

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS EM ANGOLA, BRASIL E MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE À LUZ DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA

SILVA, Roberto da
SOUZA, Sheila Perina

RESUMO

Este artigo é derivado das experiências dos autores quando da implementação de um Mestrado em Educação por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, da Universidade Lueji A'Nkonde, em Angola, quando as questões linguísticas adquiriram a dimensão de um problema epistemológico a ser enfrentado por meio da pesquisa científica. Problematisa-se neste artigo as tendências hegemônicas da língua portuguesa sobre as línguas locais de Angola, Brasil e Moçambique, países que vivenciaram o processo de colonização portuguesa, e que, sofreram durante alguns séculos a imposição do idioma oriundo de Portugal como a expressão da cultura branca, cristã e ocidental, inclusive na alfabetização das novas gerações (SILVA, 2018). Como reflexo do período colonial, esses países têm marginalizado as variedades populares do português que são enriquecidas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas africanas, e por isso consideradas versões errôneas da norma padrão, e alvo de estigmatizações (LUCCHESI, 2009), (TIMBANE, 2011) e (UNDOLO, 2017). A partir da perspectiva da Educação como um Direito (SILVA, 2010), lançamos um olhar para as principais leis, normas e regulamentos educacionais destes países após as independências, no caso dos países africanos, depois do processo de democratização no ensino, no caso do Brasil. Como alternativa de resistência, e para incorporação das variedades populares do português (BARZOTTO, 2004) influenciada pelas línguas africanas no cotidiano escolar, inspiramo-nos em Silva (2018), e adotamos a perspectiva da Pedagogia Social de Base Freiriana como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária, a partir das perspectivas para uma Educação do Futuro que vá além das matrizes eurocêtricas. Por fim, concluímos que incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento. É permitir que na escola se estabeleça práticas dialógicas comprometidas com uma alfabetização que não signifique o rompimento com a palavra-mundo trazida pelo aluno, pronunciada por seu povo. (FREIRE, 1979) e (FREIRE, 1989).

Palavras-chave: Angola. Brasil. Moçambique. Pedagogia Social. Variedades linguísticas.

ABSTRACT

This article is derived from the experiences of the authors when implementing a Master's Degree in Education through the partnership between The Faculty of Education of the University of São Paulo and the Higher Pedagogical School of Lunda Norte, Lueji A'Nkonde University, in Angola, when language issues acquired the dimension of an epistemological problem to be faced through scientific research. This article discusses the hegemonic tendencies of the Portuguese language over the local languages of Angola, Brazil and Mozambique, countries that have experienced the process of Portuguese colonization, and that, for some centuries, suffered the imposition of the language from Portugal as an expression of white, Christian and Western culture, including in the literacy of the new generations (SILVA, 2018). As a reflection of the colonial period, these countries have marginalized popular varieties of Portuguese that are enriched by the grammatical, discursive and rhetorical structures of African languages, and therefore considered erroneous versions of the standard norm, and target of stigmatizations (LUCCHESI, 2009), (TIMBANE, 2011) and (UNDOLO, 2017). From the perspective of Education as a Right (SILVA, 2010), we launched a look at the main laws, rules and educational regulations of these countries after independence, in the case of African countries, after the process of democratization in education, in the case of Brazil. As an alternative of resistance, and to incorporate the popular varieties of Portuguese (BARZOTTO, 2004) influenced by African languages in school daily life, we were inspired by Silva (2018), and adopted the Freirian Social Pedagogy perspective as a general theory for Popular, Social and Community Education, from the perspectives for an Education of the Future that goes beyond the Eurocentric matrices. Finally, we conclude that to include popular varieties of Portuguese in teaching is to question the Eurocentric curriculum that for centuries has assumed the standard norm as the only legitimate language for the production of knowledge. It is allowing the school to establish dialogic practice committed to literacy that does not mean breaking with the word-world brought by the student, pronounced by his people. (FREIRE, 1979) and (FREIRE, 1989).

Keywords: Angola. Brazil. Mozambique Social Pedagogy. Language Varieties

INTRODUÇÃO

Angola, Brasil e Moçambique vivenciaram durante séculos a colonização portuguesa. Roberto da Silva (2018) aponta que tanto nas colonizações portuguesas como espanholas prevaleceram as matrizes brancas, cristãs e europeias em detrimento das matrizes indígenas e africanas originárias. O pesquisador considera que “a cristianização da Ásia e a ocidentalização do Oriente simplesmente suprimiram culturas milenares cujos saberes não foram e não são incorporados ao que se ensina na escola” (SILVA, 2018, p.18).

A respeito desses saberes não incorporados ao ensino escolar, focalizamos neste trabalho a não incorporação das línguas e falares populares, justamente porque a língua tem um papel central na transmissão de conhecimento. Para Albert Memmi (1967) a herança de um povo se transmite “[...] pela educação que se dá às suas crianças e por meio da língua, maravilhoso reservatório incessantemente enriquecido por novas experiências” (MEMMI, 1967, p.95)

Uma das principais consequências do processo de colonização foi a adoção do português como única língua oficial, a despeito da diversidade linguística presente nas ex-colônias portuguesas.

No Brasil, segundo Lucchesi (2009) atualmente coexistem mais de 200 línguas oriundas dos povos indígenas, em Angola trabalha-se com a ideia de mais de 100 línguas africanas segundo Undolo (2014). O Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas aponta para a existência de mais 40 línguas africanas do grupo bantu em Moçambique.

A respeito da colonização, Roberto da Silva (2018) alerta que “o processo civilizador nunca beneficiou a todos os grupos humanos equitativamente, impondo-se a coexistência de tempos históricos e de culturas como expressão da soberania e de identidades nacionais” (SILVA, 2018, p. 2).

Esses efeitos apontados pelo autor ainda têm reflexos na educação desenvolvida nesses países que têm privilegiado linguisticamente a matriz eurocêntrica, em detrimento das matrizes linguísticas e culturais africanas e indígenas. Para compreender esses reflexos é válido um breve resgate histórico, visto que a apreensão do processo de colonização vivenciado por esses países é fundamental para o entendimento do lugar que a norma padrão do português ocupa na escolarização, ao mesmo tempo em que se marginaliza as variedades populares do português, formadas por meio do contato com as línguas africanas e indígenas.

Como alternativa a essa realidade que exclui o contexto linguístico dos alunado popular na escolarização neste trabalho nos inspiramos em Roberto da Silva (2018), que propõe a Pedagogia Social de base freireana, como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária que se apresenta como uma Educação para o futuro para além das matrizes eurocêntricas.

A epistemologia freireana está enunciada pelo próprio Paulo Freire (1979, 1989 e 2011) e sua incorporação à Pedagogia Social foi explicitada por Roberto da Silva (2010, 2016 e 2018), especialmente no artigo *Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil*. *Pedagogia*, de 2016.

A ESCOLA COLONIAL: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ATUAL

Países como Angola, Brasil e Moçambique tiveram nos últimos séculos experiências antidemocráticas na escolarização e é recente a entrada de um contingente de crianças oriundas das classes populares na escola. No Brasil, segundo Cruz (2005), no decorrer da colonização (1530 a 1822), a escolarização/ catequização foi direcionada aos indígenas, órfãos vindos de Portugal e aos filhos de portugueses. Os negros africanos escravizados e seus descendentes, que representavam uma parte significativa da população permaneceram a margem da escolarização.

Cruz (2005) em seu texto *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros* explicita que o Estado brasileiro impediu por meio de leis o acesso dos negros à instrução pública durante o império, proibindo a pessoa escravizada, e em alguns casos até o negro liberto, de frequentar a escola pública. Salvo exceções pontuais, a população negra só entra massivamente no ensino após meados do século XX, com a democratização do ensino público.

Do outro lado do oceano Atlântico, em Angola e Moçambique, a realidade dos negros em relação ao processo de escolarização não difere muito da condição brasileira. Eles também permaneceram à margem dos sistemas de ensino oficial até após a metade do século XX, momento em que ocorreram as independências dos países africanos.

Apesar da invasão colonial ter se iniciado nos finais do século XV, em Angola (1482) e Moçambique (1498), segundo Liberato (2014), o interesse político e econômico de Portugal nas colônias africanas concretiza-se a partir do século XIX, mais especificamente com a independência do Brasil. Anteriormente a esta data, a presença portuguesa em Angola e Moçambique restringia-se às zonas costeiras.

Adjacente às educações praticadas pela população local, o sistema de ensino oficial foi criado pelos portugueses somente em 1845, mais de trezentos anos após o início da invasão territorial, com o intuito de atrair as famílias portuguesas para as colônias. A população local, neste primeiro momento, não foi contemplada pela escolarização. A partir de 1850, estende-se a escolarização aos filhos de líderes locais que possuíam alianças com os portugueses (RIBEIRO, 2015).

Para Mondlane¹ (1959), nos territórios portugueses, a escolarização direcionada aos africanos tinha dois objetivos: formar membros da população que atuariam como intermediários entre o estado colonial e a população local e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. Pretendia-se criar uma camada de

1 Eduardo Mondlane (1969) doutorou-se em sociologia, foi professor da Universidade de Syracuse, em Nova Iorque, trabalhou para as Nações Unidas como investigador das independências dos países africanos. Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Mondlane morreu 1969, seis meses antes de Moçambique alcançar a independência, foi vítima de uma bomba.

falantes de português, nacionalistas e cristãos. A escola nas colônias de Portugal tinha como principal missão civilizar (SIC) a população local, com a premissa de que somente a cultura, língua e história portuguesa eram legítimas. Ou seja, o privilégio de uma matriz cultural específica no ensino é histórico.

O discurso oficial português, defendia que a civilidade só poderia ser alcançada por meio da língua portuguesa. No Brasil podemos destacar o Diretório Pombalino, de 1770, que estabelecia que a civilização da população indígena e sua integração na sociedade colonial dar-se-ia por meio da obrigatoriedade da língua portuguesa e pela proibição das línguas locais. Observa-se que a população negra escravizada permaneceu à margem dessa política linguística e hoje praticamente são desconhecidas as variantes linguísticas dos grupos étnicos que estão na base da formação do povo brasileiro.

Nas colônias africanas os portugueses estabeleceram o Estatuto do Indigenato (1930), criando a condição de assimilado, uma espécie de *status* de civilizado para o africano. Para ser considerado um assimilado ao cidadão português os africanos deveriam adotar hábitos portugueses e abandonar todos os hábitos africanos, e principalmente deveriam dominar a língua portuguesa (NASCIMENTO, 2013)

Segundo Silva, Ribeiro e Mfuwa (2011) a política colonial combatia e penalizava o uso das línguas africanas durante a colonização, inclusive condicionou a autorização do estudo científico de qualquer língua bantu ao compromisso de não divulgar o resultado de suas pesquisas em Angola. Para os pesquisadores o genocídio cultural promovido pelos colonizadores refletiu-se até os dias atuais, pois para eles grande parte da população angolana tem medo e/ou vergonha de falar a sua língua materna.

A imposição da língua portuguesa foi vivenciada pelos negros que permaneceram no território africano e também por aqueles que foram escravizados no Brasil. Segundo Lucchesi (2009) as pessoas escravizadas foram separadas dos seus grupos etnolinguísticos para que não fossem capazes de se comunicar entre si, sendo assim obrigadas a falarem português.

Achile Mbembe (2018) considera que os colonizadores estavam obstinados a dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar a população colonizada. As crenças das populações africanas, suas religiões, seus saberes, e aqui focalizamos a questão das línguas locais, foram inferiorizadas no período colonial, sob o manto de uma missão civilizadora. Mbembe (*idem*) considera que no período colonial foi exercido o poder de impor o silêncio ao colonizado, a colônia se tornou um lugar em que não era permitido o colonizado falar de si, por si.

Ainda sobre o silêncio imposto durante a colonização, Paulo Freire (1967) em seu livro *Educação como prática de liberdade*, pontua que não é possível compreender a sociedade brasileira com seus avanços e recuos sem uma visão de ontem, sem a apreensão de suas raízes. Para o intelectual, na colonização está a raiz do mutismo brasileiro. "As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem "comunicados", resultantes de compulsão ou "doação", se fazem preponderantemente "mudas". (FREIRE, 1967, p.33)

Esta condição antidialógica, e portanto, antidemocrática, presente na sociedade brasileira, pode ser observada também nos países africanos que vivenciaram a

colonização portuguesa. Seguindo Mbembe (2018), consideramos que se tentou por diversas formas, inclusive pela escolarização, impor o silêncio aos colonizados por meio da imposição da língua portuguesa e proibição das línguas africanas e indígenas.

Sobre o diálogo, Paulo Freire (1967) alerta sobre suas condições. "A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 1967, p.70).

Apesar da imposição cultural vivenciada pelos povos colonizados, concomitantemente, são observáveis movimentos alternativos de resistência. O sincretismo religioso e a miscigenação são apontados por Silva (2018) como um recurso de sobrevivência empreendido por alguns povos na colonização. No que tange a linguagem, uma das mais expressivas formas de resistência é o português popular falado nesses países que se difere da variedade de Portugal, pois é enriquecido pelas línguas africanas e indígenas, como no caso do Brasil. Mesmo com a proibição das línguas africanas, construiu-se nesses territórios um português que carrega marcas lexicais e estruturais das diferentes línguas africanas.

Para Lucchesi (2009) a maneira mais marcante de resistência das línguas africanas no Brasil é a sua influência no português falado no território brasileiro. Durante o período da colonização foram trazidos falantes de mais 200 línguas africanas para o território brasileiro. O autor pondera que os estudiosos são quase unânimes ao afirmar que o elemento africano desempenhou um papel mais relevante no processo de constituição de nossa realidade linguística atual do que o elemento indígena" (LUCCHESI, 2009, p.57). Os traços africanos estão mais presentes na variedade popular do português brasileiro, no entanto, esse enriquecimento linguístico frequentemente tem sido considerado um erro e fruto da ignorância popular. (PETTER, 2009).

Na escola brasileira ensina-se somente a gramática da norma padrão, que é a mais próxima de Portugal, a gramática das variedades populares não tem estado presente no currículo escolar. O que observamos são momentos pontuais em que se tematizam as variedades linguísticas.

Em Angola e Moçambique, após a independência, a língua portuguesa tornou-se a única oficial e tem sido desde então a língua oficial de ensino, salvo exceções de experiências bilíngues. Nos dois países a língua portuguesa tem ganhado variedades locais. Podemos falar em português moçambicano e português angolanos de acordo com pesquisas de Mingas (2000) e Timbane (2013). No entanto, essas variedades ainda não foram normatizadas e, portanto, permanecem marginalizadas no sistema de ensino, por vezes consideradas errôneas, visto que se distanciam da norma padrão de Portugal usada nos manuais de ensino.

Tanto no Brasil como em Angola e Moçambique as variedades populares do português são enriquecidas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas africanas. Ao mesmo tempo que são consideradas versões errôneas da norma padrão e alvo de estigmatização, tais estigmas parecem ser reflexos do período colonial, que proibiu e marginalizou as línguas africanas, considerando somente a língua portuguesa como língua legítima.

A LEITURA DA PALAVRA-MUNDO E A VARIEDADE PADRÃO DO PORTUGUÊS

Desde a implantação do sistema escolar no período colonial até meados do século XX, a escola brasileira, angolana e moçambicana receberam um pequeno contingente de pessoas oriundas das classes populares. No Brasil da década de 1960, segundo o censo de 1960, 39,6% da população era analfabeta. Enquanto 64,22% dos homens brancos e 59,17% das mulheres negras eram alfabetizadas, apenas 37,12 dos homens pardos e 64,22 das mulheres pardas eram alfabetizados. Sobre a população negra os números são ainda mais dispares apenas 34,75% dos homens negros e 29,78 das mulheres pretas eram alfabetizados. Este cenário começa a mudar a partir da década de 1970, até então, somente as classes média e alta tinham acesso contínuo à educação formal. (BELTRÃO e NOVELLINO, 2002).

Esse quadro só mudou na década de 1980, com a inclusão na política educacional dos novos sujeitos de direitos, emergidos pela Constituição Federal de 1988. Até então as minorias sociais não eram atendidas pelas políticas públicas de Educação (SILVA, 2011). Segundo Graciani (2015) antes da Constituição Federal de 1988 o Estado não tinha obrigação formal de garantir educação de qualidade para todos os brasileiros.

Segundo Liberato (2014) Angola chegou à independência no ano de 1975, com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 85%, enquanto em Moçambique, de acordo com Ribeiro (2015)., no mesmo período os índices de analfabetismo giravam em torno de 95 a 98%. A respeito de Angola. Victorino (2012) diz que os efeitos discriminatórios do ensino colonial e de sua política educativa que não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos ainda estão presentes hoje, quer na estrutura socioeconômica do país quer nas condições de vida da população.

Em Angola e Moçambique a escolarização até a colonização teve como objetivo transformar uma pequena parte da população africana em assimilados do português, buscava-se formar um *civilizado*. Em 1975, os dois países africanos conquistaram a independência, o ensino oficial ganha novas perspectivas com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em Moçambique, e com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em Angola.

Nos dois países adota-se a ideologia de base socialista, com vista a formação de um novo cidadão livre das opressões coloniais, moldado pelos ideais nacionalistas. Roberto da Silva (2016) explica que as guerras de libertação levadas a cabo em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam além da independência política, a restauração de identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização.

O mesmo autor destaca que de um lado do Atlântico os processos de libertação foram conduzidos pela alta aristocracia com o apoio de militares, cognominados hoje Libertadores da América, um seleto grupo de mais ou menos 20 pessoas que até são homenageadas no continente com um campeonato de futebol.

Simon Bolívar atuou na Independência de Bolívia, Venezuela, Peru, Equador e Panamá, na América Central, José de San Martín lutou pela independência da

Argentina, Chile e Peru, Antônio José de Sucre (Bolívia), José Antônio Anzoátegui (Venezuela), Ignacio Warnes (Bolívia), Bernardo O'Higgins (Chile) e D. Pedro I (Brasil), todos com apoio das elites militares, inclusive de países colonizadores.

Do outro lado do Atlântico, as guerras de libertação foram conduzidas não por aristocratas e militares, mas por poetas, escritores e intelectuais. A independência africana se deve a Kwane Nkrumah, intelectual apontado como fundadores da ideia do Pan-Africanismo considerado por muitos como o responsável pela independência de Gana; Leopold Senghor, um poeta do Senegal que governou seu país por 20 anos; Julius Nyerere primeiro presidente da Tanzânia, líder do processo de independência, era chamado pelo título de *Mwalimu* (professor) referente a sua profissão; Eduardo Mondlane considerado arquiteto da unidade nacional era professor universitário; Agostinho Neto, poeta que conduziu Angola à liberdade e foi seu primeiro presidente; Amílcar Cabral, apelidado o Pedagogo da Revolução, que teceu muitos diálogos com Paulo Freire e é o principal responsável pela libertação de Cabo Verde e Guiné Bissau

E não se pode esquecer do advogado militante Nelson Mandela, líder do Congresso Nacional Africano, que depois de passar 27 anos na prisão saiu de lá para ser o primeiro presidente negro da África do Sul, colocando fim ao odiável regime do *apartheid*.

Esses países ao alcançarem a independência adotaram, em sua maioria, as línguas dos ex-colonizadores com as únicas línguas oficiais. No caso das ex-colônias de Portugal a escolha da língua portuguesa, como único oficial para mediar o ensino foi unânime. De acordo com Abdula (2017), todos os países africanos de língua oficial portuguesa adotaram por meio da constituição o português como língua oficial após a independência, e tiveram pouco interesse em promover as línguas africanas e as línguas crioulas. Os motivos que levaram os países a escolherem o português são os mais variados. Considerava-se que a escolha de outras línguas poderia gerar conflitos tribais, ou ainda, que não havia condições técnicas e financeiras para desenvolver uma língua local no momento da independência.

Em aula conduzida pelo professor Roberto da Silva no 2º semestre de 2020 (dia 07.12.2020), o Deputado Domingos de Oliveira, da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), hoje partido de oposição no país, respondeu a esta questão afirmando que em Angola a adoção da língua portuguesa como oficial foi uma espécie de moeda de troca pelo apoio do Partido Comunista Português à guerra de libertação em Angola.

Não sabemos se a maior proximidade de Paulo Freire com a África do que com a América do Sul e América Central foi influenciada ou se influenciou nas guerras de libertação, mas são notórias suas incursões pelo território africano, suas experiências de alfabetização, seus diálogos (Ohango) (KAVAYA, 2007), com educadores e com Amílcar Cabral, com quem Freire já considerava

que a libertação nacional é um ato cultural. A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de

descolonização das mentes e dos corações. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes (ROMÃO, 2012, Contracapa).

Apesar dos diversos motivos que guiaram esta escolha, concordamos com Paulo Freire que diz no livro *Cartas a Guiné-Bissau* que (...) no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que ao fazê-lo, estará querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (FREIRE, 1985, p. 127).

Desde então, milhares de crianças anualmente iniciam o seu processo de alfabetização ao entrar na escola em uma língua que não é sua língua materna. A escola apresenta-se como um novo mundo, cheio de novas descobertas, no entanto, essa novidade também é marcada pelo rompimento com o mundo trazido de casa pelo aluno.

Em Angola a autora deste artigo lecionou para crianças que tinham como língua materna a língua africana *cokwe*, mas eram alfabetizadas somente em língua portuguesa e o mesmo ocorre nas zonas rurais em Moçambique. Em centros urbanos como Maputo e Luanda, presenciamos crianças sendo alfabetizadas na norma padrão de Portugal, enquanto são falantes do português moçambicano e português angolano, respectivamente.

No Brasil pode ser observado o mesmo fenômeno. A partir da década de 1980 há uma entrada massiva de crianças das classes populares no ensino, aumentando inclusive o contingente da população negra no sistema de ensino. Na escola a variedade padrão é a única legitimada pelo livro didático, ela que se distancia substancialmente das variedades populares bastante marcadas pelas línguas africanas, também historicamente consideradas erradas.

Esta disparidade entre a cultura/língua do aluno e a cultura valorizada e ensinada pela escola não é uma exclusividade das escolas brasileiras, angolanas e moçambicanas.

(...) maioria da população mundial para quem a educação oferecida pelos sistemas oficiais de ensino tem significado mais o enquadramento do sujeito ao *status quo* dominante, a adaptação às estruturas sociais existentes e não a promoção de sua autonomia, emancipação e libertação em relação aos mecanismos de opressão. (SILVA, 2018, p.13)

A alfabetização oferecida às crianças desses países parece estar em muitos aspectos desvinculada de uma leitura do mundo do aluno, do contexto imediato do estudante, a começar pela língua. Silva (2018), considera a pertinência de falarmos em alfabetizações, de modo específico aquela que vá “para além da codificação e decodificação, do letramento e mesmo da leitura de mundo de base sociológica” (SILVA, 2018, p. 15).

Paulo Freire (1989) já apontou a importância de a decifração da palavra fluir naturalmente da “leitura” do mundo particular, de modo que a leitura de uma frase, de uma sentença, não signifique a ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra deve ser a leitura da “palavra-mundo”. De tal modo, ao excluir a língua do aluno da escola impossibilita que a alfabetização seja a leitura da palavra-mundo. Para Paulo Freire (1989) a palavra do aluno vem carregada de significação, vem carregada de sua experiência existencial e por isso o autor defende que as palavras usadas na alfabetização devem pertencer ao universo vocabular dos grupos alfabetizados, de maneira a expressar sua real linguagem.

Paulo Freire diz “questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como caminho para reescrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo.” (FREIRE, 1998, p. 44).

Durante o processo seletivo para o Mestrado em Educação que a USP criou em parceria com a Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN), Roberto da Silva tentou encontrar dentre os 87 candidatos aprovados quem quisesse se ocupar na pesquisa da trajetória de Paulo Freire em Angola e outros que aceitassem pesquisar as tradições culturais de Angola que haviam se perdido por força do processo colonizador, pois mesmo nos professores já eram visíveis os sinais do distanciamento linguístico e étnico cultural em uma região de população majoritariamente cokwe, a mesma etnia das crianças que frequentam suas escolas.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO EM ANGOLA BRASIL E MOÇAMBIQUE

De acordo com Roberto da Silva (2018) a educação como um Direito Fundamental é um discurso que pode ser considerado recente, visto que é resultado de um processo histórico que precisou superar as ideologias que negavam a humanidade de negros e da população indígenas. Os três países discutidos nessa pesquisa conseguiram superar as ideologias coloniais que afastam a grande massa da escola, propondo por meio de legislação a educação como direito. E atualmente precisam caminhar em direção a garantir a ampliação deste direito para o atendimento das minorias sociais que até então não eram atendidas pela Educação.

Consultamos a principal legislação de Educação dos três países, buscando compreender de que maneira os países se posicionam a respeito do direito à educação. Consultamos em Angola a Lei de Bases da Educação – Lei 32/20, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, e em Moçambique a Lei sobre o Sistema Nacional de Educação - Lei n.º 18/2018.

<p>Angola Lei de Bases da Educação – 2020 LEI 32/20</p>	<p>Artigo 9º Universalidade</p> <p>O Sistema de Educação e Ensino tem caráter universal pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino desde que sejam observados os critérios de casa Subsistemas de Ensino, assegurando a inclusão social e a igualdade de oportunidade e equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação</p>
<p>Brasil Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</p>	<p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p>
<p>Moçambique Lei sobre o Sistema Nacional de Educação - Lei n.º 18/2018</p>	<p>Art. 3º (Princípios Gerais) O SNE orienta-se pelos seguintes princípios gerais: a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;</p>

Em Angola, a principal lei que rege a educação indica que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, frequência e no sucesso escolar. O documento assegura que a inclusão social e a igualdade de oportunidade e equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, também se prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Artigo 3º, a legislação educacional moçambicana prevê a promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos.

No caso de República de Moçambique, a educação bilíngue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou língua de sinais de Moçambique, língua materna do aluno e da língua oficial, o português, que, em geral, constitui a sua língua segunda (Art. 29 da Lei 18/2018).

Constatamos que a legislação educacional dos três países se compromete com a igualdade de acesso, diante disso, questionamos em que medida as crianças que não dominam a língua/variedade linguística valorizada pela escola terão as mesmas condições de acesso e igualdade na alfabetização que as crianças que têm como língua materna a língua usada pela escola?

Acreditamos que tal realidade produzirá desvantagem para as primeiras crianças, visto que historicamente a escola tem privilegiado o ensino de uma cultura e de uma língua hegemônica: a ocidental/europeia, ao mesmo tempo que marginaliza as pessoas pertencentes a outras matrizes culturais

Segundo Barzotto (2004) defendemos que na escola devem ser promovidas atitudes linguísticas calcadas no verbo incorporar, segundo o autor,

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (BARZOTTO, 2004, p.95).

Para defender a incorporação da variedade e da língua e cultura do aluno desde sua entrada no sistema de ensino nos apoiamos em Roberto da Silva (2018) ao considerar que

Uma Educação como direito fundamental da pessoa humana deveria contemplar o contexto em que ela vive, privilegiar os saberes que ela possui e capacitá-la pra lidar com os desafios do seu cotidiano e não impor discursos, práticas e valores que não tem a ver com sua realidade. Uma Educação Popular deveria partir do que é de cada povo, de seus saberes, sua cultura e seus conhecimentos e não popular como manejo de massa, como tentativa de homogeneização e de padronização de formas de pensar, de sentir e de agir. (SILVA, 2018. p. 9)

Acreditamos que a educação desde a tenra idade deve ser feita em diálogo com o conhecimento dos diferentes povos que compõe um estado-nação. Nesta pesquisa refletimos sobre o Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social de Base Freireana como uma teoria geral para a Educação Popular, Social e Comunitária, a partir das perspectivas para uma Educação do Futuro que vá além das matrizes eurocêntricas

Pedagogia Social de base freireana a ser construída precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política, e; o futuro, enquanto (SILVA, 2016, p.191)

O passado compreendendo-o como uma espaço de negação de direitos linguísticos e exclusão social dos falantes das variedades populares do português/ e das línguas africanas; o presente no sentido de resgatar as referências e epistemologias africanas para valorização do português influenciado por essas línguas, e o futuro como uma utopia desejável em que todas as crianças possam vivenciar uma educação democrática, e uma escola que legitime o saber(s), as línguas e as culturas populares, nos países em questão, culturas marcadamente africanas.

Roberto da Silva (2016) aponta que esta perspectiva temporal em que se insere a Pedagogia Social impõe que ela assuma uma posição protagônica em relação aos tempos históricos: que ela seja reparatória, a partir de uma perspectiva essencialmente histórica que reconheça a contribuição dos povos, culturas, grupos sociais que são intrínsecos a formação do país e que estão em desvantagem na sociedade brasileira. Apostamos que essa atitude seja incorporada também nos outros países de colonização portuguesa de maneira a se considerar diariamente no dia a dia escolar as contribuições dos povos e culturas e de modo específico a língua.

CONCLUSÃO

Desde o período colonial a escola brasileira, angolana e moçambicana teve como pretensão ser a expressão da cultura branca, cristã e ocidental. No entanto, a independência nos dois países africanos e a democratização do ensino no Brasil apresentou-se como uma possibilidade para a inclusão das populações locais que até então eram excluídas da escola. Como consequência desse movimento, hoje falamos também na incorporação dos saberes e culturas oriundos desses povos como estratégia de resistência.

No Brasil cumprindo as prescrições da Lei de Bases da Educação, mais especificamente a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 que altera a LDB e prevê a inclusão da história e cultura negra e indígena.

Para esta tarefa assumimos como pressuposto a Pedagogia Social, concebida como uma Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária. Visto que ela está comprometida com a libertação dos povos que ao longo dos séculos tem estado submetido a escravidão e a dominação. A pedagogia social se compromete a criar condições para que a memória histórica desses povos seja valorizada e transmitida às futuras gerações.

“Comprometer-se com as bases da Pedagogia Social é romper com as omissões sobre a verdadeira história da civilização humana e com o silêncio sobre a história dos povos indígenas, africanos e asiáticos e sua relação com os países colonizadores; é mudar significativamente a educação escolar, promovendo a valorização do patrimônio cultural e científico nativo por via da inclusão nos currículos e nas práticas da escola vozes desses povos que durante anos estiveram excluídos; é possibilitar, por meio dessas práticas, que os educandos e suas famílias tenham um novo olhar sobre a sua história e sobre a constituição de suas identidades. (SILVA, 2018, p.19)

Incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento. É permitir que na escola se estabeleça prática dialógicas comprometidas com uma alfabetização que não signifique o rompimento com a palavra-mundo trazida pelo aluno, pronunciada por seu povo (FREIRE, 1979) e (FREIRE, 1989).

REFERÊNCIAS

- ABDULA, R. A. M. A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicanismos no português de Moçambique. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2017.
- BELTRÃO, K & NOVELLINO, M. Alfabetização por raça e sexo no Brasil: Evolução no período 1940 e 2000. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, IBGE, 2002.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 - 33.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. 2ªed., São Paulo, 2011.
- GRACIANI, Graziela Dantas. A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: . Acesso em: março de 2016.
- LUCCHESI, D. Caracterização sociolinguística do português afro-brasileiro. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). O Português Afro-Brasileiro. Salvador: Edufba, 2009.
- MBEMBE, A. Crítica da Razão Negra. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p.
- MEMMI, A. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 1967.
- MINGAS, A. Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda. Luanda: Campo das Letras, 2000.
- NGUNGA, A.; FAQUIR, O. Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. As Nossas Línguas III Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM MAPUTO. 2012
- RIBEIRO, F.B. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais, Caicó, 16, 27-53. 2015
- ROMÃO, José Eustáquio Paulo Freire e Amílcar Cabral : a descolonização das mentes / José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. — São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PETTER, M. M. T. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (Orgs.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: EDUNICAMP, 2009. p. 159-173.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). *REINVENTANDO PAULO FREIRE: a práxis do Instituto Paulo Freire*. 1ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018, v. 0, p. 305-317

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira. *Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, Vol. 2, No 1, 2010.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, pp. 179-198. 2016,

SILVA, Scheila Aguida, SILVA, Roberto, LOPES, Roseli Esquerdo. O direito a educação sob a perspectiva da Pedagogia Social. *Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012*

SILVA, Janine Félix da. RIBEIRO, Rosa Maria de Lima, MFUWA, Ndonga. A língua bantu angolana mbwela (K17) e a busca etimológica dos bantuísmos brasileiros. *PAPIA* 21(2), p. 291-302, 2011.

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 54, n. 2, p. 289-306, 21 nov. 2011.

VICTORINO, Samuel Carlos. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. v. 17, n. 1. 2012.

UNDOLO, M. Caracterização da norma do português em Angola. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Évora. Évora, p.330.2014.

Roberto da Silva é professor Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009) junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; coordenador brasileiro do Mestrado em Educação na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e Coordenador do GEPEULAN - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola. Contato: kalil@usp.br

Sheila Perina Souza é pedagoga com graduação sanduiche na Universidade Lueji A'nkonde, atualmente é doutoranda no programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola e do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise. Contato: sheila.perina.souza@usp.br