



SEÇÃO: ARTIGOS LIVRES

Rumo a uma Educação Intercultural em Moçambique: proposta para enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural portuguesa

Towards Intercultural Education in Mozambique: a proposal for confronting ethnocentrism and Portuguese cultural domination

Hacia una educación intercultural en Mozambique: una propuesta para enfrentar el etnocentrismo y la dominación cultural portuguesa

José Armando Vicente¹
orcid.org/0000-0002-4261-2297
josarvicente@gmail.com

Maria Aparecida Santos e Campos²
orcid.org/0000-0001-7190-5438
maria.santos@unini.edu.mx

Recebido em: 24/08/2021.
Aprovado em: 16/11/2021.
Publicado em: 22/10/2022.

Resumo: Estudo qualitativo, descritivo da influência do etnocentrismo português em Moçambique, iniciado no século XV com a colonização, que impôs a cultura portuguesa em detrimento da cultura ancestral Moçambicana inferiorizando os povos e cultura nativa, considerando-lhes incultos, pagãos. A criação da escola oficial se converteu em um instrumento de alfabetização e dominação colonial, impondo a cultura e a língua portuguesa, objetivando a negação das culturas e religiosidades moçambicanas. O objetivo deste trabalho é analisar a influência do etnocentrismo português confrontado com a cultura ancestral de Moçambique. Os resultados mostraram que é imprescindível desenvolver uma educação capaz de compreender as múltiplas dimensões e a complexidade da cultura Moçambicana.

Palavras-chave: etnocentrismo; globalização; interculturalidade; educação; cultura ancestral.

Abstract: Qualitative, descriptive study of the influence of Portuguese ethnocentrism in Mozambique, which began in the fifteenth century with colonization, imposing Portuguese culture to the detriment of the Mozambican ancestral culture, inferiorizing the people and native culture, considering them uncultured, pagan. The creation of the official school became an instrument of literacy and colonial domination, imposing the Portuguese culture and language, aiming at the denial of the Mozambican cultures and religions. We aim to analyze the influence of Portuguese ethnocentrism confronted with the ancestral culture of Mozambique. The results show it is essential to develop an education capable of understanding the multiple dimensions and the complexity of the Mozambican culture.

Keywords: ethnocentrism; globalization; interculturalism; education; ancestral culture.

Resumen: Estudio cualitativo y descriptivo de la influencia del etnocentrismo portugués en Mozambique, que comenzó en el siglo XV con la colonización, imponiendo la cultura portuguesa en detrimento de la cultura ancestral mozambiqueña, inferiorizando al pueblo y a la cultura nativa, considerándolos incultos, paganos. La creación de la escuela oficial se convirtió en un instrumento de alfabetización y dominación colonial, imponiendo la cultura y la lengua portuguesas, pretendiendo la negación de las culturas y religiosidades mozambiqueñas. Objetivo: Analizar la influencia del etnocentrismo portugués frente a la cultura ancestral de Mozambique. Resultado: Es esencial desarrollar una educación capaz de comprender las múltiples dimensiones, la complejidad de la cultura mozambiqueña.

Palabras-clave: etnocentrismo; globalización, interculturalidad; educación; cultura ancestral.



¹ Seminário Maior de Filosofia e Teologia da Sociedade Missionária da Boa Nova (SMBN), Contagem, MG, Brasil.

² Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Campeche, México; Associação de Fibromialgia de Jaén (AFIXA JAÉN), Jaén, Espanha.

Introdução

O presente artigo é um esforço reflexivo à temática da educação multicultural em Moçambique e pretende refletir sobre as práticas educativas na perspectiva intercultural, para fomentar e construir no cotidiano escolar relações e interações que reconheçam a diversidade sociocultural e religiosa dos alunos como proposta para enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural e religiosa portuguesa. Visa contribuir no questionamento de concepções epistemológicas e pedagógicas que sustentam a colonialidade e a monoculturalidade no campo da educação, com vistas à superação de processos que procuram normalizar os diferentes e as diferenças, produzindo exclusões e desigualdades, dando voz e vez a saberes e conhecimentos tradicionais moçambicanos historicamente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura portuguesa pela escola oficial atual.

Propõe-se, portanto, a adoção de referenciais teóricos que encaminhem, organizem e constituam outras pedagogias e estimulem o desenvolvimento de relações que ultrapassem as fronteiras culturais estabelecidas, possibilitando a inclusão das culturas ancestrais moçambicanas, por meio da apropriação e valorização de saberes e conhecimentos das diferenças socioculturais e religiosidade na sociedade moçambicana.

1. Etnocentrismo cultural e religioso português em Moçambique

O processo histórico da colonização e da dominação cultural e religiosa de Moçambique começou no século XV. Em 1498, enquanto Vasco da Gama com o objetivo especificamente comercial se dirigia à Índia, iniciou-se a colonização imperialista portuguesa em Moçambique e, com isso, a legitimação e oficialização pelo Padroado Português. Segundo Matos (1995), ou concessão de Portugal à Igreja para evangelizar os povos colonizados. A união entre a coroa e a Igreja fez com que a evangelização fosse identificada com a colonização, dilatando a fé e o império. Nesse aspecto, a colonização foi uma alienação territorial, diz Mézanos (2006, p. 38), foi uma

"transferência da propriedade". De repente os autóctones deixaram de ser 'donos' de suas terras, pois o projeto de alienação territorial teve como motivações a expansão portuguesa e suas necessidades econômicas, no que dizia respeito à busca de matéria prima, de mão de obra barata.

A invasão portuguesa transformou tudo o que encontrou em Moçambique em objetos. As terras têm fontes de produção de culturas rentáveis e comercializáveis, tal como algodão, açúcar etc., a costa marítima em portos de escoamento da matéria prima bruta, desconsiderando os nativos que viviam das reservas naturais naquela época e transformando-os em escravos para serem vendidos na Europa e outros lugares com vistas à rentabilidade e geração de capital. Portanto, o colonialismo destituiu os povos nativos moçambicanos de sua identidade, costumes e tradições. Outro aspecto negativo da colonização/evangelização portuguesa consistiu na proibição da religião ancestral moçambicana contribuindo à erosão da religião autóctone.

O colonialismo português fundamentava-se no postulado da implantação do progresso em Moçambique, unindo-se à Igreja com o objetivo de transformar ou destruir completamente a religião tradicional. Com o intuito de arrebanhar à Igreja católica os seguidores da religião ancestral moçambicana, os colonizadores trabalharam sem descanso para a conversão dos indígenas moçambicanos à religião/civilização portuguesa. De acordo com Opuku (1988, p. 597), os colonos/missionários "pregavam contra a crença nos espíritos, nas forças sobrenaturais e nos deuses, na feitiçaria, nos sacrifícios, nos rituais, nos ritos de iniciação, nos tabus e na veneração dos antepassados", e viam expressões religiosas ancestrais em Moçambique de forma preconceituosa.

Os deuses (divindades, espíritos) foram identificados, percebidos e classificados como demoníacos pelos colonizadores; os cultos dos povos moçambicanos eram "diabólicos", momentos de gritaria e atentados à moral e aos bons costumes portugueses; as danças e as festas eram interditas. Além disso, os ritos de iniciação de rapazes e moças eram inadmissíveis e, portan-

to, interditados. Para colonos/missionários era prática abominável e, por isso, tentaram fazer com que os praticantes da religião ancestral em Moçambique os abandonassem totalmente.

Na mentalidade dos portugueses, os povos moçambicanos eram selvagens: por trás dos sacrifícios, das oferendas, das comidas e banhos de ervas, enfim, por detrás de todas as obrigações, havia um poder maligno e diabólico em ação. Moralmente, a veneração aos antepassados e aos espíritos foi considerada idolatria. Os sacrifícios e as cerimônias, as danças e as festas, foram vistos como pecados graves (Catecismo da Igreja Católica). Os fenômenos de possessão, um dos traços da religião ancestral moçambicana, foram explicados com ajuda da psicologia e da psiquiatria. Assim, a crise da possessão foi vista como fenômeno patológico. Todos os seguidores da religião ancestral em Moçambique eram considerados histéricos. Dos membros da religião ancestral que acreditavam na possessão, na manifestação dos espíritos, dizia-se que eram selvagens ou desequilibrados, seres incapazes de se afastar do mundo natural. Portanto, o fenômeno da possessão foi considerado uma vergonha, um desequilíbrio ou mesmo submissão a Satã. Hurbon (1988, p. 114) afirma a esse respeito:

Foi uma atitude encorajada pela ideologia ocidental que, para fundar sua supremacia cultural e seu imperialismo econômico, considerava as culturas e religiões tradicionais como culturas primitivas ou como traço sobrevivente de uma mentalidade pré-lógica em descontinuidade total com o homem moderno, dito civilizado.

O colonialismo português, para além da dominação cultural e religiosa, foi também, uma *dominação epistemológica*, isto é, uma relação desigual entre os saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos de Moçambique. À sociedade moçambicana foi imposta um modelo de educação da Europa. A respeito, dissertam Castiano e Ngoenha (2013, p. 16):

O pior é que não só foi imposto, mas também, paradoxalmente, desenhado de forma a excluir dele a maioria das pessoas. Assim, os sistemas de educação em África encontram-se perante

uma aporia demasiado estranha: temos que repensar a educação a partir de fundamentos que nos são historicamente exteriores e, por outro lado, a partir de bases epistemológicas locais que nos são desconhecidas devido à educação elitista.

Desta feita, a educação escolar foi considerada pela Europa e Portugal como uma "arma" poderosa para civilizar os moçambicanos. A formação de escolas e a sistematização do ensino em Moçambique durante o período colonial atendeu a interesses de projetos de dominação que tinham no trabalho forçado, sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização dos moçambicanos. Serviu também para hierarquizar as relações sociais em Moçambique e para afastar os povos nativos de sua própria História, veiculando conteúdos que remetiam ao passado, presente e futuro da metrópole. A educação foi utilizada como instrumento de segregação e dominação. A educação era o fio norteador de discursos e práticas cujo fim era forjar e justificar um regime de trabalho forçado.

A assimilação educativa produziu uma perda de conhecimentos e saberes moçambicanos. O estabelecimento do modelo português impôs uma escola colonial para doutrinar o povo moçambicano. A língua usada era o Português e a educação estava baseada no ensinamento católico e nos princípios pedagógicos utilizados na metrópole. As meninas e meninos moçambicanos estudavam a história de Portugal, mas pouco conheciam a sua própria cultura. O objetivo era inculcar a ideologia portuguesa para a "branquização" do povo indígena moçambicano.

Portanto, a chegada dos portugueses produziu um desprezo pela cultura, a religião e a educação ancestral do país. Considerando-se donos da verdade e a sua religião e educação como o único que civilizava. O que fazia deles um povo superior que só podia ensinar e nada tinha para aprender com os indígenas. Usaram o método da "tabula-rasa".

Ao considerar a sua cultura, religião e educação superiores, os portugueses estabeleceram um pré-julgamento às manifestações culturais, reli-

gias e educativas moçambicanas. Demarcaram os povos nativos, as suas culturas, a sua religião e educação como "atrasadas" e/ou "primitivas" em relação à sua cultura, à sua religião e à sua educação. Este pressuposto justificou, durante muito tempo, a dominação cultural, econômica, religiosa e educacional e a implementação do império colonial português sob a justificação e a tutela de que a cultura, a religião e a educação portuguesas eram superiores à cultura, à religião e à educação moçambicanas. Tratou-se de um verdadeiro etnocentrismo português. A respeito, afirma Rogoff (2005, p. 24):

Impor o julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela comunidade, é etnocêntrico. O etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados, com base na própria origem cultural, sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade.

Por sua vez, Carvalho (1997, p. 181) diz: "O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes". De fato, posturas etnocêntricas, que tomam suas próprias práticas como referência e critério único para avaliar e hierarquizar as outras, revelam-se em atitudes e sentimentos de superioridade em relação aos elementos de outras comunidades culturais manifestando incompreensão em relação aos elementos que não são os seus.

2. O intercultural: a questão de sua definição

A questão da definição do intercultural ou da interculturalidade apresenta-se como um verdadeiro dilema. Vários são os motivos que demonstram a missão difícil de abordar o problema da definição do termo intercultural.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que a pergunta pela definição do intercultural é uma pergunta muito ocidental, eurocêntrica, quer dizer, uma pergunta que se inscreve na lógica científica do

Ocidente, enquanto uma cultura embasada, em grande parte, na *arte* de saber definir e classificar. Nesse sentido, a questão pela definição do intercultural poderia trazer certa violência para outras culturas que não atribuem, no momento de definição conceitual, a centralidade que lhe outorga a cultura científica que se configurou no mundo ocidental.

Em segundo lugar, há outra razão que evidencia a problemática de se buscar uma definição ao intercultural. É que definir implica sempre uma delimitação, uma fragmentação e uma divisão. Diz Fonet-Betancourt (2015, p. 25): "para definir há que se determinar e fixar, o que supõe, por sua vez, um marco de referências teóricas, que normalmente adotamos das disciplinas científicas nas quais nos formamos ou que professamos como *professionais* de determinado ramo de saber". Insiste Fonet-Betancourt (2015, p. 26):

De sorte que definir o intercultural, a partir do marco conceitual específico de disciplinas tais como, por exemplo, a pedagogia, a literatura, a linguística, a política, a sociologia, o direito, a ciência do trabalho, a filosofia ou a teologia nos formularia não somente a questão de como e desde onde obter a recomposição do intercultural na unidade e na integralidade de suas dimensões – pois não é nada evidente que o recurso à cooperação interdisciplinar seja suficiente para sanar os efeitos negativos da divisão monodisciplinar do intercultural – mas também a questão do "custo intercultural" ou, se se preferir, da perda em substância em história que pode significar a percepção do intercultural desde o prisma de disciplinas que o reduzem a um "objeto" de estudo.

A terceira razão refere-se ao fato de que as definições frequentemente tendem a objetivar o definido, sobretudo quando as definições operam com o velho dualismo (ocidental) que distingue com rigor entre o sujeito que conhece (e define) e o objeto a conhecer. Nesse sentido, as definições são um processo cognitivo que coloca o que será definido como algo que está fora, em "outro lado", frente ao sujeito definidor. Assim, uma definição do intercultural correria o perigo de conceber o campo da interculturalidade como um mundo objetivo que se examina a distância e onde os sujeitos aparecem como um objeto de estudo, do que como gestores e gestores do intercultural.

A quarta razão: as definições conceituais são uma construção teórica; um mero apoio teórico, uma vez que, como diz Fonet-Betancourt (2015, p. 27): "representam, no fundo, peças-chaves na arquitetura de uma teoria, sobretudo quando esta busca sua consolidação em uma elaboração sistemática de si mesma". Mais uma vez, isso apresenta sérias dificuldades para uma definição do intercultural, pois a compreensão do intercultural se veria envolvida em um projeto de construção teórica e sistemática que não poderia ser menos que o monocultural.

Antes de avançar com a questão/reflexão sobre a definição do intercultural, vale a pena lembrar aqui que existe uma distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A respeito, Walsh (2009, p. 21-22) disserta:

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (unacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural, que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica de submissão e subalternação.

O projeto de interesse e que se defende neste artigo é a interculturalidade crítica. O projeto se constrói como ferramenta que ajuda a visibilizar os mecanismos de poder presentes nas sociedades e que provoca a desestabilização de pensamento e conhecimento totalitários e universais. Portanto, a interculturalidade crítica se preocupa com os processos de exclusão, negação e de subordinação de conhecimentos que se privilegiam uns sobre os outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Sendo assim, Walsh (2009, p. 25) propõe:

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização

e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Voltando à reflexão sobre o conceito de intercultural, pode afirmar-se que o problema da definição do intercultural é uma verdadeira cruz. O que fazer, então, diante dessa questão? Fonet-Betancourt (2015, p. 27) disserta:

Creio que o desafio está em reformular a questão; não para eliminá-la, mas sim para redimensioná-la. Teríamos que nos perguntar não pela definição que podemos dar ao intercultural, mas pelos recursos culturais e conceituais de que dispomos para essas definições. Indagarmos, por exemplo, se nossa maneira de pensar é tal que nos permite uma aproximação intercultural à realidade da interculturalidade. Como suspeito que a resposta a esta pergunta seja negativa – porque nossas formas de pensar ainda que se adornem, às vezes, com características interculturais, seguem sendo tributárias (e reprodutoras) de processos de socialização e de educação claramente determinados por normas e valores das chamadas "culturas ou tradições nacionais" – isto implica em começar a cultivar uma disposição para aprender a pensar de novo. Ou seja, começar por reconhecer nosso *analfabetismo intercultural* e voltar à escola, por assim dizer, para aprender a ler o mundo e nossa própria história a partir dos distintos *alfabetos* que nos oferece a diversidade das culturas

Desta maneira, a *alfabetização* na escola do diálogo intercultural seria a aprendizagem necessária para tomar consciência de que os nomes com que nomeamos as coisas, desde nossas tradições de origem, são nomes contextuais, que necessitam ser redimensionados a partir das perspectivas que se abrem nos nomes de outras tradições culturais.

No que diz respeito à questão da definição do intercultural, Fonet-Betancourt (2015, p. 29) compreende ser

o intercultural como metodologia que permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e que vê a interculturalidade como uma nova disciplina; o intercultural é um processo real de vida, uma forma de vida consciente, na qual se vai

forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças.

Por sua vez, Verbunt (2001, p. 10) diz que o

intercultural é o esforço para criar um tipo de liame social e de filosofia política suscetível de conciliar a mundialização com a necessidade comunitária da dimensão humana. A sociedade intercultural (ou intercultural simplesmente) é uma forma de conciliar o universal e o particular, o global e o local. Para o momento, não há um modelo: nenhuma sociedade realizou sua vida de forma verdadeiramente intercultural.

Pode ser também compreender o intercultural como um projeto político alternativo para a reorganização das relações internacionais vigentes; como espaço que se vai criando mediante o diálogo e a comunicação entre as culturas; é um projeto político alternativo com a finalidade de corrigir a assimetria de poder existente hoje no mundo; é *projeto cultural* compartilhado, que busca a recriação das culturas a partir do pôr em prática o princípio do reconhecimento recíproco. Disserta Marín (2015, p. 32):

Antes de ser uma proposição teórica ou uma questão metodológica, a interculturalidade é uma experiência existencial, que tem que ser vivida e sentida. Não é um discurso pedagógico e nem pode ser institucional, proposto pelas instituições, como o Estado, ou outras organizações. A interculturalidade que proponho é uma interculturalidade política. Como dizia Paulo Freire, *a educação não se alimenta só da leitura e escrita, mas da compreensão e transformação do mundo em que vivemos* [...]. Educar é transmitir, educar é moldar, mas educar também pode ser formatar – como se diz na informática. A educação pode dominar, submeter, manipular, colonizar o nosso imaginário, pode construir uma extraordinária colonização mental, mas também pode ser um extraordinário instrumento de libertação, construção de dignidade, identidades e pode alimentar um projeto político com um futuro diferente para todos.

Marín (2015, p. 51) insiste:

A interculturalidade, para além de um enunciado teórico ou metodológico, constitui-se em uma prática existencial de *descentração cultural*, um trabalho sobre si mesmo, para poder melhor tratar os outros, entre a janela e o espelho, entre o mundo interior e o mundo exterior, permitindo reconhecer e compartilhar nossos conhecimentos e nossa riqueza cultural com os outros, num processo dinâmico. A

reflexão sobre uma perspectiva intercultural deve ser conciliada, a nosso ver, com uma proposição de inter-aprendizagem, com a possibilidade de se compartilhar os saberes num contexto de respeito, igualdade, reciprocidade e solidariedade, numa perspectiva de complementaridade, para desenclausurar tais saberes e mantê-los distante de toda a categorização e hierarquização.

Dos dois textos percebe-se que a interculturalidade é um processo que implica no reconhecimento mútuo dos valores, referências, modos de vida, visões de mundo e das crenças religiosas. De fato, a perspectiva intercultural é sempre contrária a qualquer etnocentrismo, nacionalismo, racismo e fundamentalismo, quaisquer que sejam, porque eles comprometem o pluralismo cultural. O intercultural deve favorecer um projeto de sociedade capaz de imaginar uma partilha e um diálogo de culturas e de saberes, de conhecimentos.

A interculturalidade trata das relações entre processos culturais e a educação. Trata-se de um triplo movimento de "descentramento", "deslocação" e "destemporização" do saber, do conhecimento. Está-se diante de uma alteração significativa nos modos de produção e circulação do conhecimento e dos saberes. Os processos interculturais educativos e os saberes nele engendrados escapam ao controle e à reprodução que, por vezes, imperam em seus lugares clássicos e convencionais de circulação. Os processos interculturais educativos empalidecem as fronteiras das disciplinas, ofuscam a noção do tempo linear e da inevitabilidade dos saberes preestabelecidos enquanto requisitos e transcendem os espaços escolares instituídos ou os saberes instrucionais, os lugares antes nucleares, como por exemplo, a escola e o livro, sem que sejam suprimidos. De fato, os processos educativos na perspectiva intercultural tendem a escapar à modelização hegemônica ou à normalização confinada a uma lógica demarcada social e institucionalmente. Diz Martín- Barrero (2014, p. 127): "Não é que a escola vai desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de *saberes-sem-lugar-próprio* e por um tipo de aprendizagem que

se torna *contínuo*, isto é, *ao longo de toda a vida*."

Em outras palavras, pode-se dizer que, em uma sociedade multicultural, de onde emergem diferentes modos de ver, pensar, sentir, participar, ouvir, falar, o tempo de aprender é qualquer um e o lugar são todos. Dessa feita, entende-se que os processos educativos não se limitam às situações pedagógicas institucionais, mas podem ocorrer nos mais diversos espaços do mundo humano. A aprendizagem, em outros espaços formativos, neste sentido, está assentada na ideia de que a produção do saber se dá na interação entre indivíduos, mediatizados pelo mundo, pela informação, pelas mídias e pela cultura e que, cada vez mais, vem acontecendo em diferentes espaços que se assumem pedagógicos, extrapolando a estrutura convencional da escola, sem, é claro, excluí-la.

Levando em consideração o que acaba de ser dito, pode-se afirmar que a aprendizagem é uma atividade comunicativa. É uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, na participação nas instituições. Dissertam Cocco, Caimi e Cella (2020, p. 28):

aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre prática e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.

Cocco, Caimi e Cella (2020) citando Rogoff (2005, p. 28) pontuam:

Os indivíduos aprendem por observação ou cooperação. Os indivíduos desde sempre estão envolvidos em atividades cotidianas em suas comunidades, interagindo, comunicando-se, ajudando ou simplesmente observando. Aprendem por estarem presentes, envolvidos na atividade ou ao menos observando-a. Aprender no meio da participação em comunidades de aprendizagem é estar presente, experimentando. Não aprendemos sozinhos, mas na interação, na comunicação e na colaboração de uns sobre os outros. Assim como não existe uma forma única de aprender. Os participantes guiam-se de forma colaborativa, mesmo que este processo seja intrinsecamente envolto por tensões de todos os tipos. Quando estão trabalhando juntos há discussão sobre o que está sendo feito, desta ou daquela maneira.

De fato, a participação é o motor da aprendizagem, que oscila e varia em virtude do engajamento no processo e das oportunidades oferecidas pelo ambiente e pelas instituições nas quais os sujeitos participam. Rogoff (2005), citando Fidalgo (2004, p. 8), diz:

Seria como se houvesse uma "parede" entre o indivíduo e a cultura. E essas fronteiras não existem. [...] As pessoas e a cultura não são separadas, por isso a palavra participação, de momento, é suficiente para mim. E não tem nada de "mágico", mas traduz o que as pessoas fazem para que as coisas aconteçam. Na participação num sistema cultural há transformação.

A cultura e o processo de aprendizagem, portanto, não são realidades estáticas. A educação não é apenas um processo de transmissão de cultura, nem a escola está a serviço unicamente de um processo que objetiva incutir determinada ideologia nas mentes ou um instrumento de dominação nas mãos de uma determinada classe social, mas fazem parte de um processo dinâmico sociocultural-dialético de tensão constante entre reproduzir o já existente e gerar o novo. O conhecimento, diz Silva (1992, p. 62): "não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais", e as pessoas não recebem simplesmente os conhecimentos tais como são transmitidos. As pessoas devem ser vistas na perspectiva de sujeitos ativos e não homogeneamente determinadas pelas estruturas. Portanto, não se pode pensar as pessoas apenas como destinatárias de um discurso ou em uma posição de receptores passivos, anestesiadas.

As pessoas que recebem os conhecimentos são sujeitos que interrogam, provocam, respondem, concordam, discordam, resistem, pressionam, decodificam, agem sobre o que lhes é ofertado, enfim, negociam sentidos. Afirmam Cocco, Caimi e Cella (2020, p. 29):

O que o outro faz com o que eu digo é imprevisível, não há controle absoluto e qualquer tentativa de dominação nunca é completa. Imaginar que tal tentativa de manipular o acesso à capacidade interpretativa é sempre bem-sucedida é perder o essencial dos processos culturais. Os sentidos não estão dados,

são criados, negociados em uma arena social. A produção de sentidos é o lugar da luta ideológica, visto que a linguagem está sempre se transformando na medida em que nasce das práticas sociais e das interações verbais.

3. O intercultural: a questão da sua origem

O ensino público obrigatório foi gradualmente introduzido na Europa, no final do século XIX, como uma socialização metódica em uma sociedade particular. Essa educação pública baseou a sua legitimidade em três fontes principais: as instituições religiosas, o positivismo e o nacionalismo. A escola pública assumiu o projeto de transformação radical dos indivíduos e grupos sociais. A alfabetização em massa foi simplesmente a substituta da educação religiosa.

O positivismo e o legado do Iluminismo também influenciaram fortemente a escola pública. A difusão da cultura científica por meio da escola objetivou combater a ignorância e promover a liberdade dos indivíduos dos arcaísmos tradicionais. A educação era, para o período Iluminista, igualdade, progresso e emancipação. Ela tirou o homem da sua esfera particular. A escola pública passou a portar valores universais que se estabeleceram principalmente na Europa. A escola foi também instituída a serviço da consolidação do nacionalismo e da formação do espírito patriótico dos futuros cidadãos.

Portanto, pode se dizer que a escolarização em massa se constituiu desde sua origem como um etnocentrismo inicial em relação a determinados grupos (população rural, categorias sociais desfavorecidas, culturas minoritárias e migrantes). De fato, a escolarização obrigatória tinha como função inicial a formação de cidadãos esclarecidos, mas respondia também à agenda política dominante na época, ou seja, o nacionalismo.

A escola tem mostrado, desde sua origem, uma introdução pouco respeitosa das culturas minoritárias, sobretudo das populações indígenas ou colonizadas, julgadas mergulhadas em uma barbárie radical. Durante a segunda parte do século XX, três fatores principais têm progres-

sivamente perturbado a certeza de uma escola monocultural criada para servir como uma nação culturalmente homogênea: a descolonização, a democratização crescente da vida pública e a internacionalização das migrações.

Em primeiro lugar, a independência nos anos de 1950-1960 ocorrida na maioria dos países africanos e asiáticos tornou-se possível por meio de longo processo de libertação. A escola herdada da colonização tem sido questionada nesses países recém-independentes, uma vez que desvalorizou as culturas e línguas locais e foi organizada para o benefício exclusivo dos colonizadores.

Em segundo lugar, a crescente democratização da vida política e social tem exteriorizado a pluralidade cultural da maioria das sociedades humanas, incluindo o que se considerava anteriormente como étnica e culturalmente homogêneo. A respeito, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 56) dissertam:

Nos países do Hemisfério Norte muitos programas valorizam as línguas e as culturas minoritárias estabelecidas. O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos tem uma importância fundamental nesse processo. Esse movimento foi inicialmente desenvolvido na comunidade negra para acabar com a segregação institucional estabelecida pelos brancos nas escolas. A comunidade hispânica também foi capaz de obter, na esteira de um movimento de direitos civis, a possibilidade de usar espanhol em programas públicos de educação bilingue.

Em terceiro lugar, a crescente mobilidade dos trabalhadores e a migração em nível nacional e internacional em um mundo globalizado têm produzido sociedades mais diversificadas em termos de sua composição sociocultural.

Assim, a partir de 1974, a interculturalidade surge como uma proposição nos diferentes programas da UNESCO. Os diferentes programas, como o de uma "Educação para os Direitos Humanos", foram decorrentes da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Esta declaração proclamou que a educação deve estar voltada para a democracia e cidadania. Não se pode educar em desigualdade, tem que haver uma base democrática, um respeito mútuo, uma autoestima, uma

consideração, e inclusive uma dimensão afetiva a perpassar os processos educativos.

Nessas mesmas bases, também foram construídos vários programas: o "Programa de Educação para a Paz e Desarmamento" e, finalmente, uma "Educação para a Ética da Paz". Na *Declaração sobre as Políticas Culturais* (UNESCO, 1982), o diálogo intercultural já aparece com muita força. Esta Declaração afirma que a cultura estaria constituída por um conjunto de características, tais como: espirituais, materiais, intelectuais e afetivas, as artes, os modos de vida, os direitos fundamentais dos seres humanos, os sistemas de valores e as crenças. Portanto, as abordagens interculturais constituem um questionamento saudável da escola, provavelmente emancipatório para certos grupos sociais, mas também opressivo e alienante para muitos outros.

Na educação, os estados europeus pensaram a interculturalidade como uma educação aplicada às populações de migrantes, para impor um padrão cultural dominante na sociedade europeia para o estrangeiro e seus descendentes. Ou seja, a interculturalidade estava pensada pelo poder político como uma educação de segunda categoria, que permitia mais ou menos tratar o conflito da diferença, da imigração.

Já a interculturalidade em contexto da América Latina e na África foi pensada como uma educação para os povos indígenas e africanos. Os povos da América Latina e da África estão construídos em perspectivas de sociedades multi ou pluriculturais. Em uma palavra, as abordagens interculturais têm três objetivos principais: a) reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como um fato da sociedade; b) contribuir para o estabelecimento de uma sociedade de igualdade de direitos e de equidade; c) contribuir para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas. De fato, como dissertam Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 57): "As abordagens interculturais na educação visam a priorizar maior igualdade, maior equidade e maior diversidade em todos os níveis da educação".

4. Por uma educação intercultural em Moçambique

Afirmou-se nas páginas anteriores que a interculturalidade crítica é um projeto político e social que exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos histórico-político-sociais. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o próprio contexto e sobre outras realidades. O diálogo entre culturas viabiliza a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas, de modo contextualizado, evitando assim a reprodução de saberes que tradicionalmente circulam nas escolas como "dados" e "universais".

Por isso, a perspectiva intercultural em Moçambique deve impor radicais mudanças na organização do currículo do planejamento escolar. A educação intercultural em Moçambique não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momento específico, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. A educação intercultural deve ser um processo que trata de um enfoque global e, portanto, deve afetar todos os atores e todas as dimensões educativas.

Moçambique tem uma extensão territorial de aproximadamente 801 mil quilômetros quadrados; está localizado na porção sudeste do continente africano. Seu território, banhado a leste e ao sul pelo Oceano Índico, limita-se ao norte com a Tanzânia, a noroeste com Malauí, a oeste com a Zâmbia e Zimbábue e a sudoeste com a África do Sul e Suazilândia. Os seus habitantes pertencem na sua maioria à grande família dos povos bantos. Os mais influentes são: Ayanja, Ayao, Macuas e Macondes (Norte); Sena, Ndaou, Nhai e Shona (Centro); Vaxuxa, Bitonga, Chope, Changana e Ronga (Sul).

Atualmente, Moçambique tem dez províncias: Maputo, Gaza, Inhambane (Sul), Sofala, Manica

e Tete, Zambeze (Centro), Nampula, Cabo Delgado e Niassa (Norte). Em Moçambique existem mais de 12 línguas nativas. Há línguas que são também faladas de maneira minoritária, nas comunidades de imigrantes e seus descendentes, árabes, indianos e sul africanos; há também o maior grupo de imigrantes chineses. Portanto, está-se diante de uma sociedade moçambicana pluricultural, multilíngue, e como não existe uma só nação moçambicana, pois existem muitos Moçambiques dentro de Moçambique, não poderia haver uma só educação. O modelo educativo implementado pelo Estado moçambicano foi o colonial-escolarizador.

A primeira etapa da dominação em Moçambique foi a evangelização, com o pretexto de instaurar a colonização no imaginário do indígena moçambicano. A partir daí, criaram-se duas categorias: a do "nós", os pertencentes do mundo civilizado-português, e a dos "outros", pertencentes ao mundo não civilizado moçambicano, da *animalidade*.

A evangelização em Moçambique foi a tradução colonial, interessada por uma proposição do Cristianismo, para evangelizar os moçambicanos, para fazer dos moçambicanos cristãos. A Igreja como instituição colonial fez isso muito bem.

No século VII ao XIX, a Igreja foi substituída pela escola, com os programas de alfabetização. Se o moçambicano convertido já não era um *animal*, ele continuava a ser *selvagem*, e a alfabetização propunha a civilização. Ou seja, primeiro a evangelização, depois a civilização.

No século XX, a Igreja e a escola colonial haviam feito um excelente trabalho de colonização do imaginário moçambicano. O colonialismo acabou sendo internalizado pelos moçambicanos e este é um processo bem difícil de reverter. Diz Marin (2015, p. 35): "quando o inferiorizado assume sua inferiorização, destrói sua autoestima, sua dignidade e sua identidade".

Portanto, no século XX, depois da imposição da civilização, a escola moçambicana recebeu outro grande trabalho. Se o povo moçambicano já não era mais *animal*, nem mais *selvagem*, era, no entanto, *subdesenvolvido*. A proposição passa

a ser o desenvolvimento. E novamente, a escola, a rádio, a televisão, todas as técnicas de comunicação contemporâneas, se colocam ao serviço da colonização do imaginário moçambicano: os moçambicanos são pobres porque são subdesenvolvidos. A solução é desenvolver-se. Dessa feita, em Moçambique, verificaram-se efeitos destruidores da inferioridade dos moçambicanos indígenas. A respeito, Marin (2015, p. 36) relata sua experiência no Gabão, que no fundo é uma realidade vivida também em Moçambique:

Trabalhando no Gabão, com diretores da educação francesa e portuguesa, que vinham de diferentes povos, falamos sobre a possibilidade de valorizar suas culturas, línguas, filosofias, religiosidades.... Dizíamos: "você têm que pensar com cabeça própria, tem que limpar, destruir esta formatação feita por tantos anos". Mas eles tinham muito medo de fazer. Uma vez falei durante todo um dia sobre a valorização de si mesmos, porque não se pode imaginar o futuro se não se sabe quem é. Tarde da noite, veio ao meu quarto um professor africano e me perguntou: "Professor: eu não posso ensinar Aristóteles?". O pobre homem havia sido colonizado em uma escola religiosa, depois numa escola ocidental e havia feito mestrado... uma colonização total. Ele tinha medo, estava apavorado. E eu disse: "Aristóteles foi o maior teórico do escravismo. Foi quem justificou a escravidão. Foi quem disse que há gente que nasceu para ser dominada e gente que nasceu para dominar".

Da citação, percebe-se que o Ocidente, de modo geral, e de modo particular, Portugal, construiu sua educação a partir da visão antropocêntrica. O homem é o mestre de todas as formas de vida e da natureza. O homem crê que é o filho universal do criador. E esta é a origem da catástrofe ecológica contemporânea. Na visão do Ocidente, portanto, a dimensão ecológica estava ausente no processo educacional.

A educação intercultural em Moçambique deve estar próxima da terra, uma ecopedagogia; próxima da cultura, das religiosidades do povo. Moçambique está construído de uma extraordinária diversidade cultural, religiosa, linguística. A natureza nas culturas moçambicanas ocupa um lugar essencial em suas visões de mundo, sua concepção e sua maneira de viver. A escola oficial, tal como existe em Moçambique, tem veiculado a imposição de toda essa concepção ocidental e/

ou portuguesa, que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e dos conhecimentos das culturas tradicionais. Segundo Marín (2015, p. 44):

O processo de ocidentalização do mundo tem imposto igualmente as falsas oposições entre modernidade e tradição, entre a cultura oral e a cultura escrita, privilegiando um tipo de inteligência e uma maneira determinada de construir o conhecimento. Tem sido um processo de exclusão, que acaba por sacrificar um enorme patrimônio cultural.

Os conhecimentos do saber oficial institucionalizado pela cultura portuguesa em Moçambique não compreendem senão um pequeno território do saber real. Toda a riqueza dos saberes da vida do povo moçambicano, que fazem parte da educação tradicional, por exemplo, têm sido excluídos pelas instituições da cultura oficial imposta pelo Ocidente e/ou Portugal. Hoje, a globalização impõe um *modelo de cultura única*, sob o qual todos os povos moçambicanos devem alinhar-se, sem nenhum respeito à diversidade cultural, linguística e religiosa existente em Moçambique. Nesta perspectiva, os povos indígenas de Moçambique, suas culturas, línguas e religiões são estigmatizados como atrasados.

A sociedade moçambicana se constitui em grande complexidade. Deve-se imaginar uma sociedade moçambicana plural, multiplural. Portanto, um dos grandes desafios contemporâneos em Moçambique é como *viver juntos*, em um marco de respeito entre os diferentes povos do sul, do centro, do norte, no âmbito da sociedade moçambicana plural. Essa é uma questão que deve ser encaminhada pela educação intercultural em Moçambique. Deve-se aprender a encontrar no intercâmbio e no diálogo intercultural suas respostas, o que leva à eterna aprendizagem da vida, com modéstia e dignidade. Para que a educação intercultural em Moçambique seja possível, apresentam-se a seguir alguns desafios e condições.

Candau (2005, p. 33-35) enumera alguns desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação intercultural na perspectiva crítico-emancipatória:

- a) penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes nas sociedades *moçambicanas*;
- b) questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo português;
- c) articular igualdade e diferença de culturas, religiosidades, línguas;
- d) resgatar os processos de construção das identidades culturais existentes em Moçambique;
- e) promover experiências de interação sistemática com os "outros";
- f) reconstruir a dinâmica educacional tradicional;
- g) favorecer processos de empoderamento.

Por sua vez, Marín (2015, p. 55) apresenta algumas condições preliminares para uma educação intercultural:

- a) defender o direito à educação para todos os moçambicanos e repudiar a aplicação de uma finalidade unicamente determinada pela economia. O critério econômico não deve jamais ser o único invocado para tratar as políticas educacionais. É preciso evitar a entrega da educação aos mecanismos do mercado; é preciso fazer forte oposição à privatização e à transformação do campo educativo em mercado;
- b) repudiar a mercantilização da educação em *Moçambique* e reforçar a educação como serviço público: refutar a definição das finalidades educacionais em função dos constrangimentos econômicos;
- c) a educação deve ser reconhecida como um direito humano fundamental, conquistado historicamente. Reconhecer o direito à educação significa ter o reconhecimento explícito dos avanços da democratização da educação. O direito aos saberes e à educação fundamenta a construção das identidades e da dignidade humana.

Propor uma educação a partir de uma perspectiva intercultural, para melhor compreender a diversidade cultural e os múltiplos sistemas de crenças religiosas, é fundamental na sociedade plural moçambicana. A educação intercultural em Moçambique deve estar associada ao respeito e à preservação da biodiversidade. É imprescindível desenvolver uma educação como tomada de consciência da problemática das mutações socioeconômicas e culturais, provocadas pela globalização, que construa uma educação capaz de compreender as múltiplas dimensões, a complexidade e a riqueza cultural, linguística e

religiosa existente em Moçambique.

Diria Marín (2015, p. 55) que:

É preciso reavivar o debate que permitirá elaborar um projeto para a educação, numa perspectiva emancipatória. Pensar uma educação criadora de novos valores e referências, com base na solidariedade, na cooperação, na complementaridade e na partilha de projetos coletivos.

Pensar em educação intercultural em Moçambique significa propor uma educação que reforce referências para melhor viver a diversidade cultural, os diferentes sistemas de crenças religiosas e a pluralidade de diferenças. Significa desenvolver uma educação do ser, que possibilite criar autênticos moçambicanos sociais e políticos, no quadro de uma democracia participativa. Trata-se de uma educação fundada no diálogo, na escuta, no reconhecimento mútuo.

Para que isso ocorra é necessário reconhecer que o direito à educação se traduz na participação e na aprendizagem de todos (corpo docente, diretores, família, alunos etc.), em todos os níveis da educação; é necessário fazer a seleção de currículos significativos e plurais que rompam com as práticas eurocêntricas e universais de saberes e proposição de um processo de inclusão em educação que afirme a valorização das diferenças como oportunidade de elaboração de novos saberes e aprendizagem.

Para que tais mudanças ocorram, faz-se necessário também articular as políticas públicas em educação como os processos de formação de professores, possibilitar a participação de forma decisória dos grupos sociais na elaboração e implementação de políticas que objetivem ampliar as perspectivas interculturais na educação e na sociedade moçambicana.

5. Proposta para a formação de professores interculturais

Apresenta-se neste momento, a proposta para a formação dos professores em Moçambique na perspectiva do intercultural, pois o processo de um trabalho pedagógico voltado para o reconhecimento das diferenças enquanto

oportunidade e enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem requer a formação de professores. A perspectiva intercultural em educação em Moçambique deve configurar um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes.

O processo de formação de professores é importante no processo de reestruturação das escolas de educação em Moçambique. A reestruturação que se defende aqui é um processo de rupturas de barreiras, discriminações e preconceitos endereçadas aos estudantes de grupos historicamente marginalizados. Trata-se de mudanças de paradigmas, mudanças estruturais. Portanto, como afirmam Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 46),

mudar a cultura institucional de uma escola requer revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com os conceitos de justiça e equidade social. Esse processo representa o princípio dialético freireano de que 'se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda'.

O currículo de formação docente deve estar intrinsecamente relacionado com a orientação político-pedagógica assumida nas práticas em salas de aula pelos professores. A respeito, Cannen e Xavier (2005, p. 336) dissertam:

Formar professor multiculturamente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica tencionar conteúdos preestabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

A transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor, que possibilite a aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem, deve requerer responsabilidade

e espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica.

Considerações finais

Dessa feita, a educação em uma perspectiva intercultural deve constituir-se em um movimento de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, e envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar. Por outro lado, a reestruturação das práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes e à concepção das diferentes formas de sua percepção do mundo como possibilidade e apoio à aprendizagem. Para tanto, os critérios que devem ser considerados no processo formativo dos professores, em uma perspectiva intercultural que irá influir na sua qualidade docente e no nível do trabalho exercido, são: a *práxis* pedagógica, conhecimento das metodologias clássicas e atuais, teorias educacionais, a diversidade cultural e suas representações que contribuem na socioeducação. Está ligado ao *critério* da competência profissional e relaciona com ensinar eficientemente atendendo peculiaridades, as diversidades dos alunos e expectativas familiares, nesse aspecto deve trabalhar a educação inclusiva. Outro *critério* é o "recrutamento-seleção" de professores, optando-se àqueles que defendem uma educação pró-ativa e intercultural. A respeito, Akkari (2003, p. 17-18) salienta que:

Seria oferecida a oportunidade das crianças aprenderem com os professores que se assemelham a elas mesmas em termos de herança cultural, aparência étnica, linguística e até mesmo física para fornecer modelos de sucesso e para enriquecer as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Portanto, fica claro que as abordagens multiculturais devem ser centrais e não periféricas nos programas de formação de professores em Moçambique, obrigatórias e não facultativas, sendo destinadas a todos os professores e presentes tanto nos cursos teóricos quanto em experimentos em campo.

A educação intercultural em Moçambique como projeto poderá criar uma abertura na di-

reção à diversidade cultural, religiosa, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. Nesta perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que existe em Moçambique e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais os moçambicanos se reconhecem e se identificam.

A abordagem interculturalista em educação descortina um novo rumo à construção de novas relações identitárias, em que o reconhecimento do outro seja uma dimensão construtiva de cada indivíduo e esteja presente na cultura institucional de cada escola.

Referências

- AKKARI, A. Corps enseignant mono-ethnique dans des classes pluriculturelles: um débat est-il possible? *Cahiers Pédagogiques*, [S. l.], n. 419, p. 17-18, 2003.
- BRAÇO, A. D. *Educação pelos ritos de iniciação: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas de Moçambique*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2008.
- CANES, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.
- CARVALHO, J. C. P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. *Interface*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 181-186, 1997.
- CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. *A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique*. Maputo: Publiflix, 2013.
- CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. *Interculturalidade e Educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Edifurb, 2015.
- COCCO, R.; CAIMI, F. E.; CELLA, R. Reflexões acerca dos processos educativos sob a ótica das práticas culturais. *Revista Humanidades e Inovação*, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 21-31, 2020.
- FIDALGO, Z. Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano: um encontro com Barbara Rogoff. *Análise Psicológica*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1-10, 2004.
- FORNET-BETANCOURT, R. O Intercultural: o problema de sua definição. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. *Interculturalidade e Educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Edifurd, 2015. p. 25-30.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HURBON, L. *O Deus da resistência negra: O Vodou Haitiano*. São Paulo: Paulinas, 1988.

MARÍN, J. Educação intercultural no contexto da globalização: perspectivas para enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. *Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Edifurd, 2015. p. 39-61.

MARTÍN-BARRERO, J. *A comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2004.

MATOS, H. C. J. *Caminhando pela História da Igreja: uma orientação para iniciantes*. Belo Horizonte: Lutador, 1995.

MÉSZANOS, I. *A teoria de alienação em Marx*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2006.

OPUKU, K. A. A religião na África durante a época colonial. In: *História Geral da África*. São Paulo: UNESCO, 1988. v. 3.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1992.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagógica decolonial: in-surgir e reviver. In: CADAU, V. M. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

José Armando Vicente

Doutor em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), em Belo Horizonte, MG, Brasil; mestre em Teologia Sistemática pela mesma instituição. Pós-graduação Lato Sensu em Especialização para Formadores de Presbíteros, no Instituto Santo Tomás de Aquino, em Belo Horizonte, MG, Brasil; Pós-graduação Lato Senu em Especialização em Sociologia e Psicologia Social, na Universidade Estácio de Sá, Brasil; graduado em Teologia no Instituto Santo Tomás de Aquino, em Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutorando em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana (UNINI-MX). Pós-graduando em Educação Bilingui e Plurilingui na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Pós-doutorando em Psicologia com Orientación em Metodología de la Investigación na Universidad de Flores, em Buenos Aires, Argentina.

Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad Física y Salud pela Universidade de Jaén (UJAEN), em Jaén, Espanha. Professora na Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), em Campeche, México. Professora na Associação de Fibromialgia de Jaén (AFIXA JAÉN), em Jaén, Espanha.

Endereços para correspondência

José Armando Vicente
Rua Rita Camargos, 575
Bom Jesus, 32185420
Contagem, MG, Brasil

Maria Aparecida Santos e Campos
Fuente del Alamillo 3, puerta 2
1º D, 23006
Jaén, Espanha

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.