata de um dos modos de ser, característico da humanidade, distinguindo os humanos dos outros seres vivos. Este processo remete-nos para a compreensão de que todo o ato de ser da condição humana, enquanto vivente na terra, incluindo as formas de adaptação por meio de uma aprendizagem orientada, reflete uma manifestação cultural.

Falar de cultura significa refletir sobre a prática de desenvolvimento espiritual, intelectual e estético, modo de vida de um povo, ou de um grupo de indivíduos, com a apreensão de três características, nomeadamente, a simbólica, a aprendida e a partilhada (Pires, 2004). Trata-se de um conceito que em cada período ganha novos significados e nova configuração. De acordo com Souza (2013) os estudos de Williams apresentam quatro dimensões, nomeadamente: (i) a cultura como uma disposição mental individual; (ii) a cultura como o estado de desenvolvimento intelectual de uma sociedade; (iii) a cultura como arte; (iv) a cultura como o modo de vida de um grupo de pessoas. Certamente, a cultura é um resultado do esforço humano na construção da própria existência material ou espiritual de pensamento ou da ação, e, a escola, enquanto instituição cultural, é o centro de conferências da cultura, embora permeada por tensões.

Portanto, da abordagem feita, podemos inferir que a cultura representa todas as metamorfoses que ocorrem no indivíduo durante o processo de adaptação à convivência, a assunção de autonomia individual, a satisfação das condições do dever e do ser enquanto humano. Trata-se de uma trajetória que se inicia com a família e continua na escola,

enfrentando o embate de teorias e práticas, condição a ser assegurada pela promoção de uma boa relação entre a cultura e a educação escolar.

2.1 A ESCOLA COMO CONSTRUCTO DE CULTURA

Na abordagem da escola como construto da cultura, partimos da concepção de Carvalho (2005), que considera existirem três perspectivas, a saber:

- i. A perspectiva funcionalista, que concebe a instituição educativa como um simples transmissor de uma cultura deferida e produzida exteriormente e assente no contexto político do país;
- ii. A perspectiva estruturalista, que concebe a cultura escolar como produto da educação escolar que ocorre com base num plano de estudo, e métodos e técnicas pedagógicas;
- iii. A perspectiva interacionista, que considera a cultura como um produto da interação entre a cultura escolar e organizacional.

Resumindo, Carvalho (2005) considera que o conceito cultura escolar está ligado a uma construção que envolve um processo colaborativo dos significados de que se pretende ser ou estar, daí que cada escola integre um leque de práticas culturais diversificadas a serem tomadas em conta no processo educativo, sobretudo nas classes iniciais.

Percebe-se que, é na escola onde se insere o desenvolvimento do processo pedagógico, dado que os seus agentes se encontram envolvidos e submersos em diferentes culturas, classes sociais diferentes, uma realidade que coloca no professor o desafio de identificar destas práticas o que premeia a educação (Souza, 2013). Justifica-se, este percurso pela perceção de que a escola é uma instituição construída de convenções, sentidos, significados, valores, crenças a partir de uma visão global, da atuação dos sujeitos particulares (Souza, 2013). Daí que a cultura escolar é considerada como uma reconstrução de cultura feita em razão das próprias condições do comportamento e organização.

Nesta aceção, a cultura escolar perpassa a ação pedagógica dos docentes, o que faz com que o conceito da cultura escolar traga uma nova perspectiva, na relação dos profissionais e outros atores de educação (Souza, 2013). De acordo com esse pressuposto, a escola seleciona uma pequena parte do que a sociedade produziu como cultura a ser transmitida, ligada aos dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo

social (Souza, 2013). Na escola encontram-se alunos com diferentes experiências e vivências em sociedade, mas nela prevalece a cultura da sociedade determinando os elementos a serem praticados e transmitidos.

Para Souza (2013) a escola é uma instituição imprescindível, pois, representa o encontro de culturas que provocam tensões, restrições e contrastes, que podem ser vistas em quatro ângulos:

- i. A escola como centro de complexidades tecnológicas e pluralidade cultural;
- ii. A escola como centro de cultura social onde ocorrem intercâmbios de práticas e ambientes diferenciados;
- iii. A escola como centro da cultura acadêmica, substrato que fornece bases de como ensinar, aprender, socializar, de modo a promover a aprendizagem escolar;
- iv. A escola como instituição cultural, como elemento que apresenta a sua cultura institucional que fornece os padrões de convivência, relacionamento entre alunos, e como controlar os valores.

Neste contexto, Lima (2002) enquadra ainda a cultura do professor configurando-a nas seguintes dimensões:

- i. A da densidade que representa a proporção do nível das interações possíveis entre os professores na escola;
- ii. A da descentralização, que representa a influência que algum professor tem sobre outros na mesma escola, a distância de separação de convivência, controle de comunicação;
- iii. A da fragmentação que representa a configuração do nível da organização em grupos de disciplina, e outras áreas de estudo.

Então, é possível inferir que a cultura escolar expressa todas as características universais que fazem com que seja reconhecida em qualquer lugar do mundo, facto que leva a educação a ser considerada como mecanismo de aperfeiçoamento da condição humana, não podendo ser dissociada da confluência intercultural.

Como Rodrigues (2013) sustenta, é necessário que haja um diálogo sobre as relações entre a educação e cultura na sua diversidade. Certamente, a cultura humana é o fruto direto da educação, na perspectiva de que toda a educação é cultura e o mundo criado para a aprendizagem de vida, para que os professores das nossas escolas possam observar precisam de ser, em primeiro lugar, conhecedores e construtores de cultura e aglutinadores dos valores essenciais que se produzem no contexto desta situação.

Assim, Rodrigues (2013), no debate sobre a problemática cultural, destaca os desafios relativos à promoção da educação intercultural, considerando a necessidade de desconstruir os preconceitos e discriminações apresentados ao longo da história na relação com os outros, ao nível das considerações dos valores nas relações sociais e educativas. Considera ainda ser primordial a construção de um carácter de reconhecimento e valorização do outro, de diversidade cultural; o retorno à valorização das identidades culturais, históricas de vida das diferentes comunidades; e promover a experiência de interação sistemática com os outros.

Para Rodrigues (2013), a questão fundamental a ser resolvida na atualidade é relativa ao resgate da cultura e a construção das identidades, tendo em conta que é por meio desta que é formada a personalidade que pauta pelos pressupostos de conduta harmónica e sentimento de pertença, dado que é na escola onde parte a perceção sobre a construção da autoestima, do sentido de ser de si próprio humano. Com efeito, a visão sobre os valores culturais é caracterizada por contradições das tendências dos atores, dado que a escola preserva sempre a prioridade da sua cultura, considerando-a mais alta e superior, enquanto a família é movida pelos valores, crenças e hábitos que lhes guiam e erguem-se em defesa de sua prática e teoria educacional.

3 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO REFLEXO DE AÇÃO SOCIOCULTURAL

Para compreender as práticas culturais no âmbito da educação é preciso fazer uma reflexão partindo do conceito de educação. Como ponto de partida de reflexão, se sugere a priori, uma explicitação do emprego do próprio conceito educação dada a sua amplitude de significação. Portanto, na perspetiva etimológica, a palavra Educação é associada ao latim, *Educatio*, *Educare*, referindo o movimento de elevar ou conduzir, para fora de; numa condição da direção de um grupo, família e classe social; representa um estado de passagem da infância à idade adulta (Morfaux e Lefranc, 2009).

O conceito educação é antigo, tanto quanto o próprio ato de educar as individualidades humanas, é apontado “pela primeira vez, na Grécia antiga e está intimamente associado ao conceito de política” (Branco, 2007, p. 26). Assim, a educação é vista como um processo consciente de interiorização da forma de ser e estar, a partir dos conhecimentos naturais e das leis imanentes ao corpo e ao espírito humano (Branco, 2007). Neste percurso, os sofistas sugerem a perspetiva de uma educação virada à

formação do espírito, destacando o fundamento de o homem ser a medida de todas as coisas.

Nas sociedades tradicionais esta concepção diz respeito à pátria, tradição nacional e às próprias tradições familiares, virada para a formação de carácter da personalidade desejada para a vida social e política. Este é o caso mais característico da visão do senso comum sobre a educação em Moçambique, que pela razão da propalada modernidade ou contemporaneidade, deixa de fora os elementos que serviam de sustento para a prática, alegando que a escola tudo pode fazer.

No campo educacional acentua-se ainda, a prevalência da moral religiosa, traduzida nos princípios bíblicos (nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas) com enfoque na formação espiritual do cidadão (Branco, 2007). Estes modos de conceber a educação, apresentaram e representam grandes marcas na personalidade, no geral, e dos países colonizados, em particular, sobretudo pela cultura de assimilação de todos os valores transmitidos, quer pela via das escolas tradicionalmente ditas oficiais, frequentadas por poucos, quer pela entidade religiosa que se ocupava, fundamentalmente, pela evangelização e educação da sociedade.

No mesmo sentido, revelam-se três campos de educação, designadamente: a educação formal, desenvolvida na escola em função de um currículo previamente estabelecido; a informal, aquela que se aprende no mundo da vida, através da partilha de experiências de vida com a família, amigos, na igreja, etc.; e a educação não formal através da interação com o quotidiano, a educação na qual o agente mediador é o outro, e que ocorre com quem ele interage (Souza, 2013).

3.1 A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA COMO PRESSUPOSTO DE FORMAÇÃO HUMANA

O percurso educativo de cada sociedade é um percurso de desafios para a construção de valores, uma prática que no contexto moçambicano não oferece exceção. Então, o reexame deste percurso no contexto moçambicano permite aprofundar a compreensão sobre a relação entre a cultura e a educação no País.

Elaborando uma resenha do percurso histórico do contexto educativo moçambicano, podemos referir que desde o passado, as comunidades, de geração em geração, vêm realizando a transmissão de ideias, sentimentos, crenças, hábitos e aptidões

de vida, o que designamos de educação tradicional (Golias, 1993). Trata-se de uma concepção que se fundamentava em três vetores, a saber:

- i. A integração pessoal;
- ii. A forma de ser e estar;
- iii. A integração social, na forma de habilitar o indivíduo a participar com destreza nas atividades do grupo e a integração cultural visando a construção da personalidade do homem.

Outra fase que merece a nossa referência, a mais complexa, é a do regimento colonial, focalizada à assimilação do negro. A educação colonial era de nível rudimentar, direcionada a inculcar valores e identidade portuguesa, partindo da aprendizagem da língua portuguesa, da aritmética, acompanhada de instrução em normas de conduta europeia, condição básica para alcançar o estatuto de assimilado. Havia também uma educação rudimentar, destinada à formação de uma nova personalidade submissa. A par deste tipo de ensino, havia por outro lado, o ensino oficial, lecionado nas poucas escolas públicas que existiam, cujo programa de ensino obedecia ao plano nacional estabelecido em Portugal, como país colonizador (Golias, 1993).

Apesar de a educação tradicional não ter desaparecido por completo, nasce uma nova concepção de ensinar e aprender e de educação no sentido geral. A forma como a educação colonial era conduzida representava uma continuidade da educação tradicional, no que se refere à face negativa. No entanto, a partir do ensino da leitura, escrita, artes e ofícios, ministrados na altura, dado que nem tudo era mau, o aluno adquiria competências que forneciam bases para a sua vida, ainda que com o carácter civilizacional estratificante, sustentado para a comunidade. O mesmo tipo de educação destruíra os laços de parentesco, de solidariedade, de desenvolvimento que anteriormente eram tidos como base.

Certamente, esta nova forma de projeção da educação não se assentou nas raízes tradicionais e culturais moçambicanas, tendo em conta que não havia pessoas que antes ter-se-iam dedicado à exploração das boas práticas tradicionais, condição necessária para o estabelecimento de um sistema de educação não assente nas raízes socioculturais asseguradoras da harmonia e convivência social.

Neste encalce, o sistema educativo não deve ser analisado simplesmente em função dos métodos e técnicas de ensino, mas também em função dos valores que se pretendem transmitir, no percurso dado como possível com a intervenção não só dos fazedores executores das políticas educativas, mas também com toda a sociedade, desde a família até a comunidade mais alargada, como a igreja, sociedade civil, organizações

não-governamentais (Ngoenha, 2000). Assim, convida os educadores, junto das comunidades, a cooperarem na procura das melhores reformulações do presente e do futuro da humanidade, ainda que reconheça a marginalização sofrida pela comunidade quanto aos seus valores, sua cultura e suas crenças.

Ao fazermos uma reflexão sobre a consideração do processo educativo como um obstrucionismo social, partimos do princípio de que se trata da construção do conhecimento baseada na realização de ações concretas, quer de ordem cultural, quer de ordem educativa na formação humana.

Embora de um modo geral, o Estado Moçambicano tente harmonizar o calendário escolar com o calendário dos ritos, há casos de alunos que faltam aos exames para participar nestas cerimónias. Mais concretamente, é preciso trabalhar as expectativas da família em relação à contribuição dos filhos, considerando que quando forem adultos, também se sintam pressionados a ajudarem em outras atividades aprendidas (Osório e Macuacua, 2008). Relatam-se casos de famílias cujas meninas, vedadas a estudar, reserva-se-lhes o trabalho do lar, ainda prematuramente e outras ainda são obrigadas a abandonar o ensino precocemente para efeitos de ritos de iniciação e posterior casamento.

Cabe, aqui, referir que algumas das práticas culturais contrastam com a postura que se espera do aluno na sala, as raparigas aprendem que não devem sustentar o olhar de um adulto assim como palavras; as raparigas ao porem em prática esses ensinamentos em contexto de sala de aulas, podem entrar em choque com algumas exigências colocadas pelas tarefas académicas tais como olhar para o professor (Osório e Macuacua, 2008). O argumento que se coloca é de que o trabalho com a família exige o conhecimento da cultura, respeito da sua individualidade, suas crenças, valores, evitando julgamentos baseados em preconceitos científicos moralistas ou pessoais.

Osório e Macuacua observam, no entanto, que é particularmente difícil para os rapazes responderem quando os professores usam o nome de registo quando estes já possuem um novo nome, atribuído durante a nascença, sendo igualmente frequente que as raparigas apreendam das conselheiras as formas de como fazer os movimentos copulatórios através dos movimentos corporais e procurem implementar, por curiosidade de experimentação do aprendizado (Osório e Macuacua, 2008). É preciso que a prática educativa funcione como elo de vinculação de convivência social, agregando as boas práticas culturais à educação formal.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

No estudo empírico desenvolvido e tendo em vista os objetivos descritos anteriormente, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa enquadrável no paradigma misto (qual quantitativo) sustentado a partir revisão bibliográfica e documental. O inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados selecionada. Neste sentido, foi construído um questionário (com duas versões distintas) que se propõe analisar a perceção de pais/encarregados de educação e de professores sobre a influência dos fatores socioculturais na relação educativa.

Foram inqueridos, a partir de questionários, 750 pais ou encarregados de educação e 407 professores, de seis distritos dos treze que compõe a província de Sofala. O processo da seleção na amostra foi por conveniência, ou seja, não probabilístico, tendo, portanto, se baseado nas características dos sujeitos que pudesse corresponder aos critérios definidos pela pesquisa. O cálculo do tamanho da amostra baseou se no universo da população geral em estudo, respeitando a margem de 0,5% de erro.

A análise de dados foi feita com recurso ao SPSS, o que permitiu analisar os resultados de forma descritiva.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta dimensão investigativa precede-se à apresentação e reflexão sobre os resultados da perceção dos pais/encarregados de educação e dos professores no concernente ao nível de influência dos fatores socioculturais na relação educativa. Partiremos pelo nível de ocorrência de encontros entre os pais e professores, em seguida refletimos sobre os critérios relativos à interculturalidade, à perceção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a influência da língua na relação pedagógica.

5.1 INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES-PAIS NA EDUCAÇÃO

Os dados indicam que cerca de 41% dos professores inquiridos tem a perceção da presença dos pais na escola para uma interação educativa, contra 21% dos pais que reconhecem a necessidade de ir a escola para efeitos colaborativos. Assim, os dados sugerem que uma parte dos pais que frequentam a escola para contacto com os professores

não assumem a tarefa com uma consciência do dever, como encarregados de educação, mas sim por obrigação.

Constatamos ainda que cerca de 17% dos professores assumem a frequência da realização de encontros ocasionais ou informais com os pais como mecanismo de interação educativa contra cerca de 10% dos pais que assim o entendem. Portanto os dados levam a percepção de que tanto os professores como os pais não têm a frequência de abertura para contactos informais, o que representa um maior distanciamento entre estes dois atores educacionais. No concernente aos encontros formais marcados pela escola, constatamos que cerca de 52% dos professores e cerca de 27,9% dos pais confirmam a frequência de encontros formais da escola. Ora, como se pode verificar, em função das respostas dadas, os contactos efetuados entre estes dois atores são muito fracos e não permitem a interação sociocultural educativa; temos de um lado os professores longe daquilo que é a convivência social e comunitária.

Uma outra premissa em análise é a relativa ao nível da afluência da interculturalidade. Observada a questão relativa a percepção dos atores sobre a necessidade da escola ensinar a criança a viver segundo as regras estabelecidas pelas comunidades, cerca de 71% dos professores e 65% dos pais inquiridos concordam, o que significa que a maioria tem a noção da validade de algumas normas de conduta estabelecidas pela comunidade.

Temos ainda, a observação da falta de domínio da língua local, (aqui não a de ensino) por parte dos professores como obstáculo na relação pedagogia. A esse respeito, cerca de 30% dos professores e cerca de 83% dos pais concorda com o posicionamento; apesar de ser uma percentagem menor dos professores concordantes, os resultados nos indicam uma maior influencia deste fator, a considerar pelas respostas dos pais e a considerar o ato de não serem todos os professores que não dominam a língua local; associado a este ultimo, temos o caso de fraco domínio da língua portuguesa por parte dos pais e crianças como obstáculo na aprendizagem da criança ou na relação pedagógica, o que cerca de 68,2% dos professores e 61,9% dos pais reconhecem.

Estes resultados indicam, de facto, que o fator língua é fundamental na relação pedagógica porque traz consigo os elementos culturais, sentimento de confiança, autoestima e vontade de expressão, que são alguns dos elementos chave na aprendizagem.

Outro fator que se torna preocupante neste estudo, está ligado ao facto de apenas 43,3% dos professores acreditar que o conhecimento do ambiente sociocultural dos alunos/família facilita a mediação de aprendizagem escolar, uma variável fundamental na

educação primária. Esta opinião é correspondida com a percepção de que a comunidade não tem opinião acerca do decurso da aprendizagem escolar dos seus educandos, como notamos, apenas 11,1% destes a tomaram em consideração. Esta situação indica a necessidade de uma mudança na forma de abordagem dos aspetos educativos por parte dos professores ou da escola para garantir a valorização do substrato cultural da comunidade e integrar os valores que constituem pilares para o desenvolvimento da sociedade.

Os fatores ora descritos podem contribuir significativamente para o desinteresse da família pela escola. Como podemos constatar, cerca de 70% dos pais alegam que os filhos não têm tempo de revisão da matéria por causa da realização de outras atividades domésticas, cerca de 38% dos pais consideram que a escola não prevê a colaboração dos pais no ato e educativo escolar, o que contribui para o enfraquecimento da qualidade da educação.

Numa visão global, pode constatar-se uma maior influencia negativa dos fatores socioculturais, tomando como base o pressuposto de que a escola é o ponto de encontro de culturas (Souza, 2013), e a necessidade de valorizar a cultura do outro, de modo a não tornar uma dominante (a da escolar) em relação à outra (a da familiar) (Rodrigues, 2013). A promoção de uma escola que respeite a cultura local é fundamental para a melhoria das relações família escola e para a qualidade da educação, como revelam os dados constantes na tabela 1.

Tabela 1: Indicadores do nível de interculturalidade na relação pedagógica.

	% Professor	% dos Pais
Os pais vão ao encontro do professor na escola	41%	21%
Realização de encontros ocasionais ou informais pais/professores.	17%	10%
Encontros formais marcados pela escola	52%	27,9%
A escola deve ensinar a criança a viver em comunidade/ segundo as regras da conduta estabelecida pela comunidade.	71,1% concorda	65,1% concorda
A falta de domínio da língua local por parte dos professores pode dificultar a relação pedagógica escolar/ou a relação educativa na escola	30 %concorda	83% concorda
Fraco domínio da língua portuguesa (de ensino) por parte dos alunos e pais dificulta a aprendizagem dos alunos;	68,2% concorda	61,9% concorda

Fonte: Elaboração própria.

Fazendo uma análise da influência das línguas faladas na colaboração entre pais e professores no contexto da educação, os dados apresentados na tabela 2 mostram que existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos pais e encarregados

de educação ($p < .05$), sendo de referenciar para a escala geral o resultado de $p = .036$, possibilitando deste modo perceber que são os pais e encarregados de educação falantes da língua portuguesa aqueles que, efetivamente, melhor compreendem a pertinência da relação entre a família-escola, comparativamente aos falantes das línguas Cisena, Cindau e outras.

Tabela 2: Médias das dimensões da relação pais-professores em função da variável línguas faladas.

Escala da relação Escola- Família	Línguas faladas	N	Média	Z	P
Relação Família-escola	Português	150	93.62	2.86	.036
	Cisena	173	98.10		
	Cindau	200	96.73		
	Outras	227	97.87		
	Total	750	96.77		

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados neste artigo ilustram a necessidade de se proceder a uma reflexão cuidada sobre questões como a interculturalidade, a diversidade linguística nas escolas desta região e as reais condições de equidade no que concerne ao sucesso educativo.

6 CONCLUSÃO

Nos nossos dias as mudanças socioculturais obrigam à busca de uma compreensão do ser humano, sendo necessário identificar as convergências e divergências ontológicas. Assim, este artigo procurou compreender a percepção dos professores e pais/encarregados de educação sobre as repercussões culturais nas práticas educativas no ensino básico em Moçambique e, particularmente na província de Sofala. Os resultados do estudo permitem compreender que a cultura é entendida como um manancial de manifestações que caracterizam uma determinada sociedade, determinando a forma de ser e de estar, pois, compreende-se que é com a cultura que se desenvolvem as capacidades espirituais estéticas artísticas, e o estilo de vida do indivíduo.

Percebe-se também, que ela influencia significativamente na qualidade das relações que se estabelecem entre a família e a escola e entre professor alunos, o que requer uma reflexão profunda para construção de premissas de uma nova reorientação. Tanto o domínio da cultura local por parte dos professores como a convivência mútua entre a família e a escola constituem fatores cruciais para a dinamização de uma educação de qualidade, primeiro pela possibilidade de tornar a aprendizagem significativa ao nível

de comunidade e depois pela possibilidade de articulação de informação, elevação de autoestima da comunidade incluindo o interesse pela ação educativa.

Uma outra consideração que ressalta deste estudo é a necessidade de, em conjunto com os professores, nomeadamente a partir da sua formação contínua, refletir acerca das questões da interculturalidade e construir percursos de desenvolvimento profissional que promovam práticas educativas (em sala de aula e na relação com as famílias e comunidades) que potenciem as oportunidades de acesso à escola e ao sucesso educativo de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- Branco, M. L. (2007). *A Escola Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, M. (2005). *Identidade Étnica estratégia de aculturação em contexto multiculturais: estudo com crianças e agentes socializadores*. Tese de doutoramento apresentada ao ISCTE.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente*. Maputo: Editora Escolar.
- Lima, A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Morfaux, L., & Lefranc, J. (2009). *Novo Dicionário da filosofia e das ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ngoenha, S. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária.
- Pires, L. (2004). *Teorias da Cultura*. Lisboa: Universidade Católica.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade Cultural na escola*. Relatório da actividade profissional. ESEJD.
- Souza, E. (2013). *Livros didácticos de ciências: Cultura como factor de influência sobre a sua escolha e uso por professores do ensino fundamental*. Universidade do Paraná.
- Osório, C., & Macuacua, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual: Ajustamentos, Rupturas e Confrontos Construindo Identidades de Género*. WLSA Moçambique.