

Do romper do silêncio do subalternizado para o grupo de estudos interdisciplinares e pesquisas em cultura, inclusão, etnolinguística e etnomatemática da ESPE-Bié/Angola.

Ezequias Cassela y 2024.

Cita:

Ezequias Cassela y 2024 (2024). *Do romper do silêncio do subalternizado para o grupo de estudos interdisciplinares e pesquisas em cultura, inclusão, etnolinguística e etnomatemática da ESPE-Bié/Angola. REVISTA / JOURNAL e-Almanaque EtnoMatemaTicas Brasis, 11 (2), 140-144.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ezequias.cassela/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pdg6/8AW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Do romper do silêncio do subalternizado para o grupo de estudos interdisciplinares e pesquisas em cultura, inclusão, etnolinguística e etnomatemática da ESPE-Bié/Angola

From breaking the silence of the subalternized to the group of interdisciplinary studies and research in culture, inclusion, ethnolinguistics and ethnomathematics of ESPE-Bié/Angola

De romper el silencio del subordinado al grupo de estudios e investigaciones interdisciplinares en cultura, inclusión, etnolingüística y etnomatemática de la ESPE-Bié/Angola

Ezequias Adolfo Domingas Cassela
Doutorando em Educação Matemática
Escola Superior Pedagógica do Bié
Cuito, Bié-Angola
ezequiasadolfo@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7703-0097>

Henriques Jamba Dachala
Doutorando em Educação Inclusiva e Motricidade
Escola Superior Pedagógica do Bié
Cuito, Bié-Angola
henriquesndachala@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7646-2912>

Aristides Jaime Yandelela Cambuta
Doutor em Educação
Escola Superior Pedagógica do Bié
Cuito, Bié-Angola
aristidesjaimey@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8463-4240>

Resumo

Este artigo objetiva apresentar vozes que se levantam a partir de seus espaços de luta em busca da liberdade contra as forças epistemológicas dominantes que nos aprisionam nas formas ocidentais de fazer pesquisa, oficializando o projeto *GEIPCIEm-ESPE-BIÉ: Grupo de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas em Cultura, Inclusão, Etnolinguística e Etnomatemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola*, como um espaço de encontro com o “Outro”. A sua visão diretriz caminha no sentido de dar resposta à seguinte questão: *é possível produzirmos pesquisas em linhas de contra-conduta às normas ocidentais, criando horizontes que nos ajudam a sair do perímetro delimitado pela luz do poste, com vista a rompermos com a perspectiva local da universidade tendo em conta as mais diversas visões de grupos culturais específicos?* Para tal nos servimos metodologicamente da visão política da Etnomatemática e da genealogia de poder defendida por Foucault (1997). O estudo conclui que precisamos pensar as nossas pesquisas a partir de nossas existências e vivências, histórias e culturas.

Palavras-chave: Genealogia do poder. GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ. Etnomatemática. Etnolinguística. Educação Inclusiva.

Abstract

This article aims to present voices that rise from their spaces of struggle in search of freedom against the dominant epistemological forces that imprison us in Western ways of doing research, making official the GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ project: Group of Interdisciplinary Studies and Research in Culture, Inclusion, Ethnolinguistics and Ethnomathematics of the Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola, as a space for encounter with the “Other”. Its guiding vision moves towards answering the following question: is it possible to produce research along lines of counter-conduct to Western norms, creating horizons that help us leave the perimeter delimited by the streetlight, with a view to breaking away from the perspective location of the university taking into account the most diverse views of specific cultural groups? To do this, we methodologically use the political vision of Ethnomathematics and the genealogy of power defended by Foucault (1997). The study concludes that we need to think about our research based on our existences and experiences, histories and cultures.

Keywords: Genealogy of power. GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ. Ethnomathematics. Ethnolinguistics. Inclusive Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar voces que se levantan desde sus espacios de lucha en busca de libertad contra las fuerzas epistemológicas dominantes que nos aprisionan en las formas occidentales de hacer investigación, oficializando el proyecto GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ: Grupo de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Cultura, Inclusión, Etnolinguística y Etnomatemática de la Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola, como espacio de encuentro con el “Otro”. Su visión rectora apunta a responder a la siguiente pregunta: ¿es posible realizar investigaciones en líneas contrarias a las normas occidentales, creando horizontes que nos ayuden a salir del perímetro delimitado por la farola, con vistas a romper con la perspectiva de ubicación de ¿La universidad tiene en cuenta las opiniones más diversas de grupos culturales específicos? Para ello, utilizamos metodológicamente la visión política de la Etnomatemática y la genealogía del poder defendida por Foucault (1997). El estudio concluye que debemos pensar nuestra investigación a partir de nuestras existencias y experiencias, historias y culturas.

Palabras clave: Genealogía del poder. GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ. Etnomatemáticas. Etnolingüística. Educación inclusiva.

Da metáfora do bêbado e a chave para a justificativa do estudo proposto

Certa vez um bêbado foi encontrado por baixo de um poste de luz que iluminava a rua de um bairro totalmente escuro. Para os que caminhavam pela rua olhavam para o bêbado e notavam um comportamento completamente estranho, pois a sua atitude demonstrava uma grande preocupação, como a de alguém que procurava por alguma coisa de alto valor, que eventualmente a teria perdido nesse lugar. Inquieto, andava de um lado para o outro, mas não saía do perímetro delimitado pela iluminação que emergia do referido poste de luz. Uma mulher, curiosa, aproximou-se dele e perguntou: Senhor, o que é que está procurando? A minha chave, senhora. Respondeu o bêbado. O senhor tem a certeza de que a sua chave

perdeu neste lugar? Questionou a senhora. Não, senhora! Na verdade, a minha chave perdeu no jardim. Respondeu o bêbado. Então por que é que está a procurar aqui? Continuou a senhora. Porque é aqui onde tem luz. Respondeu o bêbado.

O que é que esta metáfora tem a ver com o plano de intencionalidade que sustenta a linha de pensamento do presente artigo? Provavelmente possa parecer estranho para alguns dos leitores, mas a nossa resposta para a questão formulada é: *tudo*. Por quê *tudo*? A resposta para a última questão não é tão óbvia quanto a da primeira, uma vez que, ao nosso entender, repousa sobre uma descrição relativamente densa, que nos motiva a pautar por uma incursão na história que possa nos remeter a um ponto historicamente datado relacionado com um movimento de emancipação cultural europeia ocorrido entre os séculos XVII a XVIII, conhecido como iluminismo.

De acordo com Foucault (2005), esse movimento, também conhecido como o das luzes, estritamente marcado pela aparição da luz dissipando a escuridão, é caracterizado pelas lutas de saberes, uns contra os outros. Essas lutas, por sua vez, foram marcadas pelo advento de um saber atrelado a cultura ocidental, que se sobrepôs sobre todas as existências plurais de saberes e sobre todas as suas múltiplas formas de produção, bem como as de serem entendidos em suas diferenças sociais, históricas, culturais e políticas, conforme as suas localizações geográficas.

Pelo que se entende da locução do referido filósofo, a natureza desse saber estava em vitalidade em uma sociedade em que “o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos” (Foucault, 2005, p. 214). Com o desenvolvimento dos fatores de produção, assim como das demandas econômicas, o valor desses saberes aumentou e, como consequência, surgiu o processo de captura, de anexação, de confisco e de apropriação dos saberes tidos como menores, isto é, os mais locais. Com a hegemonia atribuída a esse saber, deu-se início ao processo de dominação e derrubamento das fronteiras geográficas, com vista a hierarquização dos saberes, a fim da eliminação e desqualificação daqueles considerados menores e inúteis. Além disso, deu-se início da naturalização de padrões que permitem o controle desses, estabelecendo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, bem como as formas de hierarquização, homogeneização, organização dos conteúdos que devem fazer parte das disciplinas escolares.

Assim, segundo Foucault (2005, p. 218), com essa hierarquização, definiu-se uma “espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente a ‘ciência’. A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências”. Com a sedimentação de “a ciência” em dimensões globais, definiu-se o modelo de escola que foi exportada para todas as regiões geográficas do mundo. Esse modelo minimiza o saber local e exalta o saber legitimado pela cultura hegemônica. Nesta perspectiva, um pesquisador aceito e legitimado é aquele que é construído segundo um viés sustentado por este modelo. Este, para além de ter a voz autorizada pela sociedade, é o sujeito que detém o discurso científico. Nessa direção, é comum nos juntarmos a Foucault (1999, p. 5) para colocarmos a seguinte questão: “qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: “eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista?””.

A resposta para a questão colocada parece ser bastante óbvia. O cientista é aquele que navega no interior do perímetro delimitado pela luz que emerge do sistema escolar padronizado pelo ocidente (poste). Vale ressaltar que, nas culturas subalternizadas, os cientistas nativos são tão presos a este perímetro delimitado pela referida iluminação que não conseguem desenvolver uma visão que vai além deste. Por isso, procuram soluções para os mais diversos problemas identificados em seus grupos culturais em ambientes externos aos de estes grupos. Neste sentido, o cientista torna-se um bêbado que procura pela chave na iluminação que emerge do poste de luz, mesmo sabendo que a terá perdido em um outro lugar.

Neste seguimento, é comum admitirmos que as nossas formas de fazer pesquisa estão atravessadas por essa iluminação que estabelece leis e princípios e mecanismos de controle para o seu exercício, com todas as técnicas que lhe são vinculadas e que respondem aos intentos da cultura que a legitima. Uma forma de pesquisa revestida de um rigor imposto que delimita um campo por ela controlado, onde os processos de instrumentalização e de engessamento não atravessam apenas padrões de ordem epistemológicas e metodológicas, mas também de ordem moral e ontológica, atingindo dimensões políticas que operam para a universalização e diluição das diferenças com vista a criação de contextos homogêneos que produzem formas de vida como reflexos das da cultura dominante.

Criando desdobramentos a partir das leituras feitas em Foucault (2005), em suas abordagens sobre a aula de 7 de janeiro, registrada em seu livro “Em defesa da sociedade”, é natural considerarmos que a “iluminação” do poste de luz hierarquiza os saberes que são produzidos através das várias práticas socioculturais, os quais são julgados tendo como referência o saber legitimado. Nessa direção, os saberes que não fazem parte do perímetro delimitado pela luz que emerge do poste, são os que Foucault (2005) considera de “saberes sujeitados”, que são aqueles considerados desqualificados, como “saberes conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (Foucault, 2005, p. 12).

Assim, os saberes das pessoas que são produzidos a partir das práticas culturais de contextos específicos, para serem validados e considerados, terão de passar por um processo de anexação e inserção a uma forma própria, que funciona como uma fábrica que transforma o produto em um reflexo dos padrões identitários inerentes ao saber hegemônico. Nesta perspectiva, estabelecendo vínculos com o ciclo de conhecimento de D’Ambrosio (2001), esses saberes depois de transformados são devolvidos refinados e filtrados para os grupos culturais, com vista a serem utilizados como instrumentos de poder para dominar. Esses saberes passam a servir apenas como pequenos “postes de luz”, cuja iluminação não alcança a vida das pessoas, mas produzem apenas pesquisadores “bêbados” que procuram soluções de problemas das pessoas em lugares onde opera dita iluminação.

Em vista disso, os pesquisadores produzidos a partir das técnicas que repousam sobre essa iluminação, no lugar de utilizarem a ciência para a resolução de problemas das pessoas, utilizam as pessoas para resolverem os problemas da ciência, empoderando cada vez mais uma universidade assente em padrões ocidentais e distanciada da vida das pessoas. Partindo desta visão, é comum concordarmos com Mia Couto (2005), ao reverberarmos suas ideias em nossas considerações que concorrem para a seguinte afirmação: as nossas formas atuais de produzir pesquisa trabalham para que a colonização não morra com a independência do país. Ela apenas muda de turno e de executores. A atual colonização dispensa colonos e torna-se indígena em nossos próprios territórios. Ela naturaliza-se a partir dos nossos *modus operandi* de fazer pesquisa e fazer universidade.

Assim, amarramos as nossas pesquisas em epistemologias que cristalizam em nós a falsa sensação de que a vitalidade da universidade independe das formas de ser e estar do contexto social, cultural e político em que ela está inserida. Somos diariamente conduzidos a consolidar uma completa dependência que anula as nossas alteridades, criatividade e autonomia na forma como chegamos ao saber. Os nossos contextos estão carregados de práticas que traduzem saberes funcionais, os quais concorrem para a resolução de problemas práticos das comunidades com vista a sobrevivência e a transcendência dos membros dessas comunidades. Entretanto, quando são transportados em contextos escolares, se deparam com um determinado “gigante” que os silencia, e que nos aprisiona em um labirinto dominado pela iluminação, no qual não nos sentimos “vivos”.

Face ao exposto, questionamos: *é possível produzirmos pesquisas em linhas de contra-conduta às normas ocidentais, criando horizontes que nos ajudam a sair do perímetro delimitado pela luz do poste, com vista a rompermos com a perspectiva local da universidade tendo em conta as mais diversas visões de grupos culturais específicos?* Nessa perspectiva, as nossas vozes se levantam a partir dos nossos espaços de luta, as quais concorrem para a busca da autonomia e da liberdade. Queremos pensar as nossas pesquisas a partir de nossas existências e vivências (zonas não iluminadas pelo poste de luz). Queremos ter como ponto de partida os nossos lugares de produção de sentido e de significados, para que as nossas pesquisas possam atender às nossas necessidades, sem precisarmos anular os nossos modos de vida para legitimar as ações dominantes que nos embebedam e nos aprisionam nos espaços delimitados pela luz do poste.

Assim, buscamos em Mia Couto (2011), considerações sobre a união na diversidade como uma potente força para tomar de assalto o último reduto da cristalização do saber ocidental como único e totalitário, para oficializarmos por meio deste artigo a materialização do projeto **GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ: Grupo de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas em Cultura, Inclusão e Etnomatemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola**, como um espaço de encontro com o “Outro”. Nesse espaço, cada subjetividade ao produzir a partir de suas histórias, do compartilhamento de suas experiências pedagógicas e de anunciar suas lutas de autoafirmação nesse mundo marcado por dominações epistemológicas, ontológicas e não só, criamos vínculos que ultrapassam qualquer dimensão estritamente individual. As nossas intensidades estimularão diálogos que nos remeterão a um campo de

entendimento de que a nossa luta se esbarra em uma causa comum que é a de promover o reconhecimento das *ticas* de *matema* dos nossos mais diversos *ethnos* e de resgatar a autonomia e a identidade cultural, bem como a consciência dessa identidade.

Essa perspectiva demarca-se na dimensão política da Etnomatemática, cuja atuação se torna relevante no currículo escolar, tido como um lugar político de disputa e de dominação. Nesta visão, a referida dimensão reforça a nossa postura de contra-conduta e de insubordinação às imposições legitimadas pela cultura escolar/acadêmica. Nesta conformidade, nos servimos dessa visão política da Etnomatemática e da genealogia de poder defendida por Foucault (1997), a qual consiste em ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, para indicarmos as linhas metodológicas das quais operamos.

O grupo, para além da Etnomatemática, da Inclusão e da Etnolinguística, vai operar de forma interdisciplinar para que possa produzir e criar *mundos* em um mesmo plano de imanência, onde possam ser entendidos em suas identidades, histórias, cultura, visão de mundo e alteridade. Acreditamos que esses *mundos* marcados por suas diferenças, quando dialogarem, promoverão uma união que, apesar de ser topologicamente desconexa, possibilitará que cada um se apresente em seu saber-fazer como uma componente sujeita a relacionamento com as outras em seus sentidos de luta, com vista a produção de conhecimentos e otimização de experiências e partilha de saberes. Por outro lado, assumimos a ideia de que a diversidade produz conhecimento, tal como destaca D'Ambrosio (2005, p. 5), ao considerar a diversidade como um “fator essencial para estimular a criatividade”.

O grupo para além de filosofias “outras” sedimentadas pelas *proverbilogias* das culturas locais, como é o caso desta da cultura Ovimbundu que diz: “*Kuata ko lukuëlë likaliove cikupuka*” cuja tradução nos remete a ideia “trabalhe com os outros, sozinho podes não conseguir”; da visão de resistência política contra o colonialismo identificada nos poemas de Agostinho Neto, bem como da filosofia Ubuntu de Nelson Mandela, pretende operar com a Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, a filosofia de Michel Foucault, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari e tantos outros como: Mikhail Bakhtin, Ludwig Wittgenstein. Vale ressaltar que a ideia de assumirmos operadores teóricos e filosóficos não se

esbarra na padronização de controlo ontológico, mas pelo sentido de como esses operantes podem ser aliados em nossas formas e espaços de luta.

O grupo terá o seu espaço de atuação na Escola Superior Pedagógica do Bié, abreviadamente por ESPE-Bié, criada ao abrigo do Decreto 7/09, de 12 de maio, regida pelo seu Estatuto Orgânico 313/21, de 22 de dezembro. É uma instituição pública de Ensino Superior, de âmbito provincial, localizada na cidade do Cuito, rua Serpa Pinto, vocacionada na formação de professores de nível superior em diversos ramos do saber, da investigação científica e prestação de serviços à comunidade biena e não só, nas seguintes especialidades: Educação de Infância, Ensino Primário, Ensino da Língua Portuguesa, Educação Física e Desporto, Ensino da Geografia, Ensino da Biologia, Ensino da Química, Ensino da Matemática, Ensino da Física, e Ensino da Psicologia em descontinuidade, nos Regimes Regular e Pós-Laboral. Será constituído por docentes e discentes da referida instituição, membros das comunidades, autoridades tradicionais e outros. Será coordenado inicialmente por Ezequias Cassela (Etnomatemática), Henriques Dachala (Inclusão) e Aristides Cambuta (Etnolinguística).

Na sequência, partindo da visão de que esse texto se configura como um lugar de encontro com o “outro” em um viés da união na diversidade, dou uma pausa em meu contexto de fala (Etnomatemática) para oportunizar as falas de Aristides Cambuta que vai falar das razões que tornam necessárias o desenvolvimento de estudos locais inerentes a Etnolinguística e de Henrique Dachala que vai apresentar as suas linhas de força que motivam estudos sobre a inclusão.

A etnolinguística como possibilidade de luta: um olhar ao contexto angolano

Ao abordar as questões relacionadas com a etnolinguística, faz-se necessário revisitar em primeira instância os estudos de Foucault (2013), pois, na visão deste autor, em vários campos existem um corpo de poder que vem surgindo como uma forma de dominação de certas hegemonias sobre as outras, para que as culturas dominadas hajam não em função de seu modo de ser e estar, mas com base nos padrões previamente estabelecidos por uma classe dominante cujo objetivo fundamental é manter o controle e fazer vincar a sua cultura. Neste sentido, percebe-se que é urgente mudar este paradigma de estudo para que as pesquisas realizadas no contexto bieno, de modo particular, e angolano, de forma geral, respeitem a

realidade social e cultural e não sejam mais uma forma de legitimar e perpetuar a visão ocidental.

Em nosso entender, uma das formas de inverter esse quadro é pesquisar mais sobre aspectos linguísticos do nosso contexto; aliás, não é possível compreender as relações sociais fora da linguagem e da cultura. Por outra, existe uma relação dialógica entre a língua e a cultura. Por este motivo, ao se realizar estudos sobre a linguagem em Angola é importante situar o contexto geográfico, histórico e cultural.

O nome do país “Angola” derivou, provavelmente, da expressão “Ngola Nzinga” nome do rei do reino do Ndongo, ou originou-se das expressões Ana-a-Angola e Akua-Ngola, que significam “filhos do Angola” e “gente do Angola”, respetivamente.

Angola é um país situado na zona subequatorial e tropical do hemisfério Sul, no sudoeste da África, [...]. Faz fronteira com a República do Congo e a República Democrática do Congo ao norte, com a República da Zâmbia ao leste, com a República da Namíbia ao Sul. A Oeste, Angola é banhada pelo oceano Atlântico [...]. Angola se subdivide, do ponto de vista administrativo, em dezoito províncias a saber: Cabinda, Uíge, Bengo, Luanda (capital do país), Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Malanje, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Moxico, Kuando-Cubango, Huíla, Cunene, Bié e Namibe, (Neto, 2014, p. 25 *apud*. Cambuta, 2021, p. 41).

Nota-se, a partir da etimologia da palavra Angola, que no contexto africano de modo geral e de maneira particular no angolano, os nomes têm uma grande relação com a realidade cultural, ou seja, os nomes não são atribuídos de qualquer maneira, mas sim busca-se sempre uma ligação com um aspecto histórico que está muito atrelado à dimensão cultural. É notório que a nomenclatura do país tem uma relação com o rei e reflete a realidade concreta, embora com a chegada dos portugueses foi alterado e passou a ser lido e chamado de forma aportuguesada, mas na sua essência *Ngola* faz menção a uma figura histórica e a junção com *Akua* demonstra o sentido de pertencimento, ou seja, os filhos pertencentes ao reino angolano.

Outrossim, é possível perceber, a partir da localização de Angola, que existem várias influências dos países vizinhos. Estas influências são de ordem política, económica e social e ali a dimensão cultural, mais concretamente a linguística. Esta última explica-se por que em algumas regiões, como por exemplo, Cabinda por causa da proximidade com o Congo há uma interação constante e isso tem feito com que determinados povos angolanos daquela região se apropriem das línguas predominantes naquela região e vice-versa. Logo, uma das formas mais adequadas para compreender esse processo é afastar-se de pesquisas e visões que nada têm

que ver com a nossa realidade, mas sim com a ocidental. Neste contexto, a etnolinguística seria uma possibilidade para aproximarmos as nossas pesquisas à realidade linguística e cultural de Angola, dado que na visão de Coseriu (1978) a etnolinguística engloba nos seus estudos a relação entre a língua e a cultura e nesse processo tem-se em conta a questão da variação e variedade da linguagem, olhando sempre para os elementos civilizacionais e em que medida estes afetam a cultura nativa.

Assim, no contexto angolano estes estudos são imprescindíveis, uma vez que estamos falando de uma realidade que apresenta uma enorme variedade linguística, mas às vezes o que se faz no contexto escolar e não só é a supervalorização da língua do colonizador e a não valorização das línguas de origem bantu ou de matriz africana e isso está impregnado, inclusive nos normativos oficiais, conforme se pode constatar na própria constituição da República de Angola: “a língua oficial da República de Angola é o português” (Angola, 2010, p. 9). Nota-se que num país marcado por uma pluralidade linguística ainda só existe uma língua oficial, que por sinal é a língua do colonizador, e a nossa maior preocupação não é apenas por termos na constituição o português como língua oficial, mas por vermos esta ideia fortemente reforçada na lei de base do sistema de educação e ensino. No artigo 16 da lei 17/16 de 7 de Outubro, no ponto 1 encontramos que “o ensino deve ser ministrado em português” (Angola, 2017, p. 395).

O anteriormente aludido mostra mais uma vez a necessidade de mostrar outras visões de valorização da língua relacionada à realidade cultural angolana, visto que já não se pode conceber que num país com multiplicidade cultural e linguística o português seja visto como a única língua oficial e de ensino. Em nosso entender, isso reforça a valorização excessiva da língua imposta pelo colonizador em detrimento das línguas ligadas às nossas origens, ao nosso contexto sociocultural. Diante disso, é comum procedermos os seguintes questionamentos: depois de tantos anos de independência, por que razão o português é a única língua oficial que se sobrepõe às outras ligadas às mais diversas culturas angolanas? Por que razão o ensino deve ser ministrado em português sem um diálogo paralelo com as outras línguas de matriz bantu ou africana? Percebe-se mais uma vez a imperiosa necessidade de se apresentar uma proposta de pesquisas que respeitem as línguas da realidade angolana e reflitem a nossa cultura para fugirmos das perspectivas que procuram cada vez mais reforçar a relação de poder cultural. Conforme Foucault (2005), a metodologia mais adequada para

este estudo com vista a compreendermos estes discursos deveria ser a arqueologia, dito de outro modo, é um procedimento que possibilita fazer uma análise muito mais profunda e conseqüentemente uma intervenção para a reconstrução de práticas mais abrangentes.

Face ao anteriormente dito, torna-se necessário refletir criticamente sobre a visão de colocar na realidade angolana o português como única língua oficial no ensino, visto que os estudos do censo populacional de 2017 demonstram que o contexto angolano do ponto de vista da composição etnolinguística é marcado por inúmeros grupos bantu como o Kikongo, Kimbundu, Kioku, Umbundu, Ngangela, Nhaneka-Humbe, Xikwanyama, Ambó, Herero, Xindonga e com os povos não bantu, tais como: Hotentote e Vátua. Nesta caracterização etnolinguística, o contexto bieno onde está localizada a Escola Superior Pedagógica do Bié é fortemente influenciado pelo grupo Umbundu que é o maioritário, mas por causa da sua localização geográfica tem grandes influências do Ngangela, Tchokwe. Por outra, os estudos indicam que das línguas de matriz africana o Umbundu na realidade angolana é a segunda língua mais falada depois do português e mesmo no contexto bieno também.

O Bié é uma província que se encontra no Centro Sul de Angola e tem como capital no município do Cuito. A província apresenta uma variedade etnolinguística e umas das principais atividades é a agricultura, fruto do clima favorável existente na região. Apesar de ter uma variedade linguística, como por exemplo, a ganguela, cokwe, a maior predominância em termos de fala da língua nacional é do Umbundo, até porque é a língua nacional mais falada no país, lembrando que a língua oficial e de escolaridade, tal como reza a constituição é o português que de certa forma trouxe unidade em termos de compreensão rápidas entre os povos, mas ajudou a destruir a cultura dos angolanos. Cuito, como sede capital, é a zona de maior concentração populacional estimada em cerca de 800 mil habitantes, (Cambuta, 2021, p. 54).

Nesta perspectiva, olhando para essa diversidade etnolinguística do contexto angolano em geral e bieno em particular, nos dias atuais já não se poderia conceber o português como a única língua oficial e de ensino, uma vez que isso demonstra que alguns saberes são poucos valorizados e isso nos permite fazer um paralelismo que nos remete novamente à Foucault (2005) sobre a existência de saberes sujeitados, ou seja, aquelas que algum momento na hierarquização de saberes são colocados propositadamente como os inferiores, não qualificados, pouco conceituados ou elaborados. Nesta ordem de pensamento, não se pode continuar a olhar as nossas línguas ou os saberes atrelados às práticas das nossas culturas

como os sujeitados ou desqualificados. Este argumento justifica-se pelo fato de que não existem culturas ou línguas melhores que as outras, apenas existem línguas e culturas diferentes. Face a isto, precisamos denunciar qualquer tentativa de querer colocar as nossas línguas ou as nossas culturas como inferiores, porque essa foi a estratégia que o colonizador usou quando chegou em Angola na relação de poder, ou seja, durante o processo de colonização uma estratégia usada pelo colonizador foi abafar a cultura dos angolanos e isso afetou fortemente a questão da língua e agora é tempo de recuperá-las, valorizá-las e protegê-las, tal como lemos em alguns dos trechos do primado constitucional da República de Angola: “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como patrimônio cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação” (Angola, 2010, p. 12).

Os pressupostos anteriormente elencados mostram que a intenção da proteção e valorização das línguas angolanas de matriz africana é um imperativo constitucional como via de valorização da identidade dos angolanos. Além disso, é também uma via preponderante para a transmissão de valores e saberes conducentes à produção de sujeitos comprometidos com as suas realidades culturais. Todavia, a nosso entender essa intenção se não for acompanhada com ações concretas apenas teremos ideias boas no papel, mas na prática isso não se faz e nem se fará sentir como ao longo deste texto temos vindo a denunciar. Ou melhor, o Estado defende por um lado a ideia de proteção e valorização das línguas angolanas de origem africanas, mas é o mesmo Estado que também coloca na constituição o português como a única língua oficial e na lei de base como a única língua de ensino.

Em nosso entender, num contexto de diversidade linguística, isso parece ser contraditório porque os estudos indicam que depois do português a língua mais falada é o Umbundu. Diante disso, poderíamos questionar o seguinte: por que razão o Umbundu ou outra língua não se torna também língua oficial ou de ensino? A resposta para essa pergunta demonstra mais uma vez a importância de estudos e pesquisas em etnolinguística na realidade angolana e biena, ou seja, os pesquisadores da Escola Superior Pedagógica do Bié e não só precisam fazer estudos desta natureza e novas pesquisas científicas para a mudança de visões que refletem pouco ou nada a nossa realidade.

[...] Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de

um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anti-ciências. Não que elas reivindiquem o direito lírico a ignorância e ao não-saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do pôr em jogo, do pôr em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber. Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes, (Foucault, 2005, p. 13).

Os fundamentos de Foucault evidenciam que na realidade angolana e biana torna-se necessário ressuscitar os saberes locais desqualificados e não legitimados por uma classe dominante, que, na tentativa de procurar sempre dominar e legitimar a cultura ocidental, deixou de parte aqueles saberes que têm que ver com a realidade cultural angolana. Assim sendo, a etnolinguística procura recuperar esses saberes, visto que na visão de Coseriu (1978) a etnolinguística tem sempre em conta a realidade, o aspecto histórico, os fatores extralinguísticos, considerando nesse processo as mutações da linguagem na sua relação com as influências da civilização na cultura local. Assim, considerando os diferentes grupos étnicos de Angola, a etnolinguística ajudaria a estudar as diferentes línguas faladas por vários povos, estabelecendo uma relação com a cultura dos mesmos e olharia com mais detalhe ao contexto biano para valorizar os saberes que estão empregados na nossa cultura e que são, por um lado, às vezes pouco explorados e, por outro lado, em certos momentos marginalizados. De acordo com Cambuta (2021), no contexto angolano verifica-se a predominância de variedades linguísticas e em muitos momentos num determinado lugar é possível encontrar povos com línguas e hábitos diferenciados e isso constitui uma grande riqueza e potencialidade que deveria ser preservada por todos os membros da comunidade e, os acadêmicos deveriam se preocupar com esta situação, uma vez a realidade angolana tem uma grande riqueza linguística, mas muito marcada pela oralidade.

Corroborando com o ante exposto, Cambuta (2021) destaca que a realidade angolana, por ser fortemente marcada por uma cultura oral, na questão da linguagem torna-se necessário a realização de estudos que sedimentam a escrita para a otimização da leitura, por exemplo, não se poderia encarar o sujeito leitor como alguém que pura e simplesmente vai reproduzir de forma mecânica o código escrito imposto, mas sim deveria se ter em conta o contexto social e cultural que influenciam este leitor. Nesta ordem de ideia, não se pode entender a leitura ou a linguagem de modo geral como uma mera reprodução mecânica de códigos ou signos. Assim, no contexto escolar e não só deveria se privilegiar a leitura em línguas

nacionais, como por exemplo, Umbundu em algumas partes do contexto bieno para evitar a tendência de leitura mecânica de diversos textos escritos apenas em português e que no fundo reforçam a ideia de dominação por meio da língua que reflete mais o contexto ocidental e menos o angolano e bieno. Importa referir que a linguagem tem uma forte relação com as formas de vida de uma determinada comunidade.

Segundo Wittgenstein (2009), a linguagem reflete ou representa o modo de viver. Neste sentido, se a linguagem representa uma forma de viver, não pode ser encarada como um processo padronizado, mas sim como um elemento que espelha comportamento ou modos diferenciados de ser e agir. Neste contexto, olhando para a realidade angolana e biena, os estudos etnolinguísticos constituem uma via apropriada de valorização da língua e da cultura, aliás, importa realçar que Angola nos nomes oriundos das línguas de matriz africana têm sempre uma relação intrínseca com a cultura. Deste modo, em nosso entender, fazer investigações que procuram desmistificar as visões padronizadas de linguagem seria bastante interessante na realidade a nível da Escola Superior Pedagógica do Bié, pois os estudos se constituirão em espaços de luta contra as forças epistemológicas dominantes ocidentais que procuram impregnar uma única forma de cultura e de linguagem. De acordo com Cambuta (2021), Angola possui uma realidade cultural recheada e com inúmeras possibilidades de estudo. Neste sentido, a criação deste grupo de pesquisa constitui uma forte possibilidade para investigar de forma profunda a riqueza cultural angolana e valorizar aqueles saberes que estão desqualificados, desprezados e constantemente recalcados por grupos que procuram impor seus hábitos, sua maneira de ser, estar, agir, falar e pensar. “Compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenha em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquizações e divisões sociais”, (Chartier, 1990 p. 28).

Assim, para apresentar as diversas possibilidades de luta contra as ideologias de poder que procuram hierarquizar a cultura, é importante analisar as práticas culturais concretas do contexto bieno, de modo particular, e angolano, de modo geral, e perceber que cada prática cultural tem suas peculiaridades e elas diferem uma da outra. Esta diferença não pode nos remeter a divisões sociais, mas sim num processo de valorização de cada uma delas porque demonstram formas de estar de um determinado povo. Nesta perspectiva, é preciso romper e mudar as classificações provenientes de certas ideologias criadas para influenciar a

consciência das pessoas. O argumento anterior está em conformidade com as ideias de Bakhtin (2009, p. 34) quando afirma o seguinte: “A criação ideológica-ato material e social-é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte da realidade. Torna-se tudo ou nada.”.

Neste contexto, a nossa missão como pesquisador é procurar explicar os aspectos ideológicos que são introduzidos na consciência individual dos sujeitos, mas que são resultado de um contexto social porque têm lugar num processo de interação entre indivíduos que se comunicam. Ao se compreender estes aspectos ideológicos que geralmente são objetivados nos signos, será possível desmistificar as intenções das perspectivas ocidentais que constantemente buscam classificações que propositadamente supervalorizam o que vem do ocidente e desqualificam o que vem do contexto angolano e bieno. Por este motivo, os estudos etnográficos que serão feitos pelo grupo de pesquisa da Escola Superior Pedagógica do Bié servirão de base no processo de luta de poder que afetam o contexto científico, pois constantemente existe uma tendência de considerar conhecimento valioso o que está intrinsecamente ligado ao contexto ocidental e não ao africano, angolano e bieno.

Razões para estudos e pesquisas em educação inclusiva no contexto angolano

A era atual marcada pela globalização demonstra que o ser humano deu passos qualitativos em termos de desenvolvimento, pois é possível vislumbrar determinadas diferenças entre a era da idade da pedra à atual. O ser humano conseguiu desenvolver um conjunto de circunvoluções neuronais que rondam em 80 a 100 bilhões, que lhe proporcionaram uma qualidade de vida material com implicações positivas na longevidade. Conseguimos reduzir as fronteiras dos espaços terrestres através da tecnologia e construímos em torno desta “casa” planetária a chamada aldeia global que caminha na direção de uma cultura comum à toda humanidade. As barreiras linguísticas desapareceram com o surgimento dos sistemas de inteligência artificial reduzidos a miniaturas dos espaços dos nossos bolsos desgrudados nos vestuários. A medicina avançou tanto ao ponto de adotar matérias inorgânicas como extensão de corpos vivos, já se aventa a possibilidade de vivermos com um coração artificial, o transplante de órgãos vitais como coração, rim, fígado acontece nos mais diversos sistemas de saúde no mundo. Encurtamos o tempo na obtenção de transporte que podem correr a velocidade da luz, nos comunicamos entre nós a milhares de quilómetros

através do telefone e criamos sistemas tecnológicos que alteram o ambiente físico, ou seja, quando há calor nos aliviamos com o frio e vice-versa. São admiráveis as conquistas que o ser humano alcançou.

No entanto, a realidade descrita é totalmente contrária ao desenvolvimento das relações humanas, podemos deduzir que em termos de desenvolvimento intra e interpessoal, estamos aquém da significância da nossa dimensão humana. Tornamo-nos seres irracionais, que não aprenderam a amar e a identificar-se com o “Outro”, a tolerar as opiniões e convicções contrárias às nossas. Enfim, priorizamos os interesses individuais em detrimento dos coletivos e nos vergamos a inveja, estigmatização, exclusão, a imposição de guerras que devastam as conquistas acima mencionadas. Sempre que o ser humano se deparou com fenômenos que desconhece e que em simultâneo não tenha uma explicação científica aprofundada, guiou-se por interpretações preconceituosas e estereotipadas que na maior parte das vezes terminaram em catástrofe.

A título de exemplo, mencionamos a bula Papal de 1496 instruída pelo Papa Inocêncio VIII, que, para fundamentar o linchamento de cristãos e pessoas acometidas por transtornos mentais, recorreu ao livro de Êxodo, no capítulo 22 e nos versículos 17 e 18. Pois, o líder religioso entendia na época que tais pessoas carregavam a presença de espíritos maléficos que só poderiam ser expulsos com a eliminação destas pessoas. Com este ato, condenou por mais de 200 anos que milhares de pessoas fossem queimadas nos tribunais públicos da santa inquisição, enforcadas, afogadas nos rios ou jogadas em pontes e prisões.

Posto isto, pode-se constatar que precisamos fazer mais do que já se fez no campo das relações que tangenciam o aperfeiçoamento sobre a humanidade do ser humano e as formas como se concretizam os princípios que emanam a religiosidade. As crenças religiosas não são as únicas formas de pensar que originam as catástrofes humanas. Precisamos refletir sobre outras formas de pensar que ainda causam catástrofe de vidas humanas, como, por exemplo, “a compreensão equivocada que muitos sustentam ao afirmarem que pessoas com deficiência¹

¹ Nota: utiliza-se a terminologia "pessoas com deficiência" por ser a mais realística possível em termos de conotação positiva e inclusiva da diversidade. Também é de fácil compreensão em contextos de desconhecimento de outras terminologias não estigmatizantes como o de Angola. Outrossim, é uma das expressões adotada na Política Nacional de Educação Especial orientada à Inclusão Escolar de Angola.

Descarta-se a terminologia "deficiente" por encerrar um espectro de conotações negativas que explicam a incapacidade e a invalidez da pessoa com deficiência em detrimento das suas potencialidades e oportunidades, negando deste modo a integração e inclusão socioeducativa das pessoas com deficiência.

são um fardo para o mundo pelo fato de não produzirem bens materiais e, em alguns casos, significarem risco de disseminação de doenças” (Facion, 2009, p. 7).

As percepções sobre a deficiência são diversas e refletem os contextos culturais e axiológicos de cada país com implicância nos modos de integração e de vida destas pessoas na sociedade. Estas percepções são na sua essência uma construção social que parte do modelo da normalidade do ser humano imposto em forma de valores superiores a sociedade, causando exclusão, estigma às pessoas deficientes, privando-lhes da sua dignidade e humanidade. Estas percepções impõem às pessoas com deficiência a viverem permanentemente a vulnerabilidade (Martins; Hespanha; Berg, 2012).

A visão da pessoa com deficiência como incapaz vigora até aos nossos dias, e tal pensamento se posiciona como hegemônico na medida em que as pessoas consideradas normais são a maioria e, por isso, constroem formas de vidas desumanas para determinados grupos que parecem não se ajustar aos critérios estabelecidos pela hegemonia da normalidade. Assim, os argumentos da exclusão e marginalização se legitimam por meio da cultura estabelecida, definindo as atitudes e práticas sociais que impedem a integração plena dessas pessoas. Para Bauman (2007), estamos diante de uma sociedade que se despiu da sua humanidade por intermédio da “adiaforização”, de tornar-se moralmente indiferente de que a incapacitação e a consequente estigmatização dos indivíduos é um sintoma (Tuleikytė, 2016; Borges, 2012).

Assim, as soluções propostas pelo modernismo nas mais diversas instituições normalizam e culturalizam a homogeneidade como saber absoluto na medida em que a caracterização e a hierarquização dos sujeitos e dos saberes existentes são encarados como processos da própria natureza em detrimento da construção social. Desta feita, o processo da pedagogização das inter-relações e dos conhecimentos nas instituições escolares levam a legitimação da exclusão da diversidade produzindo uma lógica binária de supostas verdades universais que se contrapõe à toda forma de diferenciação na concepção das identidades, das subjetividades e dos contextos em que se produzem.

Assim, na lógica binária, o certo e o errado, o bom e o mau, o justo e o injusto, a verdade e a mentira se reproduzem permanentemente nas formas de socializações padronizadas. Pois, tudo que não se enquadra a ordem do que foi estabelecido é visto como anormalidade, desordem e demência. A referida forma de pensar se expande nas relações

familiares, escolares e nos órgãos de comunicação social, gerando uma demanda que se expressa em uma “sobrecodificação” que pré-significa a diversidade como perigo a desintegração. Entretanto, a pré-significação da nossa relação com o “Outro” pelos sentidos da deficiência, imaturidade ou por um outro estereótipo qualquer, excluem a possibilidade de expressão da singularidade do Outro, porquanto estabelecem um *status quo* do controle social que sistematicamente devasta a alteridade (Sousa Pan, 2009).

Duschatzky e Skliar (2021), no concernente a diversidade e a diferença, advogaram que a modernidade ofereceu três formas discursivas sobre a alteridade. A primeira percepção o “Outro” como gênese de toda a maldade. As diversas formas de descrever a alteridade se traduzem no estrangeirismo que incorpora a lógica binária como elemento negativo da relação cultural: IMATURO, DEFICIENTE, DEMENTE, MARGINAL, etc. Nesta perspectiva, o “Outro” é um ente, uma pretensão justificante da barbárie que conchama que Nós não somos e nunca seremos os inumanos. Portanto, as falhas, as dificuldades e atrocidades que surgem no contexto das inter-relações sociais e escolares se referem sempre aos Outros e nunca a Nós. As dificuldades de aprendizagem passam a pertencer aos alunos; a deficiência aos deficientes; a fragilidade e a imaturidade à criança. Estabelece-se a puritanização das estruturas que conservam e reproduzem tais formas de pensar e de guiar o Outro para um destino colapsado que renega constantemente o direito de viver e de realizar-se como identidade híbrida ajustável à normalidade assumida.

Contudo, esta forma de olhar a alteridade na forma binária produziu ao longo do tempo consequências negativas nas inter-relações e legitimou a homogeneização da raça branca em meio ao multiculturalismo, imperou saberes que contrastam as realidades contextuais, legitimou a criação das escolas especiais e regular assumindo a exclusão como valor necessário na sociedade dicotomizada entre bons e maus, brancos e pretos, católicos e protestantes, normais e anormais.

A referida forma de olhar a alteridade encerra em si fragilidades na contemporaneidade, na medida em que o direito à diversidade constitui o apanágio do pensamento moderno e pós-moderno gerando uma demanda que exige uma recompreensão do multiculturalismo na construção de saberes, na pluralidade cultural e nos questionamentos permanentes da hegemonia daquilo que se entende como normalidade. Desta feita, na perspectiva dos autores citados com anterioridade, surge uma segunda forma de olhar a

alteridade que aponta para a compreensão dos Outros como “sujeitos plenos de uma marca cultural”. Esta visão assume o multiculturalismo como forma contraposta a pressupostos homogeneizantes que trazem a ribalta os estabelecimentos de direitos plurais. A terceira forma de olhar a diversidade se circunscreve na assunção da tolerância do Outro diante da intolerância estabelecida para com a vida humana nas suas diversas formas de manifestação. Portanto, estas formas que se resvalam na assimilação individual e grupal embasaram-se no princípio da igualdade e não no da diferença.

Nesta ordem de ideias, o Outro pode ser sempre o desconhecido, mesmo que se saiba que a condição da nossa existência apenas é comprovada diante da existência do Outro. Neste sentido, quando se procura conhecer o Outro e entendê-lo dentro dos limites do nosso conhecimento, estamos a conhecer-nos, pois a existência humana pressupõe uma coletividade, ou seja, com o Outro. Mas torna-se difícil empreender uma luta para conhecer em sua plenitude este Outro que sou eu Nele, e é Ele em mim em dimensão infinita de desconhecimento e ignorância. A este respeito, a filosofia da linguagem asseverou que “o sujeito é um infinito, qualquer tentativa de conhecê-lo por inteiro é uma luta sem conclusão, porém, jamais dita inglória, visto que o processo de busca do conhecimento do Outro é a própria metodologia da vida” (Chavez, 2020, p. 8).

Desta feita, o “diferente”, quando não é aceito e incluído nos espaços que permitem a sua realização, pode viver o drama do “visíveis desconhecidos”. Além disso, a sua visibilidade pode originar temores por parte daqueles que consideram perigosa a influência deste sobre as pessoas consideradas “normais” na medida em que é visto como parte da fraqueza humana que deve ser escondida. Nesse sentido, ele sofre para além do medo, tantas outras situações tais como: escárnios, mentiras e *bulling*. Em linhas gerais, ele é privado de direitos fundamentais que garantem a continuidade da vida, pode ser considerado como escórias das sociedades cuja saída seja a mendicância e pode viver constantemente as angústias das inquietações sobre sua condição existencial que pode parecer trágica quando for ignorada e tratada com a indiferença.

Considerando o dito, a criação de espaços de discussão referente à diversidade é fundamental, na medida em que existem provas irrefutáveis que advogam a imprescindibilidade do conhecimento científico na libertação de determinadas crenças religiosas e pensares que no passado enfermaram e ainda enfermam o ser humano. Neste

sentido, a Educação inclusiva pode ser um pressuposto de enriquecimento das discussões referentes à diversidade. Pois, o sentido da humanização da sociedade está no aperfeiçoamento das habilidades que permitam cuidar o “Outro” e proporcionar condições e vidas que permitam combater a fragilidade e a vulnerabilidade.

A Educação Inclusiva, enquanto parte constituinte do projeto **GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ: Grupo de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas em Cultura, Inclusão, Etnolinguística e Etnomatemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola**, pode ser um veículo de desconstrução da normalidade e anormalidade imposta pela maioria, pois, conquanto que se viva na era da globalização, é ainda notória a exclusão do “diferente”, relegando-o à condição de “invisibilidade” que a prior deturpa o sentido da existência, em meio as inter-relações sociais discriminatórias, estigmatizadoras cujo processo histórico da vida fica marcada pelo drama do desconhecido (Goffman, 1998).

Daí que, a produção científica com base a visão Interdisciplinar proposta poderá contribuir no derrube da ignorância enquanto barreira de conhecimento no concernente a diversidade num contexto marcado pelo preconceito, exclusão e estigmatização da pessoa com Necessidades Educativas Especiais, por forma a ampliar modelos que percebem a inclusão a partir do contexto multicultural e etnolinguístico de África e de Angola de modo particular. Não se pretende, com isto, eliminar os conhecimentos produzidos em outras geografias no concernente a diversidade, mas compreender as nossas realidades de modo a contribuir para o seu aperfeiçoamento. Pois o desconhecimento da nossa própria realidade pode levar a três consequências:

[..] ao medo, as mentiras e as verdades absolutas. É que o ser humano perante o desconhecido teme, evita ou torna-se violento. O estado de não saber é para o ser humano uma agonia insuportável, precisando ele racionalizar o real, encontrar motivações ou criar justificativas, mesmo que estas tenham apenas sentido para o sujeito cognoscente” (Chavez, 2020, p. 6).

O projeto **GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ: Grupo de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas em Cultura, Inclusão, Etnolinguística e Etnomatemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola** será um espaço de discussão e acolhimento da inclusão enquanto paradigma atual da educação e da sociedade, proporcionando a oportunidade de aprender a aprender com a diversidade por forma a embarcar na peripécia inédita do

descobrimto das semióticas desajustáveis a modelos dominantes viabilizados com base a nefasta e empobrecedora colonização do conhecimento que rotula e exclui a cultura acumulada, bem como os saberes produzidos em nossos contextos.

Pretendemos, com isto, redescobrir outros espaços existenciais que agreguem outras formas de refletir, praticar e vivenciar a diversidade. No entanto, é nosso intuito fomentar por meio da pesquisa a autodeterminação, que nas palavras de Freire (1992, p. 106) se trata: “[...] do inédito-viável, que é aquela coisa que ainda não está claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado, pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade”.

A decolonização do conhecimento a respeito da inclusão constituirá o fundamento para luta do estabelecimento da polissemia de expressões, compreensões categorizantes e excludentes impostos pela lógica dominante. Assim, não pretendemos ser uma cópia dos veículos das semióticas dominantes, mas aqueles que advogam por meio da pesquisa científica interdisciplinar diferentes olhares sobre a subjetividade. Portanto, o processo de inclusão impera a tomada de consciência de luta por uma sociedade mais justa e sensível e que agrega a diversidade como base da construção das inter-relações familiares, comunitárias, sociais e escolares. Como grupo interdisciplinar, nos cingiremos para além da investigação, na extensão universitária no intuito de influenciar para mudanças substanciais do paradigma da exclusão, integração para o da inclusão tendo como ápice a viabilidade do direito à educação para todas as pessoas ou alunos independentemente de suas especificidades.

Posto isto, a educação inclusiva se torna premente e urgente na medida em que fornece as ferramentas necessárias para compreendermos a complexidade das diferenças que emanam da natureza do ser humano, tornando-o único, irrepitível, singular em suas vivências e na sua forma de ler e compreender o mundo, de exercer influência sobre o mesmo na procura da autorrealização. A educação inclusiva reaviva a esperança do aperfeiçoamento e da renovação da escola enquanto microssociedade, tornando-a numa instituição de todas as pessoas. Acolhe, aceita a diversidade diante das especificidades de cada pessoa, renovando as práticas pedagógicas do professor com eco na qualidade de educação e na dignificação da pessoa humana, ajuda a reduzir as desigualdades injustas e o estabelecimento das desigualdades legítimas que contribuem para convivência social saudável bem como na descoisificação e

desmaterialização da pessoa humana, porquanto, propicia um debate aberto e real sobre o valor do ser humano e o lugar que deve ocupar na sociedade em que se encontra.

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva enquanto concretização do Modelo de Escola para todos deve ser na ordinalidade o ideal mais elevado sobre a educação ao tornar viável a possibilidade do desaparecimento da segregação, estigmatização e exclusão e a integração da escola especial na educação geral e regular inspirando deste modo a construção de sistemas educacionais inclusivos nos mais diversos contextos sociopolíticos. Pois a história registrou inúmeros eventos de exclusão social, marginalização e negação do direito à educação para determinados grupos sociais como as pessoas com deficiência, pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, pessoas com condições socioeconômicas reduzidas, minorias étnicas e pessoas com necessidades específicas de aprendizagem.

Fechamento

Retornemos a nossa questão de pesquisa e ao nosso objetivo para concluirmos que, com a criação do *Grupo de Estudos Interdisciplinares e Pesquisas em Cultura, Inclusão, Etnolinguística e Etnomatemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola - GEIPCIEEm-ESPE-BIÉ*, trabalharemos para a solidificação dos pilares que sustentam os nossos lugares de fala. Esses lugares atingem dimensões de espaços de lutas por considerarem a abertura de infinitas possibilidades de interação com determinados aliados que caminham em sentido paralelo com os nossos planos de intencionalidade conducentes à afirmação da nossa dimensão ontológica enquanto pesquisadores.

Ao abraçarmos a Etnomatemática, a Etnolinguística e a Educação inclusiva, queremos pensar em uma perspectiva de pesquisa que humaniza, que não coisifica o “Outro”. Nesse sentido, acreditamos que será possível produzirmos pesquisas em linhas de contra-conduta às normas ocidentais, criando horizontes que nos ajudam a sair do perímetro delimitado pela luz do poste, com vista a rompermos com a perspectiva local da universidade tendo em conta as mais diversas visões de grupos culturais específicos se trabalharmos para a nossa autonomia e liberdade. Tal desiderato pode se tornar em um fato se pensarmos as nossas pesquisas a partir de nossas existências e vivências. Queremos ter como ponto de partida os nossos lugares de produção de sentido e de significados, para que as nossas pesquisas possam atender às nossas

necessidades, sem precisarmos anular os nossos modos de vida para legitimar as ações dominantes que nos embebedam e nos aprisionam nos espaços delimitados pela luz do poste.

Referências

ANGOLA. **Constituição**: Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2010.

ANGOLA. Lei nº. 17/16 de 7 de outubro de 2016. **Lei de Base do Sistema de Ensino de Angola nº 17/16**. Diário Oficial da República de Angola: I série – nº 170. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Society enables and disables. *Scandinavian Journal of Disability Research*, v. 9, n. 1, p. 58-60, 2007.

BORGES, I.; CÉSAR, M. Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. **Revista Interações**, v. 8, n. 20, 2012.

CAMBUTA, A. J. Y. **Um olhar sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da escola superior pedagógica do Bié-Angola**. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, São Paulo, 2021.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

CHAVEZ, D. G. **Modelo Social da Deficiência: Entre o Político e o Jurídico**. 1 ed., 2020.

COSERIU, E. **Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística**. I CONSEL. João Pessoa: 1978. (Mimeo).

COUTO, M. **Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.

COUTO, M.. **E se Obama fosse africano**. Editora Companhia das Letras, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 99-120, 2005.

DUSCHATZY, S. SLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-138. 2021.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M.. **La arqueología del saber**. Siglo xxi, 1997.

FOUCAULT, M.. **Estética, ética y hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Cortez. 1992.

MARTINS, B. S.; FONTES, F.; HESPANHA, P.; BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: DOI:104000/rccs.5014-53.

TULEIKYTĖ, J. Z. B. Adiaphorization in the Holocaust and in the society of consumers. **Jednak Książki: Gdańskie czasopismo humanistyczne: The Holocaust and the contemporary world**, n. 6, p. 57-68, 2016. Disponível em: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-0f3ec7e3-00d4-4ae1-997e-5986b8aeccdf/c/3__Tuleikyte_MMB.pdf. Acesso em: 08 set. 2024.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. Tradução de Marcos G. Montagnoli.