

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



A EDUCAÇÃO BILINGUE EM ANGOLA
E O LUGAR DAS LÍNGUAS NACIONAIS

Mateus Segunda Chicumba

Orientadores: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata
Professor Doutor António Fernandes da Costa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de
Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



A EDUCAÇÃO BILINGUE EM ANGOLA
E O LUGAR DAS LÍNGUAS NACIONAIS

Mateus Segunda Chicumba

Orientadores: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata

Professor Doutor António Fernandes da Costa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

Júri:

Presidente: Doutor **Paulo Jorge Farmhouse Simões Alberto**, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor **Paulo Horácio de Sequeira e Carvalho**, Professor Catedrático Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, Angola;
- Doutor **Filipe Silvino de Pina Zau**, Professor Associado e Reitor Universidade Independente de Angola, e Professor Convidado da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, Angola;
- Doutor **Luís Domingos Francisco e Kandjimbo de Kandingi**, Professor Associado do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola, Angola;
- Doutora **Margarita Maria Correia Ferreira**, Professora Auxiliar Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora **Inocência Luciano dos Santos Mata**, Professora Auxiliar Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora **Catarina Isabel de Sousa Gaspar**, Professora Auxiliar Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

2019

À memória dos meus inesquecíveis pais

Chivumbi Lucossa e Malissau Nachifunga

AGRADECIMENTOS

Este trabalho seria impossível de realizar se não tivéssemos podido contar com todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram com todo o seu saber, paciência, afeto e carinho. Aliás, toda a obra resulta geralmente de um esforço coletivo. A todos esses anónimos a quem esta tese fica a dever e que, por imperativos alheios à nossa vontade, não poderemos aqui mencionar, fica o nosso profundo agradecimento.

Durante muito tempo dedicados afincadamente à elaboração deste trabalho, congratulamo-nos com o facto de hoje se tornar numa realidade tangível graças, em primeiro lugar, à Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata, orientadora deste trabalho de doutoramento, que, com toda a sua tenacidade, dedicação, generosidade, sobretudo pelo espírito de irmandade com que nos orientou, fez com que o projeto se tornasse realidade. Por isso, exprimimos o nosso profundo sentimento de gratidão.

Também manifestamos a nossa particular gratidão ao Professor Doutor António Fernandes da Costa, coorientador desta tese, a quem dedicamos o nosso profundo apreço pelo apoio crucial que nos concedeu em Luanda na investigação *in loco*.

Ao INP (Instituto Nacional de Petróleos de Angola), instituição que nos concedeu a bolsa, fica também aqui humildemente patente a nossa manifesta gratidão. Também ao IPROF (Instituto de Formação Profissional), instituição da nossa tutoria em Lisboa, reiteramos o nosso profundo agradecimento.

O nosso trabalho de investigação foi, pois, possível graças ao apoio desinteressado que recebemos de muitas personalidades. Dentre estas, deixamos expressos o nosso reconhecimento e o nosso total apreço, especialmente ao Dr. António Chamuhongo, Chefe de Secção de Línguas Nacionais do INIDE/MED, pelo apoio na concessão do material didático das línguas nacionais, e ao Dr. Jorge Kapitango, Professor de Língua Nacional Umbundu da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto.

Por último, à família e amigos que durante esta longa temporada sentiram profundamente a ausência do calor e, de forma particularmente muito especial, às filhas e aos filhos, a quem não pudemos dar a atenção devida – por isso tudo, o nosso eterno muito obrigado! Este trabalho também é vosso.

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPP	= Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
CPLP	= Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EMP	= Escola do Magistério Primário
IFP	= Instituto de Formação de Professores
INL	= Instituto Nacional de Línguas
ILNA	= Instituto de Línguas Nacionais
INE	= Instituto Nacional de Estatística
IMNE	= Instituto Médio Normal da Educação
INIDE	= Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	= Instituto Superior de Ciências da Educação
LE	= Língua Estrangeira
LM/L1	= Língua Materna/Língua Primeira
LN	= Língua Nacional/Línguas Nacionais
LP	= Língua Portuguesa
LS/L2	= Língua Segunda
MED	= Ministério da Educação
ONG	= Organização Não-Governamental
ONU	= Organização das Nações Unidas
PA	= Português Angolano
PALOP	= Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	= Português Brasileiro
PLE	= Português Língua Estrangeira
PLS/PL2	= Português Língua Segunda
PM	= Português Moçambicano
QECR	= Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RNA	= Rádio Nacional de Angola
TPA	= Televisão Pública de Angola
UAN	= Universidade Agostinho Neto
UNESCO	= Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEA	= União dos Escritores Angolanos
UKB	= Universidade Katyavala Bwila

ÍNDICE DE MAPAS E QUADROS

MAPA

MAPA 1: Mapa etnolinguístico da República de Angola	16
---	----

QUADROS

QUADRO N° 1: Estatística comparativa do ensino colonial (1973-74) e pós-independência (1977)	40
QUADRO N° 2: Estrutura do Sistema de Educação e Ensino de 1977	41
QUADRO N° 3: Termos de comparação entre os modelos de organização do sistema de ensino colonial e o sistema de ensino pós-independência.....	45
QUADRO N° 4: A definição de espaços linguísticos das sete línguas nacionais para a sua introdução no Sistema Nacional de Educação e Ensino	87
QUADRO N° 5: Alfabeto em língua kikongo.....	92
QUADRO N° 6: Alfabeto em língua kimbundu.....	93
QUADRO N° 7: Alfabeto em língua umbundu.....	94
QUADRO N° 8: Alfabeto em língua côkwe	95
QUADRO N° 9: Alfabeto em língua ngangela	96
QUADRO N° 10: Alfabeto em língua oshikwanyama.....	97
QUADRO N° 11: Formas de geminação de vogais em kikongo	98
QUADRO N° 12: Formas de geminação de vogais em côkwe	98
QUADRO N° 13: Formas de geminação de vogais em oshikwanyama.....	98
QUADRO N° 14: Formas de nasalização de vogais em umbundu	99
QUADRO N° 15: Tabela geral dos alfabetos em línguas nacionais	100
QUADRO N° 16: Quadro de previsão do programa para aquisição de competências comunicativas em línguas (sala de aula)	103

ANEXOS

ANEXO 1: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional kikongo

ANEXO 2: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional kimbundu

ANEXO 3: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional umbundu

ANEXO 4: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional côkwe

ANEXO 5: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional ngangela

ANEXO 6: Capas de manuais e de livros escolares em língua nacional oshikwanyama

ANEXO 7: Capas de manuais e de livros escolares em língua portuguesa

ANEXO 8: Organograma do Sistema de Educação e Ensino

ANEXO 9: Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001)

RESUMO

A política educativa definida pelo Estado angolano em 1975 estabelecia o compromisso de uma educação democrática, gratuita e de qualidade para todos. Este princípio constituía o marco para a harmonização da sociedade face à política educativa colonial, que excluía do ensino as línguas angolanas.

Com o desenvolvimento do sistema educativo do país, o Estado angolano foi adotando o modelo de educação bilingue, com vista à introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino (a partir de 2011). Desta forma, era possível garantir e preservar a identidade cultural das comunidades linguísticas e assegurar o desenvolvimento das competências comunicativas e a proficiência linguística dos cidadãos num país multilingue e multicultural e potencialmente plurilingue. O processo de introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino propõe-se a respeitar a diversidade cultural e linguística assegurando a preservação de valores socioculturais e favorecendo o conhecimento da história e da organização sociopolítica das respetivas comunidades linguísticas. Daí a ponderação do binómio deste trabalho: **Educação Bilingue em Angola e o Lugar das Línguas Nacionais**.

Assim, o objetivo principal é o de aferir o lugar das línguas nacionais no processo de escolarização, contribuindo para o desenvolvimento de programas e sensibilizando os diferentes segmentos da sociedade angolana para as vantagens da educação bilingue. A atualidade deste tema fundamenta-se no desenvolvimento de uma educação inclusiva, que tenha no centro do seu eixo o saber linguístico materno que o aluno traz consigo como herança da sua comunidade de pertença. Em última instância, o que se pretende é que esta tese contribua para a promoção da diversidade linguística, que deve ser vista também como uma mais-valia para a harmonização social e a coesão nacional.

Palavras-chave: Política linguística; Educação bilingue; Línguas nacionais/Línguas maternas; Língua portuguesa/Língua oficial; Comunidade linguística.

ABSTRACT

The educational policy defined by the Angolan State in 1975 was committed to providing free, democratic, quality education for all. Its principle constituted the framework for harmonizing society when taken against the colonial educational policy that had excluded Angolan languages from being taught and learned.

*With the development of the country's educational system, the Angolan State adopted a model of bilingual education, with a view to introducing the national languages into the National Education and Teaching/Learning System (starting in 2011). In this way, it was possible to guarantee and preserve the cultural identity of linguistic communities and ensure the development of communicative skills as well as the linguistic proficiency of citizens in a multilingual, multicultural and potentially multilingual country. The process of introducing national languages into the National System of Education and Teaching aims at respecting cultural and linguistic diversity, ensuring the preservation of socio-cultural values and fostering knowledge of the history and sociopolitical organization of various linguistic communities. Hence, the binomial assessment of this dissertation, **Bilingual Education in Angola and the Place of National Languages**.*

The main objective therefore is to gauge the place of national languages in the schooling process and contribute towards the development of programs as well as sensitizing the different segments of Angolan society about the advantages of bilingual education. The current relevance of this topic is based on providing inclusive education that has at its core, the maternal linguistic knowledge that the student brings with him/her as an inheritance of his/her community of belonging. Ultimately, this thesis is intended to contribute to the promotion of linguistic diversity, which must also be seen as an asset for social harmonization and national cohesion.

Keywords: *Linguistic policy; Bilingual education; National languages/Mother tongues; Portuguese language/Official language; Linguistic community.*

SUMÁRIO

Dedicatória	I
Agradecimentos	II
Lista de acrónimos, siglas e abreviaturas	III
Índice de mapas e quadros.....	IV
Anexos.....	V
Resumo	VI
<i>Abstract</i>	VII
Sumário.....	VIII
Introdução	1
Capítulo I: Sobre as valências geográficas e humanas do território	8
1.1 Características geográficas	8
1.2 Identidades linguísticas dos grupos étnicos do território	10
1.2.1 Grupo etnolinguístico Bantu	11
1.2.2 Grupo etnolinguístico Khoisan	14
1.2.3 Grupo etnolinguístico Românico ou Europeu.....	15
Capítulo II: O ensino e a questão linguística em Angola: período colonial português	17
2.1 Breve história sobre a educação colonial em Angola.....	18
2.2 Sistema de educação e ensino colonial até ao século XX	20
2.3 Expansão da rede escolar em Angola (1845 – 1919)	24
2.4 Sistema de educação e ensino colonial entre 1920-1974.....	27

2.5 Estatuto do Assimilado e dos Indígenas e a sua influência no sistema de educação e ensino colonial	29
2.6 Política linguística colonial e as línguas locais.....	34

Capítulo III: Panorâmica histórica do sistema de educação e ensino e a política

linguística no período pós-independência

3.1 Reforma Educativa de 1977.....	39
3.2 Reforma Educativa de 2004	42
3.3 Reforma Educativa de 2016.....	43
3.4 Estatuto do português como língua oficial.....	46
3.4.1 A escrita do português.....	48
3.4.2 Universalidade da língua portuguesa	49
3.4.3 Variedades do português europeu	50
3.4.4 Outras variedades do português pelo mundo	50
3.4.5 Variedade do português de Angola	51
3.4.6 Português - língua de eleição pedagógica	52
3.5 Uso das línguas nacionais em contexto familiar face ao ensino oficial	54
3.6 A questão do sistema de educação e o ensino tradicional.....	57
3.7 Crianças falantes de línguas nacionais e o ensino em português	61

Capítulo IV: O sistema de educação bilingue: desenvolvimento e perspetivas.....

4.1 Definição de termos e conceitos.....	69
4.2 Ensino bilingue em instituições escolares religiosas.....	79
4.3 Objetivos e vantagens da educação bilingue	81

Capítulo V: Educação bilíngue: o lugar das línguas nacionais no sistema nacional

de educação e ensino	84
5.1 Definição da estratégia geolinguística para criação de condições para escolas bilíngues	86
5.2 Introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino	87
5.2.1 Os primeiros passos.....	88
5.2.2 Língua kikongo	92
5.2.3 Língua kimbundu	93
5.2.4 Língua umbundu	94
5.2.5 Língua côkwe	95
5.2.6 Língua ngangela	96
5.2.7 Língua oshikwanyama	97
5.3 Os meandros da padronização e seu reflexo na expressão escrita	98
5.4 Necessidade de definição do currículo e da prática pedagógica do ensino bilíngue.....	101
5.5 Recursos educativos destinados à materialização de ação pedagógica da educação bilíngue.....	104
5.6 O processo de formação e capacitação de professores para a educação bilíngue.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA	117
A N E X O S	132

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento sobre **A Educação Bilingue em Angola e o Lugar das Línguas Nacionais** enquadra-se na perspetiva da política educativa que visa refletir sobre o lugar das línguas nacionais (doravante designadas como LN), em relação à sua introdução no Sistema Nacional de Educação e Ensino, segundo legislação de 2004.

A principal motivação para a realização deste trabalho prende-se com a necessidade de reiterar a importância de apostar, em Angola, numa educação bilingue, que é a principal via para a valorização e a preservação das LN. O progresso das chamadas línguas de comunicação internacional, que se regista com a globalização da economia e da informação de conhecimento, tem vindo a ameaçar a existência das várias comunidades etnolinguísticas mais frágeis (muitas delas minorias linguísticas¹). Por esta razão, as reformas educativas (1977 e 2004) incentivaram, já que tal se afigurava cada vez mais urgente, a introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino, na medida em que mais de metade da população, principalmente em zonas rurais, não dominava o português. A ausência de recursos educativos em LN constituiu um dos obstáculos para a execução do projeto (sendo o outro grande obstáculo a mentalidade do “assimilado” – o que não cabe no âmbito desta dissertação).

O desenvolvimento de uma educação moderna e inclusiva é indissociável de uma componente formativa e capacitação permanente de professores, dentro dos padrões do conhecimento científico. Para além disso, é igualmente fundamental a introdução das LN no sistema educativo, cujo ensino pode auxiliar na preservação das tradições culturais de uma comunidade. Considerando também os avanços tecnológicos, as LN, sendo línguas minoritárias, correm um forte risco de desaparecer dado o funcionamento glotofágico da língua portuguesa. Esta probabilidade prende-se com o facto de que a nova geração não parece considerar importante aprender essas línguas (CHICUMBA, 2012, 11-85).

¹ Designações como língua regional ou minoritária não são usadas na *Declaração dos Direitos Linguísticos* da UNESCO porque, apesar de em certos casos o reconhecimento como língua minoritária ou regional poder facilitar o exercício de determinados direitos, a utilização destes e doutros adjetivos serve frequentemente para restringir os direitos de uma comunidade linguística. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora (UNESCO, 1990, artigo 5.º e artigo 7.º, ponto 2). Por isso, a designação utilizada aqui – *várias comunidades etnolinguísticas* – expressa a ideia de povos nativos que são constituídos por grupos étnicos que não dominam politicamente todo o território, na medida em que são apenas, paritariamente, integrados no Estado-nação. Esses grupos são associados historicamente com um modo de produção não industrial e a organização do seu sistema político-social é imperturbável (MAY, 2012, 88).

Outra razão que impulsionou este estudo prende-se com a preocupação da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o estado atual das línguas minoritárias, plasmada na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* proclamada em 1996 que alerta para os fatores que ameaçam atualmente muitas comunidades linguísticas, como: a ausência de autogoverno; uma população reduzida parcial ou inteiramente dispersa; uma economia precária; uma língua não codificada; ou um modelo cultural oposto ao predominante, que dificultam e impossibilitam a sobrevivência e o desenvolvimento de muitas línguas (UNESCO, Introdução, 1996).

Para além de todas as motivações anteriormente listadas, destaca-se também a necessidade de esclarecermos as acirradas vozes críticas que renunciam à formalização das LN no ensino, que, na sua perceção, se torna desnecessária pelo simples facto de estas não representarem nenhum interesse que seja social, económico ou político de âmbito nacional ou internacional, uma vez que se encontram confinadas a núcleos tradicionais do tipo étnico-regionais. Do mesmo modo, como não são consideradas, pela ideologia do cânone literário vigente, como línguas literárias, são simplesmente preservadas para a veiculação das tradições ancestrais de transmissão oral. Para além destes aspetos, há quem ainda julgue que o ensino das línguas nacionais pode incentivar a tendência disruptiva etnocêntrica que pode ser nociva à manutenção da integridade do Estado-nação.

Assim, o nosso trabalho pretende contribuir, de maneira efetiva, para contrariar essa perspetiva, através da divulgação da política educativa e da política linguística que visam, sobretudo, a introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino, línguas de “minorias nacionais” que têm tendência a desaparecer em benefício da LP. Deste modo, uma das formas de preservação e manutenção dessa riqueza linguística humana passa pelo ensino e formalização da escrita, neste caso, alfabética.

Neste contexto, o processo de introdução das LN no sistema educativo procura inverter o quadro que, durante o período colonial e depois disso, prevaleceu em relação a essas línguas, no qual o ensino era tido como instrumento de discriminação. Acresce ainda que a política cultural dos colonialismos europeus atribuiu sempre o estatuto de inferioridade às línguas africanas, designadas dialetos. Esta situação oficializou-se em 1869 (fase de responsabilização do ensino por parte do Estado colonial) e prolongou-se até 1975 (Independência Nacional). Por razões ideológicas do regime colonial, estas línguas nunca foram contempladas nos planos da educação oficial portuguesa nas colónias africanas (PINTO, 2010, 31), como também afirma Inocência Mata:

(...) essas sociedades eminentemente ágrafas e emergentes da situação colonial [padeciam] de um constrangimento que diz respeito ao facto de o homem africano continuar a ser objecto e raramente sujeito do conhecimento científico. (MATA, 2013, 23)

Nesta perspetiva, já Coménio, na sua teoria sobre a educação universal, em *Didática Magna* (obra publicada em 1627), reconhece a importância que exerce a escrita da língua materna, afirmando que “[e]screvemos na nossa língua materna, porque escrevemos para o nosso povo” (COMÉNIO, 1966, 11).

Por esta razão, consideramos este tema como um espaço de rastreio e reflexão que procura alcançar vias que tentem dar um lugar justo à generalidade das LN, servindo também como um marco importante de contributo para o reconhecimento da sua relevância no contexto nacional, sobretudo no seu ensino, mesmo estando ainda longe o alcance desse desiderato.

As questões metodológicas que descrevemos aqui, dentre muitas definições possíveis, são aquelas que constituem um mais vasto domínio de conhecimentos. Por isso, a nossa abordagem será multidisciplinar, cruzando conhecimentos de diferentes áreas das ciências humanas, com destaque para a Linguística, nos seus diferentes âmbitos e valências, mas também das ciências sociais. Julgamos que esses conhecimentos facilitam a verificação empírica das proposições e afirmações, ou a dedução de novas proposições, e o desenvolvimento de técnicas que podem reformular ou reforçar o acervo da teoria existente (FREIXO, 2011, 60).

Neste contexto, o propósito definido no âmbito deste trabalho é de contribuir para o desenvolvimento de programas no âmbito da educação bilingue que possibilitem às crianças e aos adultos que têm uma LN como língua materna, com dificuldades na língua utilizada na escola, acederem ao processo de ensino e aprendizagem através da sua língua materna.

A relevância da definição da problemática do trabalho permite-nos delimitar a pesquisa no âmbito e contexto da investigação. Segundo Felipa Reis, a *pesquisa* “é a definição do fenómeno em estudo, que é feita através de uma progressão de factos, elementos e argumentos, devendo demonstrar que a exploração empírica da questão é suscetível de contribuir para o avanço do conhecimento” (REIS, 2010, 46).

É assim que, para efeito da definição da metodologia, se formularam as seguintes questões:

- a) que vantagens podem ser adquiridas do ensino das línguas nacionais?

- b) será que o ensino bilingue proporciona competências e proficiência comunicativas ao processo de ensino-aprendizagem?
- c) que benefícios concretos se retiram do ensino das línguas nacionais para o desenvolvimento socioeconómico do país?
- d) o quadro das línguas nacionais em Angola apresenta basicamente características regionais. Ao incluí-las no sistema educativo, poderão influenciar tendencialmente o regionalismo e/ou o etnocentrismo?
- e) que melhorias e resultados podem ser esperados do desenvolvimento curricular deste sistema educativo?
- f) de acordo com as metas que se propuseram alcançar na Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001, será que o conhecimento endógeno tradicional pode contribuir para os desafios científicos contemporâneos?

A metodologia de trabalho que adotamos considera que a investigação, como origem do desenvolvimento do conhecimento científico,

(...) es la clave fundamental para el avance del conocimiento educativo, para encontrar las soluciones a sus problemas, para que sea reconocido el valor de las Ciencias de la Educación por la comunidad científica y para la eficacia de las acciones de enseñanza / aprendizaje. (FREIXO, 2011, 13)

Deste modo, uma das primeiras etapas para a elaboração deste trabalho foi a realização de uma intensa investigação bibliográfica que nos permitisse atribuir-lhe uma sólida fundamentação teórica. Para o desenvolvimento do mesmo adotámos a pesquisa documental que consistiu na identificação e obtenção de provas a respeito do sistema de educação bilingue, a partir de manuais e livros em línguas nacionais, documentos oficiais do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação e, ainda, de alguns documentos de arquivos do período colonial português (REIS, 2010, 80). Privilegiámos a utilização do método indutivo, que consiste em estabelecer uma proposição geral com base no conhecimento de certo número de dados singulares ou proposições de menores generalizações (MARCON *et al.*, 2004, 254). Desta forma, com o apoio dos nossos *informantes*², pudemos auxiliar a pesquisa com as informações e os recursos educativos

² Entende-se aqui por *informantes*, indivíduos que possuem conhecimentos e habilidades, e que também conhecem a realidade do problema a investigar. São frequentemente fundamentais para o sucesso de um estudo de caso (VERA, 1976, 39; YIN, 2015, 115).

disponibilizados para o programa de educação bilingue que obtivemos junto da Secção de Línguas Nacionais do INIDE/MED e sobre o ensino de LN na Faculdade de Letras da UAN.

Para a fundamentação teórica da nossa investigação sentimos necessidade de recorrer a textos de diferentes áreas do saber científico, tais como etnografia, estatística, geografia, sociologia, história, teologia, antropologia, literatura, filosofia, linguística e educação – sobretudo estas últimas, na medida em que o estudo se centrará na questão da educação bilingue.

Neste sentido, são várias as obras cuja temática gira em torno das LN e da problemática linguística em África, assim como das políticas linguísticas, de entre as quais destacamos: *História Geral das Guerras Angolanas* (3 Tomos, 1680), de António de Oliveira de Cadornega, que aborda a situação histórica e de resistência dos povos dos reinos do Kongo, Ngola, Benguela, Lunda e dos Kwanyama contra a ocupação colonial; *Arte da Língua de Angola* (1697), de P^o. Pedro Dias, que apresenta uma gramática bilingue das línguas kimbundu/português; *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental* (12 volumes: 1952, 1953, 1954, 1966), de P^o. António Brásio, que compila as anotações e a descrição das principais atividades missionárias desde 1482; *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (1966), de João Amós Coménio, obra publicada em 1627, que fundamenta o método da didática para o ensino das línguas; *História do Ensino em Angola* (1970) e *Primeiras Letras em Angola* (1973), de Martins dos Santos, que apresenta o desenvolvimento do sistema de ensino durante o período colonial; *Etnias e Culturas de Angola* (1975), de José Redinha, no qual o autor classifica os grupos etnolinguísticos; *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda* (2000), de Amélia Mingas, que aborda a questão linguística de Luanda; *Não à Morte das Línguas* (2000), de Claude Hagège, que dedica a sua obra à questão do etnocídio; *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola* (2006), de António Fernandes da Costa, que aborda os aspetos divergentes da língua portuguesa e das línguas nacionais; *História de Angola* (2009), de René Pélissier e Douglas Wheeler, sobre a trajetória histórica contemporânea de Angola; os capítulos sobre a questão da linguística das obras *Polifonias Insulares: Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe* (2010), *A Literatura Africana e a Crítica pós-Colonial: Reconversões* (2013), de Inocência Mata, que apresentam principalmente os contextos da política linguística, cultural e literária dos países africanos de língua oficial portuguesa; *O Essencial sobre Política de Língua* (2010), de Paulo Feytor Pinto, que reflete sobre a definição da política de língua.

Do ponto de vista da problemática do bilinguismo e da educação bilingue, a nossa pesquisa recorreu principalmente às seguintes contribuições: *Relance sobre a Educação em África: fundamentos e perspectivas* (1963), de Ávila de Azevedo, que destaca aspetos no domínio da educação, ciências políticas e sociais em África; *Linguistique et Colonialisme* (1974), *Petit Traité de Glottologie* (1998), *A (Socio)linguística* (2010), de Jean-Louis Calvet, obras nas quais o autor apresenta a sociolinguística; *O Bilinguismo como Factor de Desenvolvimento Metacognitivo e Metalinguístico* (incluído nas *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 1985), de Maria de Fátima Sequeira, que reflete sobre o bilinguismo e a sua influência na cognição; *At War With Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety* (2000), de James Crawford, que descreve a situação da política linguística em contexto de diversidade de línguas; *Bilingualism: an Advance Resource Book* (2007), de Ng Bee Chin e Gillian Wigglesworth, que exploram a questão do bilinguismo; *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (2010), de Ofelia García, que anuncia a educação bilingue para o século XXI; *O Ensino de Português em Contexto Bilingue/Plurilingue Angolano: sete estudos* (2014), de Manuel Quivuna, que problematiza a questão do ensino de português em contexto bilingue. Finalmente, no que diz respeito à educação bilingue, tivemos também como referência o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR, 2001) e vários verbetes do *Dicionário Temático da Lusofonia* (2005), bem como da *História Geral de África* (2010), coordenada por Joseph Ki-Zerbo, e

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Sobre as valências geográficas e humanas do território*, é dedicado principalmente às características geográficas e demográficas do território, com o intuito de apresentar o espaço físico sobre o qual vai incidir a investigação, a fim de se estabelecer uma relação recíproca entre a terra, o homem, a cultura linguística, o tempo e o espaço. Com efeito, é nossa perceção que a terra de um povo já não é um simples dado da natureza, mas uma porção de espaço afeiçoado pelas gerações, onde se imprimiram, no decurso do tempo, os cunhos das mais variadas influências sendo, em suma, uma combinação original e fecunda de dois elementos: território e civilizações (RIBEIRO, LAUTENSACH e DAVEAU, 1987, 25).

O segundo capítulo, *O ensino e a questão linguística em Angola: período colonial português*, é dedicado ao ensino e à questão linguística em Angola durante a vigência do regime colonial português. Este versa, fundamentalmente, sobre os aspetos relacionados com a trajetória do sistema educativo, desde os primeiros tempos da sua implementação

pelos missionários portugueses no Reino do Kongo até ao momento da independência nacional. Espelham-se igualmente, neste âmbito, as políticas linguísticas educativas assumidas pelo Estado colonial português que excluía as línguas de origem africana do sistema de ensino.

No terceiro capítulo, *Panorâmica histórica do sistema de educação e ensino e a política linguística no período pós-independência*, traça-se uma breve história do desenvolvimento da educação, e da política linguística adotada pelo Estado angolano, pós-independência. Pretende-se fazer uma abordagem sobre as principais transformações que ocorreram no sistema educativo, com vista a realçar o processo de implementação da educação bilingue.

O quarto capítulo, *O sistema de educação bilingue: desenvolvimento e perspectivas*, por sua vez, apresenta e discute os meandros do sistema de educação bilingue em Angola, o seu desenvolvimento e perspectivas. Esta parte do trabalho sublinha a definição de termos e conceitos decorrentes do tema e a importância da introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino.

Por fim, o quinto capítulo sobre *Educação bilingue: o lugar das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino* constitui o principal capítulo da tese, enfatizando igualmente a definição da estratégia geolinguística para a implementação do ensino bilingue, dada a extensão geográfica do território angolano e a multiplicidade de línguas veiculadas nesse espaço.

De uma forma geral, este trabalho tem como base os valores e princípios fundamentais conquistados a partir da Independência Nacional. Invoca, por isso, a memória dos antepassados e apela à sabedoria das lições da história comum, das raízes seculares e das culturas, inspiradas pela tradição africana, no sentido de valorizar, proteger e dignificar as LN como fator de identidade cultural (*Constituição da República de Angola* de 2010, 3-12).

CAPÍTULO I

SOBRE AS VALÊNCIAS GEOGRÁFICAS E HUMANAS DO TERRITÓRIO

I have now, to the best of my ability, described the customs and productions of this wonderful and beautiful country, and I shall be glad if the perusal of these pages should induce others to explore more fully the rich field it presents to the naturalist and geographer.

Joachim J. Monteiro³

1.1. Características geográficas

Com toda a sua singularidade geográfica, Angola, designada oficialmente por República de Angola, é um Estado soberano que, enquanto colónia, prevaleceu sob o domínio português durante cinco séculos (desde 1482) e a 11 de novembro de 1975 alcançou a independência política.

Situada na região meridional do Equador na privilegiada zona de convergência da África central e austral, possui uma extensão calculada em 1.246.700 km². Deste modo, a *Constituição da República de Angola*, de 2010, no artigo 5º (Organização do território, Ponto 1) refere que “O território da República de Angola é o historicamente definido pelos limites geográficos de Angola (...) existentes a 11 de novembro de 1975, data da Independência Nacional”.

Para a sua gestão no âmbito político-administrativo, a *Lei Constitucional da II República*, de 1992 (no artigo 55º, Ponto 16) destaca que “O território da República de Angola, para fins político-administrativos, divide-se em Províncias, Municípios, Comunas e Bairros ou Povoações”.

Atualmente o território⁴ nacional, em termos de divisão política e administrativa é constituído por 18 províncias, 162 municípios, 559 comunas, 2.352 bairros e 25.289 aldeias (INE-Angola, 2016, 27).

³ Joachim J. Monteiro. *Angola and the River Congo*. Vol. II. London. Printed by William Clowes and Sons. (1875, 314).

⁴ A ideia de território, segundo Isabel Castro Henrique, é “o espaço necessário à instalação das estruturas e das colectividades inventadas pelos homens, (...) indispensável à criação, manutenção e reforço da identidade (...) fornece a garantia da autonomia colectiva” (HENRIQUE, 2004, 20).

A toponímia das províncias no período pós-independência foi readaptada à pronúncia em línguas nacionais (em situações óbvias, nem sempre consensual), segundo Jean-Pierre Chavagne, *Leurs noms officiels sont aujourd'hui les suivants: Kabinda, Zaire, Wije, Bengu, Lwanda, Malanje, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Muxiku, Viyé, Bengela, Wambu, Wila, Kunene, Kwandu Kubangu et Namibe* (CHAVAGNE, 2005, 19).

A raia do seu território a norte e leste é contornada pela República Democrática do Congo (RDC-Kinshasa), a leste a República da Zâmbia, a sul a República da Namíbia enquanto a costa oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Ainda a norte, situa-se o enclave de Cabinda, província com 7.250 km², fazendo fronteira com a parte estreita da RDC na zona contígua que o separa geograficamente do resto do território sólido de terra firme, isto é, a vazante do rio Zaire, e com a República do Congo (RC-Brazzaville) a norte. A capital do país é a populosa cidade de Luanda.

Devido à sua localização geográfica, o clima varia entre o tropical e o subtropical em todas as regiões, com duas estações anuais, a chuvosa e a seca ou «cacimbo», que são assim cantadas num provérbio de LN umbundu como veículo de sabedoria, traduzido em duas línguas: umbundu – “Ondaka yondombo yi vangiwi vokuenyé; ondaka yokuenye yi vangiwi vondombo”; e português – os problemas da época chuvosa são discutidos na estação seca e as questões da estação seca são discutidas durante a estação chuvosa (HENDERSON, 1979, 31).

Do ponto de vista da análise antropológica, entende-se que uma *nação* é uma comunidade politicamente imaginada pelos homens que a representam e dá existência imaginária de comunhão entre a mesma comunidade (como uma agremiação horizontal e profunda), tendo fronteiras territoriais finitas e gozando de soberania (onde o Estado é o garante dessa liberdade) (ANDERSON, 2005, 24-27).

Assim, o atual Estado-nação é fruto do discurso da política colonial, como refere A. Mazrui: “São os europeus que deram um nome à maioria dos continentes e oceanos, a muitos grandes rios e grandes lagos, bem como à maioria dos países” (MAZRUI, 2010, 12). Também a este respeito diz Isabel Castro Henrique:

A história da formação do território angolano colonial não é redutível à falsa neutralidade dos mapas, pois não pode ela separar-se da violência da fragmentação imposta pelo colonizador à terra africana, recorrendo à eliminação dos usos sociais e dos marcadores simbólicos dos territórios e das identidades que neles se reviam. (HENRIQUE, 2004, 47)

Deste modo, sublinha-se que uma *nação* não é apenas um produto da história, mas é também um grupo de homens unidos pela tradição comum estabelecida, mantida e reforçada durante um longo passado de convivência, pela semelhança do falar, pela expressão dominante que entre eles toma ideias e afetos, que vive ligado por estes laços morais, sobre um mesmo pedaço de solo (RIBEIRO *et al.*, 1987, 25).

Neste contexto, a questão das comunidades linguísticas torna-se reflexo de uma determinada realidade histórica do território angolano.

1.2. Identidades linguísticas dos grupos étnicos do território

Tendo em conta as características geográficas da região, um estudo etnolinguístico da população angolana considera-a, na sua génese heterogénica, fruto de muitos fluxos migratórios e cruzamento de diversas comunidades linguísticas que se verificaram ao longo dos tempos, vindos principalmente da região central do continente africano, da Ásia e da Europa. É um território de convergência de diversas comunidades com diferentes tradições e valores linguísticos e culturais.

O Censo Populacional realizado em 2014 forneceu informação credível para sustentar a análise sobre o estado atual da população angolana. A este respeito José Eduardo dos Santos considera que estes são “(...) dados estatísticos fiáveis colocados à disposição da comunidade científica, facilitando o seu trabalho de investigação e inovação tecnológica, por forma a que possa dar um melhor contributo ao processo de desenvolvimento sustentável do país” (SANTOS, 2016, 8).

A população angolana é atualmente calculada em 25.789.025 habitantes. Quanto à sua distribuição entre a cidade e o campo, estima-se que cerca de 63% vive em zona urbana e 37% se encontra em zona rural (INE-Angola, 2016, 31⁵). Quanto à taxa de prevalência de alfabetismo da população a partir dos quinze anos de idade – quem sabe ler e escrever – é de 66% a nível nacional. Este valor percentual distribuído entre a cidade e o campo calcula-se em 79% e 41%, respetivamente. A população idosa com mais de sessenta e cinco anos que não sabe ler nem escrever é de 27% a nível nacional. Quanto à população dos cinco aos

⁵ Os dados estatísticos de que nos dispomos são os que resultaram do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola, realizado em 2014, que revelam parâmetros considerados importantes para os objectivos preconizados neste trabalho. No entanto, os dados disponibilizados podem apresentar um grau de fiabilidade relativamente baixo pelo fato de ser o primeiro Censo e poder conter alguma inexatidão.

dezoito anos de idade que se encontra fora do sistema de ensino é calculada em 22% (INE-Angola, 2016, 53-56).

O desequilíbrio da concentração demográfica entre o campo e a cidade é assim explicado por Jean-Pierre Chavagne:

La population des musseques devient ainsi population de l'asphalte. Plus tard, en 1978, il se produit un flux massif d'Angolais du Zaïre qui s'installent à Luanda. D'une façon continue et en raison notamment de la guerre, les populations de l'intérieur vont également converger vers Luanda dont la population triplera en 20 ans. (CHAVAGNE, 2005, 34)

Deste modo, a identidade linguística do território prevalece em função das regiões de influência dos respetivos grupos étnicos. Entende-se que um *grupo étnico* é um tipo de coletividade cultural que sublinha o papel de mitos de descendência, de memórias históricas, e que é reconhecido por uma ou mais diferenças culturais, como a religião, os costumes, a língua ou as instituições. Ao passo que, uma *comunidade étnica* ou etnia pressupõe uma estabilização histórica de pertença que se distingue pelos seguintes elementos: um nome próprio coletivo; um mito de linhagem comum; memórias históricas partilhadas; um ou mais elementos diferenciadores de cultura comum; a associação a uma terra natal específica e um sentido de solidariedade em setores significativos da população (SMITH, 1997, 36-37).

De igual modo, para a compreensão dos significados das principais agremiações linguísticas define-se que *famílias de línguas*, de acordo com John Lyons, “são conjuntos de duas ou mais línguas que pertencem ao mesmo grupo e que estão relacionadas geneticamente, embora sejam variantes linguísticas divergentes, porém descendentes de uma língua ancestral comum ou protolíngua” (LYONS, 1987, 174).

Neste contexto, são três os principais grupos etnolinguísticos que constituem a base linguística do território angolano, classificados em função das suas múltiplas características. Apresentamos, em seguida, os aspetos principais de cada um deles.

1.2.1 Grupo etnolinguístico Bantu

O grupo *Bantu*, que se expressa em diversas línguas desta família, constitui a mais poderosa e a maior comunidade que se encontra no país. Segundo Lawrence Henderson, *the eight ethnolinguistic groups (...), which formed perhaps 99 percent of the population of Angola in 1920, were Bantu* (HENDERSON, 1979, 63).

O grupo sociolinguístico Bantu é entendido nesse aspeto como unidade cultural e não racial, segundo Pierre Bertaux para quem “é necessário precisar que o nome ‘bantu’ não designa uma unidade racial, mas representa unicamente uma unidade cultural” (BERTAUX, 1970, 32). A terminologia *Bantu* foi utilizada inicialmente pelo filólogo W.H. Bleek, que a introduziu pela primeira vez em 1862 para designar originariamente um grupo de línguas das regiões dos Grandes Lagos, tendo sucessivamente adquirido a classificação linguística, etnográfica e antropológica desta comunidade (NOTEN, COHEN e MARET, 1980, 649).

Este grupo entretanto fundamenta o seu carácter distintivo pela verbalização da expressão “bantu⁶”, usando “ntu” para designar “pessoa” singular e “bantu” para o plural, isto é, “pessoas, gente, ser humano”. A colocação das duas partes para uma operacionalização semântica varia, geralmente, em função da variante linguística entre o prefixo “ba-” (wa-, va-, a-, omu-, mu-) e a desinência nominal “-ntu” (-ndu, -nhu, -nthu, -nu, -tu). Estas línguas, no entanto, apresentam relativas diferenças, de harmonia com a estrutura fonológica de cada uma delas, dentro da diversidade de línguas do mesmo grupo linguístico (NGUNGA, 2004; NOGUEIRA, 1952).

Deste modo, o grupo Bantu, para além da comunidade que se localiza em Angola, ocupa igualmente vastos territórios do continente africano. Concentram-se maioritariamente em países como África do Sul, Benim, Botswana, Burkina Fasso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Comores, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Conacry, Guiné Equatorial, Ilha Mayotte, Lesotho, Libéria, Madagáscar, Malawi, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Centro Africana, República Democrática do Congo/Kinshasa, República Popular do Congo/Brazzaville, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Swazilândia, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe (NURSE e PHILIPPSON, 2006, 1).

As comunidades etnolinguísticas que integram a família Bantu em Angola encontram-se repartidas em espaços territoriais específicos e, em muitos casos, de forma difusa

⁶ A expressão *Bantu*, geralmente, apresenta várias formas da sua grafia (bantu, banto, banta). No entanto, Rodrigo de Sá Nogueira, na sua obra *Temas de Linguística Banta. As Línguas Bantas e o Português*, esclarece que o fator de aportuguesamento da semântica *Bantu* derivou do facto de não existir na gramática de língua portuguesa palavras terminadas em “u”. Justificando, interroga-se: “Línguas «Bantas» ou Línguas «Bantu»? (...). Aportuguesada, a palavra naturalmente terá de se escrever banto com –o no fim, como terá, pela sua estrutura mórfica, de se submeter às regras da flexão portuguesa (...) devemos ter Banto, banta, bantos, bantas (...). Etimologicamente, *bantu* é uma forma plural; a forma singular que lhe corresponde é *mntu*. O significado próprio dessa palavra é «pessoa, gente, ser humano». Por essa razão, refutamos essa ideia meramente gramatical e, por concordância verbal é um termo invariável em género e em número, respeitando a sua etimologia de línguas bantu e deve grafar-se corretamente {LÍNGUAS “BANTU” e não LÍNGUAS “BANTAS”}. A sua flexibilização gramatical ocorre simplesmente pela *preposição* “a, as, o, os, etc.” (Ex: a língua “Bantu”, as línguas “Bantu”, o povo “Bantu”, as etnias “Bantu”) (NOGUEIRA, 1952, 4-7).

especialmente nas regiões de convergência entre grupos étnicos. Também na sua génese são comunidades etnolinguísticas transnacionais, isto é, encontram-se maioritariamente repartidos entre os territórios próximos de Angola como é, particularmente, o caso das repúblicas de Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville, Zâmbia, Namíbia, África do Sul e Gabão.

O mapa de distribuição etnolinguística *infra* (Mapa nº 1), e seguindo a nomenclatura proposta por José Redinha nas suas obras *Distribuição Étnica de Angola* (1962) e *Etnias e Culturas de Angola* (1975), apresenta os seguintes grupos:

1.2.1.1 Povo Bakongo (língua kikongo): a população Bakongo concentra-se maioritariamente na parte norte, nordeste e centro-norte do território, ocupando as províncias de Uíge, Zaire, Cabinda e parcelas das províncias de Bengo, Kwanza-Norte e Malanje. A etnia Bakongo é constituída pelos grupos kongo do sul, kongo do sudoeste e kongo do oeste (que integra ybinda, fyote⁷/fiote/fiote, kiyombe e kiwoyo localizados especialmente em Cabinda), ndingy, mboka, kisikongo, kizombo, kindibu, kimanyanga, mbala e vungunya. Os pequenos grupos são constituídos por vily, yombe, kakongo, oyo, sorongo (ou solongo), muchikongo, sosso, kongo, zombo, yaka, suko, pombo, luango, guenze, paka, koje, bata e sundy.

1.2.1.2 Povo Ambundu “Quimbundo” (língua kimbundu): este povo encontra-se atualmente em áreas de Luanda e em espaços territoriais que circundam as margens do rio Kwanza, estabelecendo-se principalmente na região centro-norte e sul do país. Habitam maioritariamente as províncias de Bengo, Luanda, Kwanza-Norte, Malanje e parcelas de Kwanza-Sul. A sua composição étnica é representada pelas comunidades njinga, mbamba, nbaka e ngola. E desdobra-se em subgrupos como ambundu, luanda, hungo, luango, ntemo, puna, dembo, ngola/jinga, bondo, bangala, holo, kary, chinje, minungo, songo, bambeiro, kissama, libolo, kibala, hako e sende.

1.2.1.3 Povos Lunda-Côkwe (línguas lunda e côkwe) ocupam geograficamente a parte nordeste e leste do território, em províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico e parcelas de Bié, Malanje e Kwando-Kubango. Este grupo é representado pelas etnias minungo, ulanda, ukhongo, lunda, luvale e subdivide-se em

⁷ A designação *fyote* significa literalmente “língua de preto”. Por isso, tendo em conta a bibliografia que foi consultada vai ser mantida a expressão *fyote* (*ybinda*). Leonel Bender esclarece neste sentido que, os problemas da nomeação das línguas foram criados por confusões históricas. Por exemplo, uma localidade onde habita um determinado povo ter a designação da língua que essa comunidade fala ou o uso de nomes pejorativos (BENDER, 2006, 46).

pequenos grupos como lunda, lunda-lua-chinde, lunda-ndembo, cõkwe, mataba, kakongo (ou badinga) e may.

1.2.1.4 Povo Ovimbundu “Umbundu” (língua umbundu) representa o grupo étnico Bantu mais numeroso de Angola. Esta comunidade predomina fundamentalmente na região centro-sul, espaço geográfico do chamado planalto central do país. São habitantes das províncias de Benguela, Huambo, Bié e parcelas de Kwanza-Sul, Huíla e Namibe. Engloba as etnias de mbanlundu, ngoongo e yaka e subdividem-se em pequenos grupos como viyé, mbalundu, sele, sumbe (ou npinda), mbuy, kissanje, lumbu, ndombe, hanha, nganda, wambu, sambo, kakonda, chikuma, kyaka e ngalange.

1.2.1.5 Povos Nyaneka-Humbe e Kwanyama (línguas nyaneka e oshikwanyama) habitam principalmente nas margens do rio Kunene, províncias de Huíla, Namibe, Kunene e Kwando-Kubango. Estes grupos são constituídos pelas seguintes etnias: nyaneka, humbe, mwila, ngambwe, handa, chipungu, chilengue, oshiwambo, kwamby e nbandja. Repartem-se em pequenos grupos como os gambo, humbe, donguena, hinga, kuankua, handa (mupa), handa (kipungo), kipungo, kilengue-humbe e kilengue-muso.

1.2.1.6 Povo Ngangela (língua ngangela): este povo é considerado como sendo um dos subgrupos dos cõkwe. Habita maioritariamente a região sudoeste do país, na província do Kwando-Kubango. Encontram-se também núcleos em províncias de Huíla, Moxico, Bié. A etnia ngangela é constituída pelos grupos lukazy, luyana, kwandy, mbowe, mdundulu, ymilangu, mishulundu, mashy, kwandu do norte, kwandu do sul, mbangala, yongo, ngandyera, kwamby, nkumby e nkumby-mulondo. Integra igualmente os subgrupos luimby, luena, luvale, lutchaz, bunda, ngangela, ambuela, ambuela-mambumba, engonjeilo, ngonielo, mbande, kangala, yahuma, gengista (ou luyo), ngoia, camachy, ndungo, nhengo, nhemba e aviko (REDINHA, 1962, 12-14 e 1975, 11-45).

1.2.2 Grupo etnolinguístico Khoisan

O grupo linguístico Khoisan, que se expressa em várias línguas deste mesmo grupo, é uma etnia minoritária do país. Uma das características peculiares que a distingue de outras línguas é a entoação de um clique, segundo J. Greenberg: “Todas as línguas khoisan possuem cliques entre as consoantes e a maioria de seus falantes pertence ao tipo *san*,

fisicamente característico (...). A maior parte das línguas khoisan é falada na África do Sul” (GREENBERG, Vol. I, 2010, 235).

Segundo J.D. Fage e W. Tordoff,

Na maior parte da imensa área para onde os Bantos se deslocavam, seriam provavelmente falantes da língua khoisan, cujos sobreviventes são os Khoikhoi ou «Hotentotes» (...) e os Bosquímanos *San*, cujas características genéticas mais relevantes se cingem geralmente “à pequenez de estatura e pele amarelada. (FAGE e TORDOFF, 2010, 119)

A designação *khoisan* evidencia dois elementos que operacionalizam a semântica para classificar igualmente dois subgrupos: *khoi* (Hotentotes) e *san* (Boxímanes). Etimologicamente deriva de termos holandeses: hotentote *hütentiüt* «bruto» e Boxímane *bojesman*, em inglês *bushmen*, «homens do bosque» (SANTOS, 1969; ESTERMANN, 1983).

Os grupos que compõem esta etnia são os kazama, kede e vatua. O grupo vatua integra também os subgrupos kuissy e kueue (REDINHA, 1975, 26).

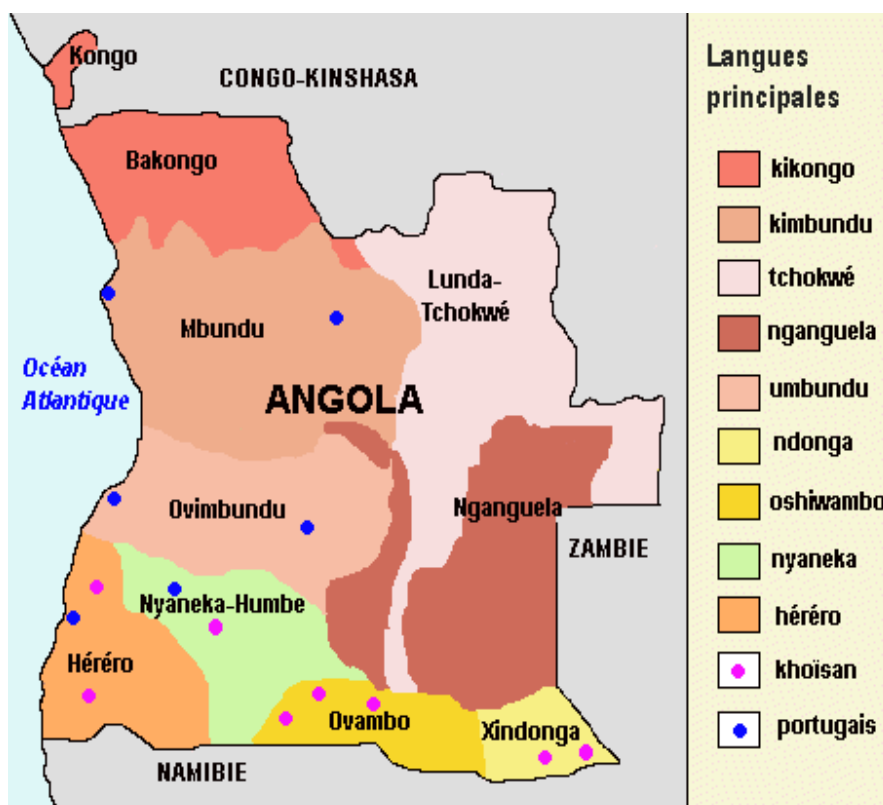
1.2.3 Grupo etnolinguístico Românico ou Europeu

O grupo românico ou europeu, que forma as comunidades de origem europeia, utiliza uma única língua, o português. Este grupo instalou-se em Angola a partir de 1482, época da expansão marítima europeia. Em 1491 o rei do Kongo, Nzinga-a-Kwo, batizado como D. João I, concedeu terras aos primeiros grupos de portugueses, tornando-os, desta forma, cidadãos do Kongo. Esta comunidade constituída por uma população minoritária do país exercia, porém, grande influência dominadora e exploradora sobre a maioria nativa, como diz Lawrence Henderson: *the Portuguese, who succeeded in dominating the Bantu for about a century, but have now largely withdrawn* (HENDERSON, 1979, 63).

Assim, depreende-se que o grupo etnolinguístico Bantu, por constituir a maioria absoluta da população, é o que apresenta uma maior diversidade de línguas. Esta situação criou um problema de indefinição da política linguística no período pós-independência, quando se revelou necessário eleger uma dessas línguas para resolver a questão de comunicação nacional. Embora fosse incômoda, a solução foi recorrer ao uso da língua portuguesa como língua oficial, atribuindo às outras línguas faladas por milhões de pessoas e com um rico mosaico cultural, o estatuto de LN. Por essa razão, a implementação de uma política de educação bilingue vislumbra-se como a solução ideal para a normalização dessa

relação, mas também para favorecer a preservação da identidade cultural e a construção de uma identidade nacional sólida, promovendo, de certo modo, o interesse pelo ensino das respectivas línguas que, de forma harmoniosa e participativa, poderá conduzir o país ao desenvolvimento político e socioeconómico.

O mapa etnolinguístico *infra* delimita as regiões específicas dos grupos etnolinguísticos que predominam no território nacional.



MAPA N.º 1: Mapa Etnolinguístico de Angola⁸.

⁸ LECLERC, Jacques (2009). *Carte Etnolinguistique de l'Angola*. Source: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola, 2002 (Paris). http://ia89.ac-dijon.fr/?casnav_angola. Acesso em 9 de outubro de 2013.

CAPÍTULO II

O ENSINO E A QUESTÃO LINGUÍSTICA EM ANGOLA: PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS

Custumens dos naturaes de Angola, assi na paz como na guerra. Os costumes desta nação hé dificultoso sabellos, assi por não terem uso de letras nem de livros por onde se poderão saber, como por andarem até agora os portuguezes em guerra, nem terem com eles pacífica comunicação que durase muito tempo.

P^o. António Brásio⁹

Como afirmam Fernanda Fonseca, Isabel Duarte e Olívia Figueiredo, “Quando consideramos a linguagem humana como objecto de estudo, abrimos uma janela sobre um dos aspectos mais fascinantes do mundo natural, sobre uma característica definidora por excelência da espécie humana” (FONSECA, DUARTE e FIGUEIREDO, 2000, 107).

Devido à complexidade da questão histórica da educação e ensino, não abordaremos toda a trajetória que atravessou ao longo de cinco séculos, desde o início do século XV, a partir do antigo Reino do Kongo. O objetivo principal, neste contexto, é demarcar, dentro deste período, as principais motivações da política de “colonização linguística”, caracterizada pela proibição da utilização de línguas angolanas principalmente no sistema educativo, enquanto vigorou o regime colonial.

A questão em estudo pode ser resumida na pergunta formulada há mais de duas décadas: “Como é possível pensar a educação hoje, e projetá-la no futuro, sem uma compreensão exacta do que foram os percursos do passado?” (NÓVOA, BANDEIRA, PAULO, *et. al.*, 1993, XXXI).

⁹ P^o. António Brásio, *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental (1469-1599) e suplemento aos Séculos XV e XVI*. Vol. IV. Coligida e anotada pelo padre António Brásio. Lisboa: Agência Geral do Ultramar/Divisão de Publicações e Biblioteca (1954. 559).

2.1 Breve história sobre a educação colonial em Angola

Um dos objetivos da Educação, como principal fator de desenvolvimento de qualquer sociedade, consiste em transmitir conhecimentos acumulados pelas gerações e processa-se incutindo nas novas gerações o sentimento de pertença à sociedade da qual são parte integrante. O objetivo da Educação, neste caso, é o de perpetuar as vivências e experiências culturais de um povo e formar o caráter da personalidade humana de acordo com os desígnios do futuro da comunidade, processo que sempre fez parte da existência do homem.

A educação formal como a entendemos foi consolidada na Grécia antiga. Centrava-se, sobretudo, na instrução multifacetada da personalidade do indivíduo para dotá-lo de competências necessárias que lhe permitissem ascender às mais diversificadas funções na sociedade. Segundo Margarida Miranda, “No final da época arcaica, o ideal grego de educação exprimia-se na palavra *kalokagathia*, ou na expressão *kalos te kai agathos* (belo e bom), numa síntese entre a beleza moral e a beleza física” (MIRANDA, 2009, 18).

No entanto, quando os missionários da Companhia de Jesus estabeleceram os primeiros contatos com os habitantes do Reino Ngola, em 1594, fizeram alusão à ausência de um registo escrito sobre o território e as tradições culturais dos seus habitantes. Por essa razão, no princípio do século XVI, quando os portugueses chegaram ao território dos Mbundu, encontraram o Reino Ngola num estado muito avançado de desenvolvimento sociopolítico e económico. As comunidades autónomas e isoladas que se estruturavam em clãs de 736 régulos, que constituíam o território do N’dongo, estabeleceram um modelo de governação centrado na monarquia, cuja capital era Kabasa (BIRMINGHAM, 1965; ALBUQUERQUE e FERRONHA, 1989). Durante este período, portanto antes dos portugueses, este povo tinha conhecimento e dominava a arte de exploração de recursos minerais: perto do rio Lucala, existiam minas de prata; na província¹⁰ do Ungo, explorava-se cobre enquanto nas províncias do Lumbo e Musseque, estanho e ferro; e na Quiçama, sal (– que servia de moeda para as trocas comerciais entre os naturais da região: “o sal serve de dinheiro aos pretos com que comprão peças, e mantimentos” (BRÁSIO, vol. IV, 1954: 550). Esse reino também dominava a arte musical, a confeção de objetos de artesanato, escultura, arquitetura tumular megalítica, e mumificação de cadáveres (semelhante ao resto do mundo

¹⁰ Em 1594 o Reino Ngola já apresentava uma estrutura de divisão administrativa do território em províncias: “a Ilamba, do rio Cuanza para a linha equinocial; a Quiçama (Kissama), da banda do sul; o Musseque; o Dongo (N’dongo), aonde está a cidade de Cabassa (Kabasa) em que vive o rei; o Are; o Ungo; e outras” (ALBUQUERQUE e FERRONHA, 1989, 175).

onde era prática) (REDINHA, 1975: 34). Como salienta Simon Battestini *L'art comme mode d'écriture est le contexte de l'art* (BATESTTINI, 1997, 217).

Do mesmo modo, no Reino do Kongo desenvolvia-se, na referida época intensa atividade administrativa e também comercial (onde já circulava dinheiro, o nzimbo¹¹) o que requeria, de certo modo, o domínio de alguma regra de expressão escrita para os respetivos serviços. As fontes históricas testemunharam a descoberta de uma escrita de registo comercial rudimentar, traçada pela mão de D. Afonso I, Mvemba-a-Nzinga, rei do Kongo, que se destinava especialmente ao controlo do movimento do tesouro real (PIGAFFETA e LOPES, 1591, 124). Outra fonte mais recente refere um artefacto achado em 1944 na prospeção diamantífera da mina do Luxilo 1, província da Lunda Norte, em que uma rocha furada ao meio apresentava uma expressão escrita numa das faces. Este facto demonstra uma clara evolução da escrita como meio de comunicação à distância (ERVEDOSA, 1980, 242).

No entanto, a política do regime colonial movida, em particular, contra as comunidades africanas da região centro-austral, e os sucessivos conflitos que se seguiram contribuíram para o desaparecimento da riqueza cultural, principalmente da expressão escrita do discurso africano. Durante os cinco séculos de colonização, os antigos Estados foram destruídos, as etnias divididas, as suas sociedades consideradas remotas, as suas tradições religiosas pecaminosas, as práticas agrícolas primitivas, os seus sistemas de governação irrelevantes, as suas celebrações culturais bárbaras, enfim, a personalidade nacional e humana dos africanos negros foi negada e atacada de todas as formas (BENOT, 1969; MAATHAI, 2009). A numerosa bibliografia que foi entretanto produzida serve de base para sustentar a trajetória histórica das diferentes comunidades do território angolano antes da chegada dos portugueses. Esses registos escritos emergem, geralmente, a partir do ponto de vista do “Outro”, isto é, do colonizador em relação ao colonizado. A este respeito dizem Luís de Albuquerque e António Luís Alves Ferronha que

A maior parte dos documentos escritos sofrem de um defeito (...) tratam de acontecimentos, descrevem situações, registam tradições orais, vistas por estrangeiros que se encontram em conflito ou em competição com os povos locais (...), é necessário fazer a sua desmontagem crítica. (ALBUQUERQUE e FERRONHA, 1989, 6)

¹¹ Segundo Filippo Pigaffeta e Duarte Lopes, “o nzimbo, cauri existente fundamentalmente na ilha de Luanda, apanhado por mulheres ao serviço do rei, era de facto o banco emissor deste reino” (PIGAFFETA e LOPES, 1591, 123).

É importante salientar que os regimes coloniais em África se esforçaram por apagar da história a escrita dos nossos ancestrais para valorizar a sua própria cultura “civilizacional”. Segundo Simon Battestini,

Il exclut toutes les régions culturelles où l'on écrit depuis la plus haute antiquité et tous les systèmes qui ne correspondent pas à sa définition européenne de l'écriture. Il a une vision eurocentrique de l'alphabet latin et des multiples avatars qui ont servi à «réduire» les langues africaines à l'écriture pour l'évangélisation. (BATTESTINI, 1997, 68)

2.2 Sistema de educação e ensino colonial até ao século XX

A história da educação em Angola é inseparável do processo de evangelização e dominação, por mestres sacerdotes jesuítas, de comunidades africanas que teve as primeiras instituições do tipo capela-escola no Reino do Kongo, no século XVI.

Os primeiros beneficiários desse modelo de educação e ensino europeus foram, sem dúvida, os quatro congolenses capturados por Diogo Cão que, nesta ocasião, os levou para Portugal (entre 1488-1491). Havia esperança de “civilizar” este grupo com ações de batismo-religioso e dotá-lo de “boas maneiras” à europeia para, posteriormente, os devolver à sua terra natal, já formados.

O principal objetivo era o de aprenderem e se aperfeiçoarem em língua portuguesa para poderem predispor-se ao serviço de tradução de mensagens que se trocavam entre as duas partes, devido ao distanciamento entre as línguas de contato (kikongo/português), tal como sublinha António Brásio “porque doutra maneira, segundo a diversidade da lingoa nom era possível” e “porque já entendiam bem a lingoa, de que eles principalmente [se] haviam de servir na conversão delRey, e de todo o Reyno de Congo” (BRÁSIO, Vol. I, 1952, 33-78).

Entretanto, a questão de interpretação das línguas de contato também se colocava ao nível do serviço de evangelização. Refere a este respeito Cavazzi Montecúcolo que,

(...) uma das dificuldades que se encontram para catequizar os gentios é a imperícia das línguas e a necessidade de intérpretes, que frequentemente não compreendem bem os mistérios da nossa santa fé e por conseguinte não podem explicá-los corretamente e chegam até a dar explicações contrárias à verdade. (MONTECÚCCOLO, 1687, 349).

Nesta tentativa de aceleração de evangelização, em 1490 chegou ao Kongo o primeiro grupo mais significativo de missionários. É nesta ocasião que um grupo de alguns elementos da monarquia do Kongo foi enviado a Portugal:

Estes os que voltarão a Portugal, trazendo consigo alguns sogeitos, dos mais nobres daquele Reino, para aprenderem letras sagradas, & bons costumes, os quaes rezidirão dez annos no Mosteiro de S. Eloy desta Cidade, com grande exemplo. (BRÁSIO, Vol. I, 1952, 87)

Durante este período de intensa evangelização e também de ensino, quem mais se notabilizou foi, sem dúvida, o Príncipe D. Henrique I, filho de Mvemba-a-Nzinga, Rei do Kongo (batizado como Afonso I). Frequentou a escola em Portugal, tendo sido posteriormente consagrado pelo Papa Leão X, em 1520 (outros autores apontam a data de 1518), com apenas 24 anos de idade, ao celeberrimo cargo de Bispo titular de Utica, o que o tornou no primeiro bispo negro da região centro-austral de África (SANTOS, 1970; BRÁSIO, 1952). Seguiram-se igualmente outros grupos de naturais do Kongo beneficiando de ações de formação e instrução em Portugal. As relações estabelecidas em fundamentos culturais entre ambas partes eram bastante frutíferas.

Assim, já em 1504, Portugal enviou ao Kongo homens letrados, religiosos e livros para ensinar a ler e escrever. De igual forma, do Kongo, mais jovens foram mandados para escolas portuguesas para aprenderem artes da fé, filosofia e costumes europeus (BRÁSIO, Vol. I, 1952, 194).

Independentemente dessas instituições (igrejas-escolas) pertencerem à Igreja Católica, elas constituíram-se como pioneiras no caminho de formação e de instrução de um leque de gerações de aristocratas e homens letrados do Kongo. Encontramos na bibliografia que faz referência àquela época, informação que aponta e confirma a existência de obras escritas em duas línguas, método que facilitou naquela altura a aprendizagem em contexto multilingue. Como se pode constatar, em 1624 foi impressa a primeira *Cartilha da Doutrina Cristã*, de autoria do jesuíta P^e. Mateus Cardoso, escrita em português e em kikongo e que constituiu o primeiro livro publicado em língua africana da região centro-austral. Em 1642 publicou-se em Lisboa o primeiro *Manual de Catecismo*, escrito em kimbundu e em português, organizado pelo P^e. Francisco Paccónio. Essa obra, devido à sua utilidade no ensino da doutrina cristã foi reeditada (2^a edição) em 1661. Logo depois, em 1650 o missionário capuchinho italiano, Giacinto da Vetralla, traduziu a *Cartilha da Doutrina Cristã* em quatro línguas: latim, italiano, português e kikongo. Este missionário (Giacinto da Vetralla)

também escreveu uma *Gramática e Vocabulário* da língua kikongo que veio a ser traduzida posteriormente, em 1886, pelo bispo D. António e Castro e publicada pela Imprensa Nacional, de Luanda, com o título: *Regras para mais fácil inteligência do difícil idioma do Congo* (SANTOS, 1970, 103). Uma outra obra intitulada *Arte da Língua de Angola*, do padre jesuíta Pedro Dias¹², editada em 1697, constituiu a primeira gramática escrita em kimbundu e em português (DIAS, 1697).

Atendendo às constantes convulsões sociais que se faziam sentir em M'Banza Kongo, as autoridades portuguesas transferiram as principais tarefas e reforçaram as suas disposições no Reino Ngola. O ensino, portanto, foi retomado pelos missionários da Companhia de Jesus, durante os séculos XVII e XVIII, principalmente em Luanda e ao longo das margens do rio Kwanza. Em 1605 foi fundada a primeira escola em Luanda, que era também uma das primeiras de toda África austral; entre 1720 e 1730 junto do convento dos jesuítas funcionou uma escola das primeiras letras (equivalente ao ensino primário). Para além de outras iniciativas neste domínio, a ação inovadora dos métodos de ensino elevou os jesuítas ao patamar de educadores mais brilhantes da Renascença. Nesta região desenvolveram-se e fortaleceram-se instituições religiosas, culturais e de assistência às populações locais com o objetivo de facilitar a penetração no interior do continente (DEUSDADO, 1995; SANTOS, 1973).

O processo de implantação do ensino no Reino Ngola teve muitas dificuldades durante o período que se seguiu à expulsão dos jesuítas do território português em 1759. De acordo com Martins dos Santos “Pouco depois, efetuou-se também aqui a expulsão dos jesuítas, medida que teve profunda repercussão no ensino nacional (...) a retirada dos jesuítas deixou a Província, e sobretudo a cidade de Luanda, sem mestres que ensinassem” (SANTOS, 1973, 14). Acrescenta, igualmente, Ferreira Deusdado que, “Quando a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal em 1759 (...), o ensino que se lhe seguiu era escassíssimo e mau” (DEUSDADO, 1995, 128).

No entanto, as consequências deste período de ausência de ensino, que durou quase uma década, permitiram que fosse reforçada a opinião de que o Estado deveria assumir definitivamente a responsabilidade do ensino e afastar definitivamente a hegemonia da Igreja sobre a educação que prevaleceu do século XVI até ao século XVIII (NÓVOA, 1991, 21).

¹² Nesta obra o autor insere um alerta “Advertencias de como se hade ler, & escrever esta língua. O pronunciar, & escrever he como na língua Latina, com advertencia que não tem **R** dobrado, nem no princípio do nome, nem no meyo, v.g. **R**ierino, hoje: **R**imi, língua. As letras seguintes, **B. D. G. V. Z.** se lhe poem antes a letra **N**, v.g. **N**huri, **C**arneiro. **N**dungue, **T**raças. **N**gombe, **B**oy. **N**vula, **C**huva. **N**zambi **D**eos” (DIAS, 1697, I).

A fase em que o Estado se passou a responsabilizar pelo ensino começou a partir de 1772 com a fundação, em Luanda, da Escola Primária Régia. Na mesma ocasião, foi fundada a Aula Régia de Latim, equivalente aos liceus; ensinavam-se aqui as disciplinas que constituíam as Humanidades – Latim, Filosofia e Retórica. Como diz Martins dos Santos, “Estava-se numa época em que, embora timidamente, o Estado reconhecia já ser seu dever interessar-se pela difusão da cultura entre o povo, promovendo deste modo o nivelamento das classes” (SANTOS, 1973, 15).

Outras instituições escolares foram igualmente criadas. Assim, em finais de 1764 fundou-se em Luanda a Aula de Geometria e Fortificação – que mais tarde (1791) passaria a chamar-se Aula de Aritmética, Geometria e Trigonometria – frequentada especialmente por militares, com um total de 24 alunos inscritos, entre oficiais e sargentos.

No entanto, nos períodos subsequentes várias iniciativas foram sendo tomadas para o desenvolvimento da educação, incluindo as novas tentativas missionárias de fundação de seminários diocesanos, até à inclusão de docentes do género feminino na educação. Já em 1789 foi fundada a Escola Médica de Luanda – a mais notável de todas as escolas, até meados do século XX – que só em 1791 viria a funcionar. Constituiu-se como protótipo das atuais universidades, tendo sido extinta em 1851 (SANTOS, 1973, 14-16).

No que diz respeito ao ensino missionário, salienta-se a particularidade do esforço feito pela Igreja Católica em ministrá-lo em línguas angolanas, contrastando com a política de opressão linguística do Estado colonial. Segundo Martins dos Santos, “em 1784 fez-se nova edição do catecismo inaciano, dos padres Couto e Paccónio, que Marquês de Pombal havia proibido em 1772, sob o pretexto de que devia usar-se somente a língua portuguesa, mesmo na evangelização” (SANTOS, 1970, 104).

Durante o século XIX o índice de infraestruturas escolares aumentou. Dentre muitos fatores que influenciaram esse crescimento escolar contam-se a oficialização no território do ensino primário obrigatório e gratuito e a contratação de professores competentes e dedicados (particularmente em Luanda), recrutados pelo governo (1876-1878). A partir de 1880, desenvolveu-se em Angola um grande interesse pela instrução. Em Luanda principalmente, para além das escolas já existentes, criou-se a Escola Principal que passou a congregar o nível secundário que se destinava à preparação de professores das primeiras letras, tendo sido extinta em 1906. Existiram igualmente em pouco tempo as escolas de Artes Gráficas (escola profissional) e Correios e Telégrafos. Já em 1882 criou-se o Seminário-Liceu que se instalou em Luanda. Em 1889 surgiu a Missão Católica da Huíla.

Desta feita, estavam lançadas e enraizadas as bases para a implementação da política de Ensino Público do Ultramar, a partir de 1845 pelo Governo de Joaquim José Falcão, e reforçada em 1869 por Rebelo da Silva que imprimiu maior dinâmica na expansão da rede escolar em Angola (SANTOS, 1973, 13-18).

2.3 Expansão da rede escolar em Angola (1845 – 1919)

Fruto dos progressos alcançados e das sistemáticas reformas feitas no ensino, a rede escolar foi ampliada em quase toda a faixa litoral, principalmente em regiões onde existia maior concentração da comunidade europeia. Segundo Lawrence Henderson, *the first type of school was located along the coastal strip or in the hinterland where Portugal exercised administrative control* (HENDERSON, 1979, 152).

A rede escolar não foi implantada ao mesmo tempo em todo o território, o que ficou a dever-se a vários fatores, como a fraca presença de colonos e a deficiente política de penetração dos organismos de administração de Estado para o interior e, sobretudo, a falta de interesse pela instrução dos angolanos. Para se ter uma noção sobre a expansão da rede escolar, sintetizaram-se os dados presentes na obra de Martins dos Santos, que a seguir se apresentam (SANTOS¹³, 1973, 19-88).

• **Província do Bié:** – As missões católicas e protestante, para além da ação religiosa, prestavam assistência à educação e instrução das populações. Também ministravam noções de prática agrícola e outros ofícios e, por esse motivo, criou-se a escola feminina; funcionou ali também a escola primária de letras dedicada à instrução de crianças que se encontravam no internato. Havia igualmente uma Missão Americana que se dedicava à instrução das populações locais.

• **Província do Bengo:** Alto Dande – A primeira escola oficial foi criada em 1855. Antes existia uma escola primária particular, fundada em 1884; Ambriz – A paróquia missionária foi fundada em 1858, estava ligada à escola de instrução primária e continha escolas distintas por sexo (masculino/feminino); Ambrizete – A escola oficial foi criada em 1890; Barra do Bengo – Instalou-se a igreja e missão do Bengo, que pertencia aos Capuchinhos italianos que exerciam atividade educativa; Barra do Dande – Em 1860 foi instalada uma escola; Calumbo – A escola primária foi fundada em 1849; Libongo – Desde

¹³ A toponímia será atualizada em função da realidade atual do país, como Moçâmedes – Namibe, Duque de Bragança – Kalandula, Novo Redondo – Sumbe, Porto Alexandre – Tombwa, São Salvador – Soyo, distrito - província, conselho – município, indígena – nativo. Distribuámos o índice de escolaridade pelas atuais províncias para um melhor discernimento do que foram os progressos do ensino naquela altura.

1859 passou a haver duas escolas, sendo que uma pertencia à Missão Católica; Dembos – A escola de instrução primária existia desde 1897; Icolo e Bengo – A escola existia também desde 1855; Muxima – Em 1850 criou-se a primeira escola e em 1916 passou a ser uma escola mista (feminino/masculino); e Econje – Em 1847 instalou-se a escola de instrução primária.

• **Província de Benguela:** Benguela – Existe carência em termos de dados escolares. Porém, acredita-se que a criação da aula de instrução primária aconteceu entre finais do século XVIII e princípios do XIX. Funcionou também a Escola Profissional Eduardo Costa, criada pela Liga Nacional de Instrução; Catumbela – A partir de 1867, criaram-se escolas separadas por género; Egito (Ijito) – Em 1891 existia uma escola de ensino particular; Dombe Grande – A partir de 1856 começou a funcionar a escola primária.

• **Província de Cabinda:** O ensino primário foi criado em três municípios: Cabinda, Lândana e Belize. Existiam também missões das congregações: por exemplo, a *International Missionary Alliance of America*, desde 1893, a Congregação do Espírito Santo e a das Religiosas de S. José de Clúnia (Cluny).

• **Província do Huambo:** Huambo – Existe também carência de fontes sobre a escolaridade na região. A escola que existiu foi criada em 1913 para o sexo feminino; Bailundo – Em 1896 fundou-se a Missão Católica, que se dedicava também à instrução de crianças em regime de internato.

• **Província da Huíla:** Caconda – Havia uma igreja grande e a Missão da Igreja Católica que se dedicavam à instrução das populações. Até 1904 contava-se com uma rede escolar de cerca de doze núcleos de frequência mista (masculino/feminino). As escolas localizavam-se em Pulente, Caconda, Chicambi, Chimundo, Chilunda, Chineca, Chingiengue, Chiloia, Mbissi e Chissuata; Chibia – A escola foi construída em 1912 para os dois géneros; Huíla – A Missão Católica estabeleceu-se em 1881. Construíram-se escolas das primeiras letras em povoações locais, instalou-se o Seminário-Liceu de Angola que funcionou durante 25 anos (1882 – 1907). A primeira escola primária foi fundada em 1863; Humpata – Em 1894 foi fundada a escola primária; Lubango – Estabeleceram-se três estações missionárias: em 1881 na Mucha, 1892 no Tchivinguiro e 1896 no Munhino. Havia também uma escola que funcionava desde 1885 e uma escola feminina criada em 1886; Quilengues – Em 1857, para além da intervenção missionária católica, foi criada a escola primária.

• **Província do Kuanza Norte:** Ambacas – Estabeleceram-se ordens religiosas e igrejas. Os missionários também se preocupavam com instrução das populações circunvizinhas. Com a expulsão dos jesuítas (1759) e das demais congregações religiosas (1834), os ambaquistas mantiveram a instrução dos seus filhos, o que teve uma excelente repercussão; Cambambe – Em 1857 foi criada a escola de instrução primária; Cazengo – A instrução era dada pelos missionários da missão paroquial, e a escola foi construída em 1855; Massangano – Calcula-se que a escola tenha sido fundada entre 1855-1857; Zenza do Golungo – A escola da paróquia foi reedificada em 1850.

• **Província do Kuanza Sul:** Libolo – Havia três estabelecimentos de ensino: a Escola Municipal de Calulo, a Escola Municipal Paulo Dias de Novais, que funcionou em Dala-Cachilo (Dala Cachibo) e a Escola da Missão Católica do Libolo; Sumbe – estima-se também a existência de uma escola primária desde meados do século XIX, havendo igualmente uma escola feminina.

• **Província de Malanje:** Kalandula – A escola funcionou desde 1838, altura da sua ocupação; Malanje – Instalou-se o magistério primário em 1857, e durante o ano letivo 1905-1906 funcionaram três escolas (régia, da Missão Católica Portuguesa e a municipal). Funcionaram também, em 1912, duas escolas primárias. Havia igualmente escolas em Quissol, Mussuco, uma escola na estação missionária de Canambua para agricultura e uma escola feminina da irmã Antónia; Pungo Andongo – Crê-se que a escola das primeiras letras tenha sido fundada antes de 1850.

• **Província do Namibe:** Namibe – A escola primária existe desde 1849; Tombwa – Em 1899 foi criada a escola primária.

• **Província do Uíge:** Bembe – Em 1856 criou-se o serviço administrativo e o ensino contava com a assistência religiosa.

• **Província do Zaire:** Nóqui – Em 1913 foi estabelecido o ensino numa escola profissional agrícola, Afonso Costa; Soyo – Em 1881 foi criada a escola primária.

Verifica-se assim que até ao ano de 1919 a educação em Angola era deficitária e muitíssimo escassa. Apresentava assimetrias profundas entre a faixa litoral, onde se concentrava a esmagadora maioria da comunidade metropolitana portuguesa, e o interior, onde as instituições escolares eram praticamente exíguas e em alguns casos inexistentes, já em plena fase de consolidação do ensino normal (1880 – 1911) (NÓVOA *et al.*, 1993, XLVII). A política educativa implementada pelo regime colonial baseava-se na discriminação social. Segundo Lawrence Henderson,

Education in Angola was divided, as early as 1913, between those schools designed for Europeans and assimilated Africans and others for the mass of Angolans. By 1880 in the north, schools for Europeans, mestizos, and assimilated Africans were scattered along the main communication lines between Luanda and Malange, at Barra do Dande, Barra do Bengo, Icolo e Bengo, Zenza do Golungo, Ambaca, Pungo Andongo, Cazengo, Dondo, And Muxima. In the south, schools were functioning by 1880 in Novo Redondo, Benguela, Dombe Grande, Quilengues, Caconda, Huíla, and Moçâmedes. (HENDERSON, 1979, 152)

Deste modo, a análise retrospectiva que efetuámos mostra que a situação de ensino na colónia, até 1919, era precária na medida em que uma significativa parcela do território não possuía escolas. Mesmo nas zonas de influência e de maior concentração da comunidade portuguesa não havia muitos estabelecimentos escolares, principalmente em regiões afastadas da faixa litoral. As escolas tuteladas pelo Estado eram geralmente frequentadas por estudantes de origem europeia, adaptadas aos critérios seletivos de carácter rácico. Os angolanos negros eram excluídos do sistema educativo estatal, as suas línguas maternas não eram reconhecidas e a natureza da discriminação favoreceu o afastamento definitivo desses angolanos do conhecimento científico. A única esperança dos angolanos residia em instituições escolares religiosas. A instrução dada em escolas de artes-ofícios era baseada na necessidade de mão-de-obra barata para servir os interesses coloniais. No início, previa-se a formação dos angolanos negros para servir em ofícios de evangelização missionária, a prática administrativa erudita, a fixação de certos profissionais (artífices) no território para assimilação de técnicas e culturas europeias pela população do Kongo e, no ensino, a presença de mestres-escolas e do intercâmbio de bolsheiros entre os colégios portugueses e alguns no Kongo para aperfeiçoar o conhecimento da língua kikongo destinado ao ofício de tradução (AZEVEDO, 1963, 15).

2.4 Sistema de educação e ensino colonial entre 1920-1974

No seu livro *A Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista (1926 – 1939)*, publicado em 1978, Maria Filomena Mónica considera que “apesar da sua óbvia importância para uma teoria geral da mudança educacional, sabemos surpreendentemente pouco sobre o processo através do qual a estrutura de poder influencia a forma dos sistemas educativos” (MÓNICA, 1978, 18).

No entanto, podemos afirmar que, no caso de Angola, o processo de transformação do sistema de educação e ensino que, até então, era integralmente da responsabilidade das missões religiosas, com algumas interrupções e ingerências do Estado, prevaleceu entre os

séculos XVI e XVIII como anteriormente referimos. Com efeito, foi já a partir de princípios do século XX que o ensino do Estado ficou dividido. Havia ensino para os europeus que beneficiava de melhores condições em infraestruturas escolares e uma instrução de qualidade. Para os angolanos, como diz Armando Castro, era diferente:

O ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo Governo português; as protestantes (48) não recebem qualquer subsídio. (...) Este ensino caracteriza-se essencialmente pelo papel que lhe é imposto pelas diretivas oficiais: fazer do africano um «português» levando-o a esquecer todas as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, da sua história, etc. (CASTRO, 1978, 203)

Esta tendência de aumento e melhoria de infraestruturas escolares estava ligada à política de estabilização e satisfação das reivindicações dos colonos europeus residentes em Angola, às manifestações de descontentamento dos angolanos e à pressão dos organismos internacionais sobre o Estado português. Assim, a partir de 1919 surge na colónia de Angola o ensino liceal, que era frequentado, maioritariamente, pelos filhos de funcionários e militares. Segundo Irene Guerra Marques, “a instituição definitiva do ensino secundário oficial, liceal e técnico, dá-se em 1919, com a criação do Liceu Central de Luanda (ex-Salvador Correia e, atualmente, Mutu-Ya-Kevela) e da Escola Industrial e Comercial de Luanda” (MARQUES, 2007, 284).

Até 1953 existiam em todo o território apenas dois liceus: Salvador Correia, em Luanda, e Diogo Cão, em Lubango (Huíla). A rede escolar, no entanto, foi crescendo paulatinamente. Já em 1954 foi fundado o Liceu feminino D. Guiomar de Lencastre, em Luanda, e em 1956 os liceus de Benguela e Nova Lisboa (atual Huambo).

Ainda no âmbito do desenvolvimento do ensino, a partir de 1962 surge o ensino superior. Nesta fase, foram implementados os Estudos Gerais Universitários nas províncias de Angola e Moçambique, integrados na Universidade Portuguesa, através do *Decreto-Lei n.º 44.530*, de 21 de agosto de 1962, do Ministério do Ultramar. Os Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA) asseguraram inicialmente o funcionamento dos cursos gerais de Medicina, Engenharia, Veterinária, Agronomia, Silvicultura e Ciências Pedagógicas (Ministério do Ultramar, 1962; SANTOS, 1970).

Assim, em 1968, considerando estarem desajustados à realidade da dinâmica do desenvolvimento do país os propósitos para os quais foram criados, em harmonia com o *Decreto-Lei n.º 48.790*, de 23 de dezembro, dos Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional, os EGUA passam a ter a designação de Universidade de Luanda (atual

Universidade Agostinho Neto) (Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional, 1962; MARQUES, 2007). Também começaram a construir-se edifícios escolares em zonas rurais que permitiriam uma relativa facilidade de acesso à escola pelos africanos. Para sustentar a política de discriminação social e do ensino, o Estado promulgou o que se chamou de Estatuto do Assimilado e dos Indígenas (ou Código do Indigenato) de que falaremos mais adiante, pois este foi um poderoso instrumento de discriminação, com reflexos na política linguística no pós-independência.

Até ao momento em que o território se torna independente, o índice de analfabetismo rondava os 90%. Segundo Irene Guerra Marques,

Preconizando a consolidação da ideologia colonial e a reprodução da classe dirigente, o ensino em Angola era eurocêntrico e discriminatório, desenvolvendo-se a nível das principais cidades, em benefício, quase exclusivamente, das classes privilegiadas. Os programas eram desadaptados da realidade angolana, contribuindo frequentemente para a aculturação e o desenraizamento da população. Os profissionais formados garantiam o sustento do sistema. (MARQUES, 2007, 285)

2.5 Estatuto do Assimilado e dos Indígenas e a sua influência no sistema de educação e ensino colonial

A colonização caracteriza-se por uma política imperialista de supremacia racial e cultural e de prática dominante que tem como objetivo a conquista de outros territórios para a imposição dos seus valores civilizacionais. Angola, de entre muitos outros países africanos, viveu cerca de quatrocentos anos sob dominação portuguesa. As populações angolanas, apesar de existirem em maior número, eram subjugadas por uma minoria colonial sob todos os aspetos: político-económico, cultural, social e linguístico. É Albert Memmi que afirma que

Toda a nação colonial é deste modo portadora no seu seio dos germes da tentação fascista. Que é o fascismo senão um regime de opressão em proveito de uma minoria? Ora toda a máquina administrativa e política da colónia não tem outra finalidade. As relações humanas derivam aí duma exploração levada tão longe quanto possível, são fundadas sobre a desigualdade e o desprezo, garantidas pelo autoritarismo policial. Não há qualquer dúvida, para quem o tenha vivido, de que o colonialismo é uma variante do fascismo. (MEMMI, 1974, 102)

A política de assimilação surge, neste âmbito, com o objetivo de excluir as culturas das comunidades nativas da política cultural adotada pelo regime colonial.

A principal razão para a promulgação de normas e procedimentos nas relações sociais estabelecidas entre o colonizador e o colonizado tinham como base essencial a discriminação assente em diferenças sociais, culturais e linguísticas. Segundo Bethania Mariani, que analisa a colonização sob ponto de vista do colonizador:

Quando construída pela ótica do colonizador no seu relato histórico, a noção de colonização nem dialetiza os diferentes sentidos produzidos na tensão resultante dos povos em contato, nem admite que a resistência das terras, dos povos e suas línguas possa criar raízes no seu próprio discurso de colonizador, levando-o a ressignificar seu imaginário de forma a manter uma hegemonia. (MARIANI, 2004, 23)

No último quartel do século XIX, quando se generalizava a ideia da abolição de tráfico transatlântico de escravos e a consequente queda definitiva do império, a potência colonial portuguesa reformulou as suas ideologias com vista a manter a exploração das colónias. Promoveu novas leis com tendências discriminatórias consignadas no “Estatuto do Assimilado e dos Indígenas”. Era a fase crucial de clivagem social legitimada em leis, já que permitia oficialmente a separação da sociedade em dois grupos: civilizados (cidadãos) e indígenas (não cidadãos).

Este processo começou a implementar-se pela necessidade de mão-de-obra barata, recrutada localmente e com qualificação em ofícios de baixo rendimento, necessários para dar resposta ao que as autoridades coloniais pretendiam. A política colonial não previa o desenvolvimento tecnológico ou científico das comunidades consideradas “indígenas”.

A política de assimilação era definitivamente inadequada na medida em que promovia, constantemente, conflitos de interesses entre os assimilados e os restantes angolanos, que os identificavam como sendo agentes ao serviço do sistema colonial. Segundo Inocência Mata, “da política colonial do assimilacionismo cultural resultou um facto marcante: o fenómeno da bivalência cultural em grande parte da «intelligentzia» africana, coexistente com a ambiguidade cultural, entendível como uma situação de alienação” (MATA, 1993, 81). Afirmam igualmente Douglas Wheeler e Réne Pélissier que

A política de «assimilação» mais formal do século XX teve as suas raízes num processo de miscigenação natural e em tradições de três ou quatro séculos de contactos inter-raciais (...) Estes Angolanos pertenciam a grupos diferentes: negros livres, filhos de chefes e de reis, filhos de colonos portugueses e mães africanas. (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 147)

De igual modo, a questão de assimilação pode ser vista num duplo sentido: em primeiro lugar, enquanto processo, segundo António da Silva Rego (1958):

(...) o processo pelo qual o povo colonizador procura elevar até si, por todos os meios ao seu alcance, os indivíduos ou indígenas colonizados. Com efeito, *povo* pode significar já qualquer agregado social ou político. Não há exemplo, na história da colonização portuguesa, de o esforço colonizador se ter dirigido a qualquer povo ou nação. Pelo contrário, o objeto direto do esforço colonizador português foi sempre o particular, o indivíduo. (Rego 1958, *apud* VERA CRUZ, 2006, 167)

Em segundo lugar, relativamente ao indivíduo assimilado, o *Diploma Legislativo n.º 237*, de 26 de maio de 1931, artigo 1.º, parágrafo 2º, salienta que:

Por se distinguir do comum da raça negra é considerado assimilado aos europeus o indivíduo daquela raça ou dela descendente que reunir as seguintes condições: 1.º Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra; 2.º Falar, ler e escrever correntemente a língua portuguesa; 3.º Adotar a monogamia e 4.º Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos por meios lícitos que sejam suficientes para prover os seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família (Governo Geral de Angola, 1931; VERA CRUZ, 2006).

No que diz respeito à garantia de privilégios sociais, os poucos angolanos que alcançavam o estatuto de assimilado eram forçados a rejeitar a sua própria cultura, incluindo a língua materna, para poderem ter acesso a funções na hierarquia administrativa colonial. De acordo com Douglas Wheeler e Réne Pélissier “assim, não havia praticamente restrições ou obstáculos legais no acesso aos empregos, à educação e ao direito de voto” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 147).

Limitar às comunidades linguísticas a expressão dos seus sentimentos e motivações nas suas próprias línguas constituía, para o regime colonial, uma forma de transformação da classe de indígena gentio numa categoria civilizada. Deste modo, implantava-se a política de colonização linguística. Segundo Bethania Mariani, “os efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização linguística, que supõe a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole” (MARIANI, 2004, 25).

Quanto ao Indigenato, a aprovação de sucessiva legislação com diferentes asserções para qualificar o papel do indígena prova, mais uma vez, a índole discriminatória do regime colonial. O *Decreto n.º 12.533*, de 23 de outubro de 1926, cria o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique; o *Decreto n.º 16.473*, de 6 de fevereiro de 1929, renova o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas. De acordo com tais preceitos (Dec. n.º 16.473, artigo 2.º), a categoria do indígena era definida nestes termos: “são considerados indígenas os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça; e não indígenas, os

indivíduos de qualquer raça que não estejam nestas condições” (Ministério das Colónias, 1926).

Deste modo, numa breve retrospectiva à década de 1950, em que se fundamentavam as bases do regime colonial, crescia também a discriminação étnica, cultural e linguística.

Assim, para se ter uma ideia, a população de Angola estava dividida administrativamente em dois grandes grupos: civilizados e indígenas. Destas camadas, 135.355 eram considerados angolanos cidadãos “civilizados” (30.089 negros, 26.335 mestiços e 75.476 brancos) e 4.009.911, maioria esmagadora, eram os chamados indígenas (não eram considerados civilizados). As cidades eram habitadas por 7% da população, de maioria branca, enquanto os 94,4% (negros) viviam em áreas rurais. As línguas africanas (consideradas, pejorativamente, dialetos) mais veiculadas e oficiosamente reconhecidas eram apenas cinco (kikongo, kimbundu, umbundu, cõkwe e ngangela). Até 1974 havia no território aproximadamente 600 mil brancos. Já em 1976 (um ano após a independência), a população angolana era estimada em apenas seis milhões de habitantes (um número consideravelmente baixo para um território tão vasto), resultado do tráfico negreiro, trabalho forçado, desnutrição, migração devido à guerra, fruto da política colonial de redução da maioria nativa, que estava a ser substituída pela comunidade europeia (COSSE e SANCHEZ, 1976, 17-18).

Esta sistemática segregação teve resultados totalmente desastrosos para a população nativa, na medida em que até 1958 o índice de analfabetismo prevalecente era extremamente alto, sendo possível afirmar que “em 1958, segundo estimativas da UNESCO, o índice de analfabetismo era de 97%” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 199).

No entanto, um dos aspetos mais marcantes da política educativa colonial foi a separação entre o sistema de ensino ministrado aos indivíduos de raça branca e o reservado aos indígenas. Nas escolas destinadas aos indivíduos de raça branca, o ensino ministrado era de qualidade e marcado por experiências científicas; aos indígenas eram ministradas matérias que tinham a ver com a formação profissional básica. Estes conjuntos de iniciativas escolares designavam-se de escolas-oficinas, ensino indígena, ensino rudimentar. A formação aqui adquirida servia aos indígenas como meio de subsistência em zonas urbanas das cidades, de forma a garantirem o emprego e a capitalizarem os indivíduos (VERA CRUZ, 2006, 213-215).

De um modo geral, as escolas-oficinas preocupavam-se em transformar os indígenas em operários com ofícios específicos que, assim, constituíam mão-de-obra barata para várias profissões que os europeus raramente podiam exercer. No que diz respeito ao ensino

agrícola-pecuário, este apresentava dois graus: rudimentar e elementar. Previa a qualificação em ofícios destinados a capatazias agrícolas e de pecuária, bem como a fixação de indígenas em zonas rurais onde pudessem desenvolver a agricultura de pequena dimensão, adaptada à maneira europeia (ROSA, 1951, 22-23). A separação das escolas tinha como meta a justificação da divisão tradicional e sistemática de classes em superiores e subalternas, em relação ao seu empenho no mercado de trabalho. Esta era uma das características comuns dos regimes coloniais – ideia que Manuel Rosa acaba por corroborar:

Havendo que ter presente que a preparação profissional do branco, quer aqui nascido, quer para cá imigrado, deve exprimir-se de uma qualidade e nível bastante elevados para que lhe não caibam os mais baixos escalões do trabalho oficial: - deve estar informada de uma superioridade que o qualifique para a mestrança e capatazia, ficando a pretos e mestiços as funções mais modestas de simples oficiais de seus ofícios, como compete ao mais baixo degrau de integração civilizadora em que, no geral, se encontram. (ROSA, 1956, 30)

De outro modo, a ideologia colonial incentivava igualmente a política de colonização linguística, na medida em que começava a exigir-se que o sistema educativo fosse conduzido unicamente em língua portuguesa. De acordo com Amelia Mingas,

A política portuguesa de ensino teve como objetivo a imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas locais (...) Na escola primária, a única língua ensinada era o português, à exceção das escolas dirigidas por missionários, onde a língua local podia ser usada como meio de ajuda para facilitar a aprendizagem do português. (MINGAS, 2000, 48)

No entanto, as restrições relativas à educação, ao ensino e à expressão cultural aplicadas aos indígenas prevaleceram durante quase quatro décadas. Segundo Elizabeth Vera Cruz “é nesta diferença que entra o elemento religioso no ensino a ministrar aos indígenas: enquanto um se encontra independente do ensino, o outro (ela, a religião) é o próprio ensino. Diferenças de pormenor (...), mas que são exatamente estas que fundamentam os critérios da desigualdade” (VERA CRUZ, 2006, 215). Também Albert Memmi afirma que “[a]s relações entre a Igreja (católica ou protestante) e o colonialismo são mais complexas do que se afirma nos meios de esquerda (...) A conversão do colonizado à religião do colonizador teria sido uma etapa na via da assimilação” (MEMMI, 1974, 112-113).

Neste contexto, a *Declaração dos Direitos Linguísticos* da UNESCO, documento que reúne todos os requisitos necessários para se tornar exequível em todo mundo, estabelece

princípios para a defesa dos direitos linguísticos e de ensino das respectivas comunidades, afirmando-se que

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender. (UNESCO, 1996, artigo 26º)

Assim, depreende-se que, com estes antecedentes, a política desenvolvida através do Estatuto do Assimilado e dos Indígenas (ou simplesmente Estatuto do Indigenato), enquanto vigorou (1926-1961), contribuiu para aprofundar o fosso de desnacionalização dos naturais de Angola. Sendo um país multilíngue, a promulgação, nesta fase, do *Decreto n.º 77*, de 1921, de que falaremos mais adiante, que impedia a utilização das línguas angolanas, veio demonstrar o caráter de superioridade linguística atribuída ao português, língua de colonização. A limitação do ensino científico aos naturais contribuiu substancialmente para o subdesenvolvimento da sociedade angolana. Embora se tenha verificado um aumento em infraestruturas escolares, entre 1950-60, o índice de analfabetismo entre os naturais nesta altura era estimado em 97%, como já foi referido. Entre a população angolana havia apenas 1% - 2% de crianças em idade escolar nas escolas, e um sem número dessas crianças encontrava-se fora do sistema de educação do ensino formal, colonial, como veremos adiante.

2.6 Política linguística colonial e as línguas locais

A política linguística colonial teve maior influência a partir do século XX com a emergente filosofia de construção de um Estado-nação de soberania colonial, num ambiente de comunidades de traços identitários e etnolinguísticos profundamente diversos.

De acordo com Bethania Mariani “a colonização linguística engendrada pela metrópole portuguesa é construída em torno de uma ideologia do *déficit* que, ao mesmo tempo, é tanto já existente e prévia ao contrato propriamente dito quanto serve para legitimar a forma como a dominação se processa” (MARIANI, 2004, 25).

O que se pressupõe, a partir deste ponto de vista, é que a cada língua deveria corresponder uma nação – um povo. Essa teoria da política do colonialismo revelava a sua ânsia de representar graficamente os territórios de África e outras partes do mundo de

acordo com os seus interesses político-económicos e, conseqüentemente, a de formar os respetivos impérios. Segundo Luiz Paulo da Moita Lopes,

A pressuposição de que a cada língua deveria corresponder uma nação/um povo é o que subjazia a essas visões: uma pressuposição exportada pelo colonialismo em sua ânsia de mapear a África e outras partes do mundo de acordo com seus interesses económicos e consequentes impérios, para os quais colaborou o que se convencionou chamar de teoria linguística moderna. (LOPES, 2013, 21)

Tal ideologia foi implementada a partir da política assimilacionista da sociedade, tendo como fundamento básico obrigar, de forma generalizada, as populações nativas a utilizarem o português como única língua de comunicação em toda a extensão territorial, como se pode constatar pela leitura do *Decreto* nº 77¹⁴, de 1921. Com base neste processo de oficialização, a língua portuguesa passou a ser imposta através de uma política de coação linguística (LEÃO, GAMITO e COSTA, 2007, 177).

A tendência colonial de acabar com as línguas locais está vinculada ao discurso oficial do Estado colonial. De acordo com o discurso de Norton de Matos, citado por Alexandre Chicuna, “ao espalhar o português falado, seguir-se-ia ensinar a ler e escrever esta língua, e as línguas indígenas iriam desaparecer rapidamente das províncias portuguesas de África” (Norton de Matos 1953, *apud* CHICUNA, 2015, 41).

Nota-se, portanto, que a partir desta ocasião se oficializava a política colonial de opressão e exclusão linguística, que em séculos anteriores vinha sendo materializada pelo regime colonial, na medida em que, muito antes da publicação desse decreto, já as línguas locais não eram ensinadas no sistema educativo do Estado colonial. No entanto, antes da promulgação do referido decreto, essas línguas eram somente lecionadas nas escolas das missões religiosas pois, como afirmam muitos estudiosos, a política linguística colonial era

¹⁴ Referimo-nos ao *Decreto* n.º 77, de 1921, do Alto-comissário do Governador da Província de Angola, ao tempo José Mendes Ribeiro Norton de Matos, publicado em *Boletim Oficial da Província de Angola*, I série – N.º 50, de 9 de dezembro de 1921, que dado o efeito nocivo que ainda representa, passamos a transcrever na íntegra: Artigo 1.º, ponto 3.º A ensinar a língua portuguesa; ponto 4.º A não ensinar qualquer língua estrangeira; Art. 2.º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas; Art. 3.º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa; § 1.º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa, por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. § 2.º Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena. § 3.º O emprego da língua falada, a que se refere o corpo deste artigo, e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitivamente e enquanto se não generalize, entre os indígenas, o conhecimento da língua portuguesa, cabendo aos missionários substituir, sucessivamente e o mais possível, em todas as relações com os indígenas e na catequese, as línguas indígenas pela portuguesa (CHICUMBA, 2012, 28).

repressiva em relação às línguas autóctones, tendo a língua portuguesa sido imposta como estratégia para melhor enraizar a ideologia colonialista.

De forma generalizada, a política de colonização linguística levada a cabo pelo regime reduziu o valor e dignidade das línguas de origem africana (hoje designadas LN) privando-as do seu papel de línguas, equivalente às outras, passando a designá-las simplesmente de “não-línguas” e dialetos. Neste contexto, Inocência Mata considera que *dialeto* era a “designação decorrente de uma alienante ignorância e impregnada de uma conotação pejorativa (...), estava associada a toda uma constelação de preconceitos germinados no terreno da ideologia colonial e da política do assimilacionismo cultural” (MATA, 2010, 16)¹⁵.

O regime político de colonização linguística argumentava que o papel de inferioridade atribuído às línguas de origem africana se devia ao facto de estas não possuírem regras de funcionamento, expressão literária, não terem abrangência nacional, nem serem línguas oficiais. Segundo Paulo Feytor Pinto “as *não-línguas* eram todas aquelas variedades linguísticas a que os portugueses não reconheciam o estatuto de língua devido ao facto de não terem tradição escrita consolidada e de não serem línguas nacionais oficiais” (PINTO, 2010, 29).

A tendência alienante político-cultural contribuiu significativamente para uma exponencial periferação do português nos maiores centros de aglomeração populacional – cidades – isto é, em todo o território nacional. No entanto, essa política não diminuiu, de forma alguma, a perseverança das línguas de origem africana em perpetuarem-se como argamassas indestrutíveis na preservação de identidade cultural das respetivas comunidades linguísticas, em espaços territoriais onde elas estavam natural e tradicionalmente enraizadas.

Esta ideologia de inferiorização e de manifesta desconsideração das línguas de origem africana remonta, historicamente, aos primeiros momentos de convívio direto que se estabeleceram, a partir de meados do século XVI, entre as duas comunidades (a lusa e a africana) em que a primeira atribuiu uma condição de inferioridade às línguas de origem africana. Este problema de inferioridade linguística praticada pelo regime colonial começou

¹⁵ De acordo com Luísa Segura, “dialeto é, tradicionalmente, uma variedade geográfica ou diatópica de uma língua. Por oposição a língua, o dialeto é um sistema com a mesma origem que um outro sistema considerado como língua, que se desenvolveu de forma independente deste, mas que não adquiriu o mesmo estatuto cultural e social (...) dialeto tem, em certos meios, a conotação pejorativa de modalidade rústica ou inferior da língua. Os dialetos são variedades de uso simultâneo dentro da mesma língua, com as suas regularidades e os seus sistemas particulares, as suas gramáticas próprias e com as suas normas-padrão próprias, embora, normalmente, não fixadas em nenhum documento de tipo normativo, não tendo geralmente ortografia própria” (SEGURA, Vol I, 2013, 87).

a agudizar-se a partir de 1869, com o surgimento das escolas controladas pelo Estado colonial e prolongou-se até ao fim do sistema colonial, em 1975. Porém, as línguas de origem africana, talvez compreensivelmente, também nunca foram contempladas nos planos do sistema educativo, mesmo nos territórios africanos. De acordo com Paulo Feytor Pinto “Entre 1869 e 1974, as línguas africanas nunca fizeram parte dos planos de estudo do ensino oficial português em África” (PINTO, 2010, 29-31).

Embora se tenham manifestado tendências de aculturação da população por meios de coerção legal, as tradições culturais mantiveram-se sempre presentes, sendo transmitidas de geração em geração de forma oral. Como lembra Armando Castro, “as populações resistem admiravelmente às tentativas de esmagamento das suas tradições nacionais, transmitindo oralmente a sua língua e os seus dialectos, conservando oralmente a sua literatura, os seus hábitos e as suas tradições” (CASTRO, 1978, 203).

A retrospectiva histórica sobre a institucionalização do ensino nos primeiros séculos demonstra que as línguas locais eram ministradas no sistema educativo, embora se cingissem ao ensino religioso. A partir de 1921 essas línguas foram oficialmente banidas do sistema educativo e de todas manifestações culturais.

É neste contexto que se reitera que o uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial, veicular e utilizável atualmente na literatura, não é uma solução para os problemas existentes e, tanto no ensino primário, como provavelmente no médio e também no superior, será necessário utilizar as LN, já que quando falamos da problemática das línguas, ou da expressão de ideias, pensamos antes de tudo no nacional, para depois alargarmos os conceitos ao universal (NETO, 1980, 34-73).

Observa-se, pois, que alcançada a independência, a Angola colocava-se então o dilema da língua de comunicação nacional, uma vez que o país apresentava (como ainda hoje) uma diversidade linguística e cultural de bases étnicas diferenciadas. Assim, surgia a seguinte questão: que língua nacional adotar para solucionar a problemática da comunicação nacional?

Deste modo, manteve-se a dominância da língua portuguesa em relação às línguas de origem africana (línguas nacionais), como salienta Perpétua Gonçalves “a associação desta língua com o prestígio e a ascensão social, já presente na época colonial, não só não desaparece com a independência, como, pelo contrário, é reforçada” (GONÇALVES, 2013, 160).

CAPÍTULO III

PANORÂMICA HISTÓRICA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas (...) E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas.

Agostinho Neto¹⁶

Na fase da independência, em 1975, o sistema educativo começou a ser orientado para os interesses dos angolanos. A reforma educativa de 1977 procurou garantir à sociedade uma educação igual e de qualidade para todos. Os princípios fundamentais, que ainda prevalecem, estabelecidos para a orientação do sistema educativo foram os seguintes:

- 1) *Integridade* – O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do país;
- 2) *Laicidade* – O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião;
- 3) *Democraticidade* – A educação tem carácter democrático. Todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas;
- 4) *Gratuidade* – A isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos;
- 5) *Obrigatoriedade* – O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral¹⁷.

¹⁶ Agostinho Neto. *Ainda o Meu Sonho. Discursos sobre a Cultura Nacional*. Lisboa. Edições 70. (1980. 34).

¹⁷ *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei N.º 13/01 de 31 de dezembro de 2001, artigo 3.º, Objetivos Gerais.

Estávamos diante de um país que recebia como herança uma educação prática e profundamente solapada por um regime que, durante séculos, marginalizou a população nativa. País que se via agora confrontado com importantes desafios no sentido de injetar e dinamizar sinergias tendentes ao restabelecimento de uma nova ordem educacional condizente com um dos princípios elementares e fundamentais de um povo, isto é, o de ter direito a uma educação democrática, integradora, de qualidade e em que todos se revejam, enquanto vetor fundamental para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Neste contexto, é importante destacar o princípio de João Coménio (*Didática Magna*, obra publicada em 1627) que reformula ideais cujo princípio básico estabelece que “nas escolas se deve ensinar tudo a todos, que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores” (COMÉNIO, 1966, 145).

O sistema de educação e ensino foi, sem dúvida, um dos problemas mais graves que o Estado herdou do regime colonial. O saldo da população angolana analfabeta era superior a 90% (NETO, 1978, 72). Com efeito, havia escassez de infraestruturas escolares, com maior destaque na zona rural. O sistema educativo não representava absolutamente nada para a maior parte da população, que, durante séculos, foi constantemente excluída desse que é um dos benefícios mais elementares da humanidade.

No entanto, para se reverter o quadro vigente do regime colonial em relação ao sistema educativo, em 1977 foi realizada a primeira reforma da educação.

3.1 Reforma Educativa de 1977

A dinâmica da reformulação do sistema de educação e ensino traçada pela primeira Reforma Educativa realizada em 1977, decorridos dois anos depois da independência, serviu como referência para a definição da política educativa do país. Deu origem a mudanças profundas de caráter ideológico, na medida em que acabou com as reminiscências discriminatórias do sistema educativo colonial.

A partir desta ocasião começaram a desenvolver-se novas perspectivas de uma educação moderna, representativa e virada para a resolução dos problemas científicos do futuro da sociedade. Uma educação baseada na igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da sua origem social, capaz de transmitir os princípios fundamentais da identidade nacional, da história do país e das respetivas comunidades.

A materialização dos ideais da política de um novo sistema educativo, diferente do sistema anterior, colonial, que ainda existia, exigia uma reforma urgente e profunda que veio a ser concretizada, estrategicamente, em finais de 1977. As recomendações saídas desta reforma começam a ser implementadas a partir de 1978. A reforma, no entanto, preconizava como objetivos principais os seguintes:

- a) garantir a fiscalização e a nacionalização das instituições escolares quer privadas, religiosas e estatais;
- b) adotar um novo Sistema de Educação e Ensino mais humanizante e integrador de todas as camadas da sociedade, sem quaisquer tipos de discriminação (racial, étnica, origem social, credo religioso, sexo, etc.);
- c) assegurar e viabilizar a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo assente em cinco princípios básicos que, em geral, passam a orientar o sistema educativo: Integridade, Laicidade, Democraticidade, Gratuitidade e Obrigatoriedade, princípios que, para Irene Guerra Marques, foram reafirmados no contexto de um “país de orientação socialista” (MARQUES, 2007, 285).

As vantagens obtidas com este sistema educativo superaram as expectativas, comparativamente ao índice de frequência escolar anterior. A reforma educativa, no entanto, permitiu ao Estado garantir uma educação de qualidade e uma escola acessível a todas as crianças, jovens e adultos, favorecendo igualmente uma abertura para que estes tivessem o direito a um sistema de ensino ajustado às suas aptidões, tendências e capacidades profissionais (sobretudo dos adultos, alfabetizando-os) e que lhes desse a possibilidade de aprenderem a ler e escrever através da sua língua materna. Os dados estatísticos comparativos entre 1973-1974 e no período pós-independência até 1977 são suficientemente elucidativos, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Nível de escolaridade	Ano de referência	Nº de alunos	Portugueses	Angolanos
Ensino Primário	1973	512.942	341.961	170.981
	1977	1.026.291		1.026.291
Ensino Secundário	1973	72.000	72.000	
	1977	105.368		105.368
Ensino Superior	1974	4.176	4.176	
	1977	1.109		1.109

Quadro n.º 1: Estatística comparativa do ensino colonial (1973-74) e na pós-independência (1977) (segundo Marques, 2007).

Deste modo, a explosão escolar registada nesta fase levantou outros problemas que exigiam solução urgente: escassez de professores, porque a maior parte tinha deixado o país devido aos conflitos; e também a insuficiência em infraestruturas escolares, já que as poucas existentes estavam destruídas pela guerra. Em suma, o país apresentava um índice de atraso escolar muito significativo. Perante esta complexidade de fatores, foi necessário desenvolver programas que se ajustassem à realidade da conjuntura das transformações sociopolíticas e económicas vigentes no país¹⁸.

Neste contexto, foi adotada uma estrutura do novo Sistema de Educação e Ensino, circunstancialmente fundamentada em três subsistemas, como se pode verificar pela observação do quadro seguinte (adaptado para melhor compreensão), (MARQUES, 2007, 285) e em conformidade com o documento que temos vindo a citar:

ENSINO GERAL DE BASE		
Nível de estudo	Classes e anos de estudo	Observações
I Nível	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a	Ensino de carácter obrigatório a todos que frequentam a escolaridade
II Nível	5 ^a e 6 ^a	
III Nível	7 ^a e 8 ^a	
ENSINO PRÉ-UNIVERSITÁRIO		
Concebido como o “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres letivos, evoluiu, em 1986, para 6 semestres letivos		
ENSINO MÉDIO		
Ensino Técnico	9 ^a , 10 ^a , 11 ^a e 12 ^a	Formação de técnicos intermédios para o setor produtivo
Ensino Médio normal		Formação de professores para o Ensino de Base
ENSINO SUPERIOR		
Faculdades	1 ^o , 2 ^o , 3 ^o , 4 ^o , 5 ^o /6 ^o	Duração variada de 5 a 6 anos, dependendo da área de especialização

Quadro n.º 2: Estrutura do Sistema de Educação e Ensino de 1977 (segundo Marques, 2007).

O sistema de educação e ensino, além do subsistema do ensino geral, compreendia também outros três subsistemas: o Subsistema de Ensino de Adultos, que tinha as mesmas exigências do subsistema do ensino geral, sendo frequentado por indivíduos que pertenciam a uma faixa etária superior ao exigido para o ensino geral; o de Ensino Técnico-Profissional, que compreendia dois níveis, o Ensino Médio Técnico e o de Formação Profissional; e o Subsistema de Ensino Superior que, consoante a especialização, poderia durar entre 4 a 6 anos de frequência.

¹⁸ *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, 2001, 14.

No que especificamente diz respeito ao Subsistema da Educação de Adultos, estabeleceu-se como objetivo nuclear a recuperação do atraso escolar através do desencadeamento de processos educativos formais, não-formais e informais nos domínios da erradicação do analfabetismo e, conseqüentemente, da elevação do nível educativo e instrutivo da população economicamente ativa. A alfabetização e a pós-alfabetização constituíram, no contexto, a prioridade para tornar universal a educação básica obrigatória¹⁹.

Os resultados deste ensino foram positivos, porquanto, em pouco tempo, o número da população escolar aumentou significativamente. No entanto, o aumento da população escolar exigia também a construção de um maior número de infraestruturas escolares para fazer face a este crescimento. É neste quadro de reformas que as LN foram introduzidas nos subsistemas de alfabetização e do ensino de adultos.

3.2 Reforma Educativa de 2004

A segunda Reforma Educativa procurou, na sua essência, para além de outras questões paralelas, introduzir alterações significativas no sentido de reorientar o sistema de educação em função, quer da necessidade pedagógico-metodológica, quer da necessidade de alinhamento do sistema educativo à política socioeconómica vigente no país.

Neste sentido, decorridos precisamente vinte e sete anos da primeira reformulação (1977), ao Governo cabia reavaliar a componente educacional tendo em atenção a reorientação da política socioeconómica do regime de tendência socialista para o sistema democrático e de economia de mercado. Dessa reavaliação resultou essencialmente a implementação de uma nova Reforma Educativa, a partir de 2004.

Com esta reformulação, através da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, que pode ser consultada no Anexo 9, definiram-se como objetivos fundamentais da educação, resumidamente, os seguintes:

- a) desenvolver as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da geração mais jovem;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva;

¹⁹ *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, Capítulo I, Artigo 3.º (Objetivos gerais); *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, 2001, 15.

- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social, dos indivíduos em geral e da geração mais jovem em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;
- d) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença.

Este sistema unificado apresenta uma estrutura integrada, sendo possível consultar o *Organograma do Sistema de Educação e Ensino* no Anexo 8.

3.3 Reforma Educativa de 2016

No âmbito da Lei nº 17/16²⁰, de 7 de outubro de 2016, que aprova os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, revogando, por conseguinte, a Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, fundamenta-se no quadro constitucional vigente e os novos desafios que se colocam ao processo de desenvolvimento e desempenho do sistema educativo. Esta nova lei permite igualmente garantir a execução de planos e programas estratégicos de desenvolvimento da educação, da economia e do crescimento da sociedade em geral, cujo objetivo fundamental é de assegurar as condições necessárias para a integração do País no contexto regional e internacional em condições mutuamente vantajosas.

No entanto, a Lei 17/16, mantém basicamente os Princípios Gerais do Sistema de Educação e Ensino vigentes dos sistemas anteriores como sendo Legalidade, Integridade, Laicidade, Universalidade, Democraticidade, Gratuitidade, Obrigatoriedade, e Intervenção do Estado. Quanto aos objectivos fundamentais estabelecidos resumidamente são os seguintes:

- a promoção do desenvolvimento humano, com base numa aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino;

²⁰ *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei n.º 17/16 de 7 de outubro de 2016.

- contribuir para a excelência do processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional;

- garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista;

- a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino.

Nesta perspetiva, à semelhança dos processos de reformas educativas anteriormente mencionadas, quanto a questão de língua de ensino, não se registou nenhuma substância adicional, mantendo por conseguinte o mesmo paradigma linguístico. Assegura, deste modo que, a língua para a condução pedagógica é a portuguesa. De acordo com o Artigo 16º (Língua de Ensino), ponto 1. “O ensino deve ser ministrado em português”. E no ponto 2. garante que “O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva”. No que se refere ao ponto 3, relega-se a questão a uma regulamentação específica, afirmando-se que “Sem prejuízo do previsto no nº1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio”. No entanto, os Artigos 52º (Subsistema de Educação de Adultos) e 53º (Objectivos Gerais do Subsistema de Educação de Adultos), alínea e), de forma bastante resumida diz taxativamente que o ensino das LN vai, “Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultural nacional” (Lei nº 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino).

Nesta perspetiva, depreende-se que as medidas implementadas pelas reformas educativas realizadas respetivamente em 1977, 2004 e 2016 (que está em curso neste momento), no que diz respeito à organização do sistema de ensino, apresentam uma configuração semelhante à do modelo organizativo do sistema de ensino colonial, não se verificando, portanto, mudanças significativas em relação ao sistema educativo atual. Como exemplos de indicadores dessa semelhança destacam-se aspetos relacionados, fundamentalmente, com a excessiva institucionalização, concentração e centralização do sistema educativo, uma política linguística educativa baseada numa escolaridade

monolíngue (português como única língua do ensino geral), bem como uma política de exclusão do direito à educação das comunidades rurais e das camadas desfavorecidas da sociedade que, em contrapartida, beneficia apenas as elites governativas e urbanas. A reorganização registada no domínio da estrutura dos níveis de ensino que integram as respetivas classes, não acrescentou nenhuma alteração substancial ao essencial da organização do sistema de ensino vigente, isto se não forem introduzidas LN no ensino.

O quadro comparativo abaixo mostra, resumidamente, as categorias mais relevantes dos dois modelos de organização do sistema de educação (colonial e pós-independência).

Termos de comparação	Ensino colonial	Ensino pós-independência
Organização do sistema de ensino – compreende o conjunto de estruturas, princípios e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social	Sistema de ensino centralizado	Sistema de ensino centralizado
Línguas Nacionais – São aquelas faladas pelos povos que habitam um determinado território de afinidade e de herança histórico-sociológica, independentemente do número de falantes, por constituírem meio comum de transmissão de mensagens e de coesão cultural das respetivas comunidades	Não eram ensinadas no sistema de ensino colonial. Eram marginalizadas	Não são ensinadas no subsistema educativo regular. São marginalizadas
Língua do discurso pedagógico – Caracteriza-se por uma doutrina escolar monolíngue. O objetivo principal é a eliminação paulatina das línguas maternas dos alunos, de forma a serem educados uniformemente na língua de condução pedagógica (língua oficial do Estado). Esta teoria linguística visa sobretudo à exclusão das línguas faladas pelas comunidades minoritárias de todos os domínios do desenvolvimento técnico-científico	Língua portuguesa – língua oficial do sistema de ensino	Língua portuguesa – língua oficial do sistema de ensino
Destinatários do ensino – São, principalmente, todos aqueles que reúnem as condições necessárias e específicas de acesso à educação: crianças em idade escolar, jovens e adultos empenhados no processo de aprendizagem	Colonos e seus descendentes	Elite governativa e a população residente em zonas urbanas
Comunidades rurais – São grupos étnicos que se regem por um sistema tradicional de adaptação ao meio ambiente e que desenvolveram uma língua como meio de comunicação natural entre os seus membros. Associam-se genericamente com um modo de organização e de produção rudimentares	Nunca fizeram parte da planificação do ensino oficial. Foram marginalizadas e ignoradas	Não se encontram na planificação do ensino. São marginalizadas e ignoradas

Quadro nº 3: Termos de comparação entre os modelos de organização do sistema de ensino colonial e o sistema de ensino pós-independência

3.4 Estatuto do português como língua oficial

A solução da questão linguística parecia residir unicamente na adoção da língua portuguesa como língua oficial. Era uma proposta que ganhara corpo, através da política linguística arquitetada pelo regime colonial, e que era agora veiculada pela esmagadora maioria da vanguarda nacionalista como única alternativa, também pelo facto de a língua literária ser unicamente a do colonizador. Entende-se que língua literária não é apenas aquela de representação da literatura. Segundo Ferdinand de Saussure, *língua literária* é “toda a espécie de língua cultivada, oficial ou não, ao serviço de toda uma comunidade” (SAUSSURE, 1986, 321).

Por esta razão, adotada a partir dos primórdios da independência, institucionalmente, no âmbito de um mosaico etnolinguístico nacional, como língua oficial do país, à língua portuguesa foram sendo dados vários atributos, desde língua de conquista, no início, língua de mestiçagem identitária e veículo de comunicação, em seguida, depois língua oficial, língua de cultura, língua eclesiástica, língua douta e literária, veículo de ensino-aprendizagem, língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua da administração, da contabilidade, do exército, exclusiva da imprensa escrita, uma língua portadora da palavra solene e deliberativa, língua de concerto internacional – resumida no essencial como língua atrativa, afetiva, etc. (FERREIRA, 1988; DICENTA, 2010).

No entanto, é notório que este processo de adoção é comum à grande maioria dos países africanos que assumiram a identidade linguística do colonizador por necessidades de comunicação na interação social. Esta particularidade levou à disseminação da língua portuguesa em todo o país, que passou a representar uma importante língua de comunicação sendo, para uma boa parte da população, uma L1, L2 e LE. No entanto, estima-se que em cerca de 85% nas zonas urbanas e, em áreas rurais, apesar da influência das línguas nacionais, 49% da população se expressam em português (INE-Angola, 2016, 51).

O que contribuiu para a massificação da língua portuguesa falada, principalmente em zonas urbanas, foi em grande parte o facto de ter sido imposta pela política linguística colonial. Segundo Perpétua Gonçalves,

A definição de uma política educacional para as colónias portuguesas, através da qual pudesse ser desencadeada a difusão sistemática do português, só ocorreu em 1930, tendo sido adotado o modelo “assimilacionista” francês, segundo o qual a língua colonial deveria ser a única língua de contacto no ensino e o instrumento que propicia a assimilação cultural. (GONÇALVES, Vol. I, 2013, 159)

O português que até aquele momento era considerado como “língua de civilização”, era soberano, já que se impunha às comunidades nativas, a fim de que estas abdicassem das suas línguas vernáculas e comunicassem entre si exclusivamente em português. A língua portuguesa era a única língua de privilégio para quem quisesse ascender a um estatuto superior, pois, como considera Maria Vieira, “o colonizado deve conhecer a língua do colonizador, sob pena de ser relegado à condição de estrangeiro do e no seu próprio país” (VIEIRA, 2011, 290).

Do mesmo modo, Albert Memmi destaca a inferioridade que se atribuía à língua materna do colonizado no ambiente de interação linguística em política de colonização linguística:

A língua materna do colonizado, aquela que é alimentada pelas suas sensações, paixões e sonhos, aquela na qual se libertam a ternura e o assombro, enfim, aquela que recebe maior carga afectiva, é essa precisamente a menos valorizada. Não tem dignidade nem no país nem nas relações entre os povos. Se o colonizado deseja uma profissão, alcançar um lugar, existir na cidade ou no mundo, deve antes de mais submeter-se à língua dos colonizadores seus senhores. No conflito linguístico que habita o colonizado, a sua língua materna é humilhada, esmagada. (MEMMI, 1974, 150)

Neste processo de comunicação interativa, o português, em lugar de ser instrumento de dominação e discriminação social entre o colonizador e o colonizado, transformou-se, supostamente, na língua de comunicação corrente entre os colonizados. O português tornou favorável a veiculação de ideais de união em certos setores a partir de meados do século XX; permitiu a expansão da consciência nacionalista, adquirindo carácter unificador entre os povos de diferentes origens étnicas do território nacional; durante o conflito armado, era recorrentemente língua de comunicação entre pessoas de etnicidades distintas, minorando-se, desta forma, os fatores negativos de tendências etnocêntricas e raciais; permitiu a massificação do ensino em todo o território nacional; provocou a concentração maciça da população etnicamente diversificada em zonas urbanas e suburbanas em busca de abrigo e melhores condições de vida; era a língua dos *media*, fundamentalmente literários – jornais, revistas, diários, material propagandístico, anúncios, etc. Manuel Ferreira (1988) sintetiza assim esta questão:

Diferentemente de muitos países do continente, a situação da língua portuguesa não é a de uma herança incómoda com carácter provisório enquanto se não encontrar uma língua ‘genuinamente africana’ (...), estamos certos de que a sua adoção como língua oficial não obedeceu a quaisquer fundamentos de natureza sentimental (...), ela representa uma dura conquista, porque representa na realidade um instrumento

muito eficaz para pôr em prática um projeto longo, ambicioso, o único realista e possível numa África geograficamente retalhada à mesa de convenções, por potências que estavam preocupadas com os seus interesses. (Ferreira 1988, *apud* ROSÁRIO, 1982, 65)

Neste sentido, o português ainda mantém o estatuto de única língua oficial estabelecida pela legislação angolana, consagrada na *Lei Constitucional da República de Angola* de 2010. Do mesmo modo, está estabelecida como língua do discurso educacional para ministração do ensino em todos estabelecimentos escolares (*Lei de Bases do Sistema de Educação*, 2001), conforme já foi referido.

3.4.1 A escrita do português

A língua portuguesa começou por ter a sua construção num contexto social e cultural de contato entre as línguas que lhe eram próximas. Na extremidade sul da Península Ibérica desenvolveu-se o latim vulgar, que, devido à sua natureza especificamente espontânea e fluente na comunicação propiciou o surgimento de uma nova língua – o português. A fase da evolução histórica da língua portuguesa, como sintetiza António Geraldo da Cunha, começa “a partir do latim vulgar [tendo chegado] até o português de nossos dias, passando pelo latim da Lusitânia, o romance lusitânico, o português proto-histórico, o português medieval e o português dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX” (CUNHA, 2014, VII).

Deste modo, a primeira demonstração pública de escrita do português teve origem no século XII, passando, sucessivamente, por assinaláveis processos de transformação e normalização linguística adaptados a cada etapa do seu desenvolvimento. Porém, as fontes que apontam a época divergem no que diz respeito à indicação de uma data precisa para o início da escrita do português. Algumas apontam para finais do século XII que começa com a expressão poética, enquanto outras indicam que se terá iniciado ainda no reinado de D. Afonso Henriques ou mesmo em 882 (século VIII), de acordo com o documento mais antigo que se conhece do território portugalense (original da escrita da igreja de Lardosa-Penafiel) (CASTRO, 2013; COSTA, 2010).

No entanto, todas as línguas literárias, ou que possuem uma escrita hoje, tiveram um passado de línguas orais e contaram com um longo período de transição e até serem adaptadas formalmente à sua ortografia e até ser sistematizada a sua gramática.

A língua portuguesa em Angola, ao longo dos tempos (desde o século XV), enraizou-se, especialmente, na construção da identidade linguística do território que, emoldurado no domínio histórico-sociológico como uma das conquistas de expressão da tradição oral, faz

parte do conjunto do seu património cultural imaterial. Neste caso, definimos património imaterial como o conjunto das manifestações das práticas culturais, representações, expressões e tradições orais (incluindo a língua), conhecimentos e aptidões, instrumentos, objetos, artefactos, espaços culturais que as comunidades e os grupos reconheçam como parte integrante do seu património cultural histórico visando a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana, transmitidas de geração em geração e contribuindo para o sentimento de identidade, integridade e de continuidade²¹.

Como já referimos, no momento da chegada dos portugueses ao Reino do Kongo foram estabelecidas relações entre os dois povos nos domínios de intercâmbio comercial, político-cultural, educação e ensino. Durante este período também se colocou o problema da língua de comunicação, na medida em que as duas comunidades, africana e europeia, falavam naturalmente línguas diferentes, o kikongo e o português. Para se ultrapassar a questão adotou-se o português (língua literária) que, desta forma, passou a ser uma das línguas de interação social e de ensino nas escolas do Reino do Kongo. O português, a partir dessa ocasião, passa a fazer parte de uma das conquistas culturais da comunidade angolana. Como diz Paulo Pinto, “durante as expedições marítimas e diante da necessidade de comunicarem com as populações da costa africana, optaram por obrigar escravos-intérpretes a aprender português” (PINTO, 2010, 31).

3.4.2 Universalidade da língua portuguesa

Ao enveredarem pelo caminho da exploração de terras longínquas pelos cinco continentes, terminado o colonialismo, os portugueses deixaram àqueles povos um legado histórico como herança cultural imaterial: a sua língua que, entre outras heranças, foi sendo assimilada durante séculos pelas comunidades então colonizadas.

Atualmente, para além de Portugal, onde é uma das línguas oficiais, o português é também língua oficial (L1/LM/L2/LE) nos países africanos das ex-colónias portuguesas, nomeadamente nas repúblicas de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – para além do Brasil, Timor-Leste e Macau. Com efeito, no continente americano encontramos o Brasil (ex-colónia) onde o português é língua oficial/nacional. No continente asiático o português é língua de comunicação internacional em Timor-Leste onde, à semelhança dos países africanos, é língua oficial. Outras comunidades também têm a língua portuguesa como língua de herança, por exemplo, a chamada “Índia Portuguesa” (dos

²¹ UNESCO (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, artigo 2.º, Definições.

territórios de Goa, Damão e Diu) e o território de Macau (China). Também a este respeito Marius Valkhoff refere que “a presença portuguesa na África do Sul é ainda muito visível em vários domínios”, por exemplo, são referenciados em português os nomes de Província do Natal, as baías de Saldanha e de Santa Luzia (VALKHOFF, 1975, 88).

A língua portuguesa, neste contexto, gravita à volta de comunidades de, sensivelmente, trezentos milhões de falantes, ocupando um espaço relevante no cômputo das línguas de maior expressão do mundo. O português, entretanto, é veiculado consoante a latitude geográfica dos seus falantes, conferindo-lhe uma série de variedades (variantes), que são consideradas dialetos, por alguns autores (SEGURA, Vol. I, 2013a, 88).

3.4.3 Variedades do português europeu

Historiadores da língua portuguesa afirmam que a sua génese apresenta tradicionalmente uma estrutura morfossintática maleável, adaptando-se facilmente às características locais e específicas dos seus falantes e cedendo à influência de outros idiomas. À margem do português-padrão, encontram-se outras modalidades de variação da língua com características regionais específicas no espaço do território berço do português, que são classificadas consoante a região e os seus falantes (SEGURA, Vol. I, 2013a, 71).

3.4.4 Outras variedades do português pelo mundo

De entre todas, destaca-se com frequência a variante do Brasil (português brasileiro “PB”) pelo facto de apresentar características morfossintáticas particularmente diferenciadoras do português europeu, dito até há pouco tempo como “padrão”. Essa depreciação é fruto das influências sociolinguísticas, sobretudo de um multilinguismo que caldeia vários idiomas indígenas do país, as numerosas línguas africanas que resultaram do tráfico de escravos, línguas europeias e não europeias resultantes das migrações e que constituem a atualidade da base do português brasileiro (SILVA, Vol. I, 2013, 145).

Salientem-se igualmente, para além de outras regiões do mundo, as variedades do português de países africanos tais como: a variedade do português de Moçambique (PM) e a variedade do português de Angola (PA), que apresentam também diferenciadores lexicais morfossintáticos semelhantes, decorrentes de razões histórico-sociais, e de substratos multilingues dos respetivos países, fundamentalmente os aspetos atinentes à base linguística bantu. Como refere a este respeito Perpétua Gonçalves,

(...) o PM como o PA estão a formar-se em contacto com línguas bantas, admitindo-se que, pelo menos no que se refere às alterações não lexicais (isto é, fonéticas e fonológicas, morfossintáticas e sintáticas), estas duas variedades do português partilhem muitas das suas propriedades gramaticais. (GONÇALVES, Vol. I, 2013, 161-162)

Entretanto, na perspetiva linguística sucedeu algo muito diferente nos territórios de Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe onde, para além da língua portuguesa veiculada nesses países, surgem línguas crioulas de base portuguesa. A classificação das línguas crioulas mostra que nos países africanos se formaram dois grandes grupos de crioulos: os crioulos da Alta Guiné (os mais antigos, falados em Cabo Verde, Guiné-Bissau e Casamansa, Senegal) e os crioulos do Golfo da Guiné (falados em S. Tomé e Príncipe e Ano Bom) (SEGURA, Vol. I, 2013b, 75).

Dado o foco deste trabalho, destacamos o caso do português falado em Angola.

3.4.5 Variedade do português de Angola

A variedade do português de Angola, apesar de haver influências de outras LN, é marcadamente influenciada pelo kimbundu, que é a língua que mais tempo de contato mantém com o português e que, por isso, parece endossar, de forma evidente, a sua influência na constituição do português angolano. Mesmo não tendo o número maior de falantes no contexto do território angolano, é a mais influente na região centro-norte, principalmente em Luanda, sendo, por isso, a LN com mais expressão no maior centro demográfico do país. É, pois, a língua que mais influi na formação da variedade angolana do português (LEÃO *et al.*, 2007, 178). Neste contexto de interação sociolinguística, ao longo dos tempos, desenvolveu-se um nível de linguagem de carácter expressivo próprio que o distinguiu/distingue das variações do português europeu, do Brasil e de outros países africanos. A variante do português angolano caracteriza-se, a nível lexical, pela existência de vários empréstimos e inovações, pelas inserções de palavras de línguas estrangeiras, especialmente do francês, e por interferências morfossintáticas e aspetos fonológicos das LN, em especial do kimbundu e variante brasileira.

De certa forma, o perfil do português angolano é facilmente distinguível pelos seus falantes já que, como afirma Márcio Undolo, “um falante do PA reconhece a sua variedade linguística em paralelo com outras variedades, tais como o PE e o PB” (UNDOLO, 2016, 99).

No entanto, independentemente das interferências linguísticas constituírem uma fonte enriquecedora na formação do português angolano e contribuírem de certa maneira para a dinâmica sociolinguística a que a vasta literatura angolana dá corpo, a sua origem está implicitamente conotada com a linguagem coloquial – linguagem da prática social quotidiana – usada por falantes de determinadas camadas sociais. Acerca deste espaço de contato entre as línguas, Irene Guerra Marques afirma:

A própria dinâmica desta e as interferências linguísticas resultantes do seu [língua portuguesa] contacto com as línguas nacionais, a criação de novas palavras e expressões forjadas pelo génio inventivo popular, bem como certos desvios à norma padrão de Portugal, imprimem-lhe uma nova força, vinculando-a e adaptando-a cada vez mais à realidade angolana. (MARQUES, 2007, 609)

Esta realidade é defendida por outros autores que referem que uma língua nunca é usada como uma instituição social homogénea, sendo uniformemente utilizada por todos os falantes em todas as situações comunicativas quando estes interagem nas suas relações sociais. Esses autores afirmam também que não há língua definitiva e inalteravelmente formada, todas se formam, reformam e transformam continuamente (FIRMINO, 2005; FONSECA, 1985).

3.4.6 Português - língua de eleição pedagógica

Como referido anteriormente, desde o princípio da institucionalização oficial do sistema de ensino nos primórdios do regime colonial em Angola, elegeu-se, como facilmente se previa, a língua portuguesa como a única para a transmissão de conhecimento científico, visando reforçar o pensamento de subjugação linguística, com a ideia subjacente de que era a única “língua de cultura”, uma expressão repleta de preconceitos, mas ainda hoje utilizada.

Desde então, o português constituiu a língua do discurso educacional instituída pela legislação, única para ministração do ensino em todos os estabelecimentos escolares, regularizada na *Lei de Bases do Sistema de Educação*, de 2001, conforme já foi afirmado no capítulo III.

A metodologia do ensino e aprendizagem da língua portuguesa continua a estar ainda vinculada aos paradigmas do ensino de uma língua materna, isto é, como se todos os alunos tivessem conhecimento do português. Desta feita, marginaliza-se qualquer conhecimento linguístico que os aprendentes tragam consigo, e julga-se que esses aprendentes acedem ao

português por imersão linguística, o que acontece com maior incidência, a uma larga percentagem, com a comunidade escolar das zonas rurais. Não se considera que o aluno vai deparar-se com a língua e com um conjunto de material didático apenas quando atinge a faixa etária de escolarização, significando, por conseguinte, que este grupo de alunos encara o português como língua estrangeira. Contudo, a situação ameniza-se nitidamente nas zonas urbanas e periurbanas em que a maioria tem o português como língua materna (não apenas os angolanos “assimilados” descendentes de portugueses, mas também os filhos de deslocados de guerra) ou como língua segunda, porque utiliza o português na sua interação social. Esta situação, que se relaciona com o problema de ausência de instrumentos jurídicos sobre a clarificação do papel das LN, tem criado dificuldades em relação ao desenvolvimento de estudos científicos. Inocência Mata, em relação à questão da indefinição de uma política linguística, diz-nos que

O nível da indefinição/definição social à prevalência dos angolanos cuja cultura é de matriz ou confluência portuguesa, em detrimento desses outros que, por não terem ascendência portuguesa, ou não terem sido ‘assimilados’, continuam na base da pirâmide sociocultural, [permite] a continuidade, pelas elites locais, das hierarquias coloniais (raciais e socioculturais), como a da ‘língua imperial’, ao manter em lugar subalterno afinal a maior parte das culturas angolanas. (MATA, 2013, 20)

A questão de indefinição do papel das línguas do país coloca-se igualmente na formulação da metodologia para o ensino da língua portuguesa. A disciplina do português tem sido ministrada em contexto de ensino de uma língua materna para todos os alunos, incluindo aqueles que não a dominam, mas que têm línguas locais como veículo de expressão das suas identidades. Segundo Garcia Neto, “o ensino desta disciplina [língua portuguesa] consubstancia-se no uso de metodologias intrínsecas a uma língua especificamente materna” (NETO, 2012, 43). De acordo com Maria José Meira, “o ensino de uma língua deve incorporar a aprendizagem da cultura, dela indissociável, para o que será fundamental que essa aprendizagem assegure uma competência comunicativa alargada de modo a possibilitar o acesso a uma prática cultural significativa” (MEIRA, 2007, 440).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) vincula com clareza o papel principal das línguas para o desenvolvimento de estudos que possam conduzir, com alguma facilidade, à sua integração no sistema do ensino:

A sensibilização à língua e ao seu uso implicam um conhecimento e uma compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas, de tal forma que uma nova experiência possa ser integrada num quadro organizado e ser acolhida como um enriquecimento. Como consequência, a nova

língua pode, então, ser aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente, que é considerado por este, frequentemente, como normal e ‘natural’. (QECR, 2001, 154)

Neste ambiente interativo linguístico, torna-se evidente que a língua portuguesa está eivada de angolanidade, incontestavelmente presente na desconstrução do português, até hoje tido por alguns como “padrão”, imprimindo-lhe feições específicas que o caracterizam como sendo variante do PA – “trabalho” que teve início na literatura pela mão de autores que podem ser considerados “mestres do desconstrucionismo lúdico da língua portuguesa” (MATA, 2013, 64). É também isso que afirma Salvato Trigo quando considera que,

A Literatura Angolana, a partir daqui, entregar-se-á, por assim dizer, à construção de uma *língua nova*, também ela angolana. Os escritores angolanos da *Cultura* roubam a língua ao colonizador para fazerem dela a sua própria arma de luta contra o sistema colonial. Roubam-na, transformam-na, angolanizando-a de tal forma que o seu proprietário original quase já não a reconhece. (TRIGO, 2007, 618)

Porém, acrescenta-se, não apenas os da *Cultura* (ou da Mensagem), mas também os da atualidade, como se pode verificar pela obra de Boaventura Cardoso, Ismael Mateus ou, do mais jovem, Ondjaki.

3.5 Uso das línguas nacionais em contexto familiar face ao ensino oficial

A coexistência das línguas nacionais com a língua portuguesa, do ponto de vista sociolinguístico, viria a dar origem à formação de um sistema distinto resultante da influência recíproca das línguas em contato, por meio do fenómeno diglósico – desaparecimento gradual ou total das línguas em ação. Daí emergiria, neste contexto, o crioulo – que é, em suma, uma língua formada em condições sociolinguísticas de contato entre diferentes povos de línguas maternas diferentes, que resultaria da necessidade de comunicação em relações socioeconómicas em que se registaria a perda gradual das línguas originárias (PEREIRA, 2007, 198).

A partir desta observação pode aferir-se que a variante do português angolano é, de facto, a primeira manifestação para o surgimento de um possível sistema identificado como crioulo?

Com base em dados históricos, depreende-se que as interferências que se estabeleceram entre as LN e a língua portuguesa remontam a épocas muito recuadas, isto é,

desde o antigo Reino do Kongo. Segundo Will Bal, *on sait d'autre part que des vocables portugais se sont implantés dans l'aire négro-africaine, tant dans des langues autochtones, vernaculaires ou véhiculaires, que dans les variétés régionales ou créolisées des langues européennes importées* (BAL, 1975, 122-125).

Depreende-se, desta forma, como foram sendo integrados de modo criativo e adaptados à realidade expressiva da língua kikongo os léxicos de base portuguesa. Por exemplo “Portugal”, “português”, “dom”, “dona”, “Afonso”, “António”, “Maria”. Como se pode notar, é uma forma de adaptação e apropriação da língua, como observa Bal, como exemplos de apropriação linguística:

Le mot *português*, dans des formes adaptées au phonétisme et à la structure syllabique des langues africaines, est employé généralement dans son sens originel. Ainsi en kintandu²², ‘portugais’ se dit *mpútúlúkéesu* ou *lukéesu*; pour désigner la langue, les coutumes, les manières portugaises, on adjoint à ce mot le préfixe *ki-*, qui sert à la formation de noms abstraits, d’où *kimpútúlúkéesu* ou *kilukéesu*; le Portugal est appelé *nsi* (‘terre’) *bámpútúlúkéesu*. L’ikeleve du Kwilu emploie respectivement les formes *mputulugese* (ou *-i*) et *kimputulugese* pour ‘portugais’, tandis qu’en lingala, on trouve *putulugesi* et en swahili *portugesesi* (nom et adj.), *kiportugesesi* (nom), *-a kiportugesesi* (adj.) et, pour ‘Portugal’, *bara ya Maportugesesi* (...). Des prénoms portugais, précédés du titre *dom* ou *dona*, se sont implantés notamment chez les Bakongo comme noms claniques. Quelques exemples, tires du kintandu : *Ndó fúúnsu* <Dom Afonso, *Ndó Ntoni* <Dom António, *Ndóóna Mádíya* <Dona Maria. (BAL, 1975, 125)

Este processo de adaptação mútua de palavras das diferentes línguas, num ambiente de contato em termos de espaço-tempo de relacionamento entre os falantes afro-europeus, permitiu a comunicação e veiculação de mensagens entre as partes envolvidas. No entanto, apesar deste tempo de convívio entre estas línguas, não se registou nenhuma perda de identidade linguística, pelo contrário, as línguas em contato fortaleceram-se.

Porém, a política de colonização linguística ensaiada pelo regime impediu que houvesse progressos no que respeita à interatividade salutar entre as línguas em contato. Assim, como Sebastião Coelho refere, “as línguas nacionais durante a época colonial estavam confinadas ao seu âmbito regional, além de restringidas eram desqualificadas para uso nos meios urbanos de tal forma que a população urbana tinha vergonha de expressar-se na sua própria língua” (COELHO, 2004). Embora as LN tenham resistido durante este período de colonização linguística, “as tradições culturais nacionais das populações

²² O kitandu é uma variante do kikongo falada na região de Kisantu, que fica ao sul de Kishansa, na RDC. Segundo Willy Bal, “Le kiNtandu est une variété du kiKongo, parlé dans la région de Kisantu, au sud de Léopoldville” (BAL, 1979, 39).

autóctones continuam a resistir à acção dissolvente do colonialismo, mas não se mantêm intactas” (CASTRO, 1978, 204).

Embora tenha havido estudos no sentido de fortalecer o papel exercido pelas LN, ainda se colocam grandes desafios às comunidades linguísticas. Esta questão está inteiramente ligada aos reflexos da política linguística colonial em relação às LN, época em que foram sujeitas à exclusão e proibidas de serem veiculadas. Deste modo, o esforço que tem sido feito para inverter o quadro que ainda prevalece é o de desenvolver o programa do sistema de educação bilingue, que corre no sentido de trazer as LN ao contexto do conhecimento científico. Como realça Jean-Louis Calvet,

En effect, alors même que la linguistique a généralement évacué les postulats racistes ou racioïdes, et se font toujours sentir, par un effect de retard propre à la diffusion des idées «scientifiques» dans le sens commun, d’une part, et d’autre part parce qu’on ne se sépare pas facilement de ce qui justifie notre pratique, sauf obligation et, dans ce cas, à contrecœur. (CALVET, 2002, 162)

No entanto, independentemente dos esforços sociopolíticos efetuados no sentido de preservar as LN, elas parecem estar, ainda hoje, circunscritas ao papel singular de manutenção da identidade cultural de línguas de oralidade, utilizadas com uma função essencialmente religiosa e preservadas nos seus enclaves regionais.

Porém, as expetativas pedagógicas atuais procuram subverter este cenário colocando, por conseguinte, as exigências da política educacional a responder a questões sobre os benefícios concretos do ensino nas/das LN no desenvolvimento científico e socioeconómico, num país essencialmente multicultural e multilingue, e na redefinição do papel das LN como instrumentos de comunicação de valores científicos, ultrapassando o estatuto de veículos de representação de valores consuetudinários e fundamentos de coesão e integridade da nação que lhes foi atribuído.

Para a preservação das LN, é necessário que sejam removidos todos os obstáculos e todas as teias mentais que envolvem a questão linguística no imaginário de alguns grupos que contribuem para o seu enfraquecimento. Já Agostinho Neto afirmava que “todo o desenvolvimento do problema linguístico (...) dependerá (...) da extinção das barreiras regionais, da consolidação da unidade nacional, da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo, e do desenvolvimento económico” (NETO, 1980, 35). Razão tem António Fernandes da Costa quando afirma o seguinte:

Subjugado pela colonização o povo angolano não escapou ao fenómeno da aculturação, cujos reflexos se impuseram com especial incidência no domínio da linguística, a exemplo do que aconteceu com outros povos africanos, apesar de as línguas pré-existentes terem resistido ao processo da glotofagia e terem continuado vivas, em virtude da dinâmica interna e externa que sempre exibiram. (COSTA, 2006, 44)

3.6 A questão do sistema de educação e o ensino tradicional

Dada a complexidade dos sistemas sociais das comunidades etnolinguísticas bantu e khoisan, estas mantiveram-se, durante cinco séculos, hermeticamente fechadas às influências do sistema cultural europeu, inclusivamente à sua língua.

Lembra Albert Memmi que, “a maioria dos colonizados nunca terá a oportunidade de sofrer os tormentos do bilinguismo colonial. Só poderá dispor da sua língua materna; isto é, de uma língua que não é escrita nem lida, e que unicamente permite veicular a incerteza e pobre cultura oral” (MEMMI, 1974, 149). São sociedades que preservaram o seu modelo de educação informal, cuja forma de transmissão de conhecimentos é através da ação prática e da expressão oral. Muitas são as fórmulas usadas no ensino tradicional para transmitir ensinamentos e conhecimentos.

Os provérbios, por exemplo, são utilizados para transmitir noções do conhecimento do abstrato e de tendência filosófica. Trata-se da síntese de uma verdade que em si mesma não admite contestação, como resultante de uma verificação de factos reais cujas conclusões são óbvias e se impõem por si próprias. Por sua vez, a parábola, forma de ensino pelo método comparativo, por consequência lógica, é uma narração alegórica baseada em factos reais da vida humana ou a ela atinentes, e cuja veracidade está provada por natureza, quer na sua exequibilidade, quer na sua possibilidade. A fábula, por seu turno, aplica o ensino pelo método dedutivo, por intuição, sendo uma narração mitológica, de ficção, produto da imaginação, cujo entrecho entra no domínio do extrassensível, sem possibilidades de prova, numa versão do irreal, que se aceita, dado que não repugnaria a sua realização, se se cumprissem as condições invocadas na descrição (VALENTE, 1973, XI). Estes são alguns exemplos do veículo de ensino-aprendizagem no contexto de um ensino informal, tradicional. Nesta perspetiva, os dois modelos de ensino, quer o tradicional bem como formal, ambos concorrem para o mesmo objectivo que é o da formação e instrução do indivíduo para ser integrado na sociedade a que pertence de forma consciente.

Conclui-se deste modo que as línguas nacionais são tão importantes quanto a língua portuguesa para a educação de uma comunidade, sendo até – pode dizer-se – facilmente

didatizáveis. Essas comunidades rurais possuem escolas tradicionais próprias, adaptadas para reunir um número considerável de aprendizes que são instruídos em determinadas matérias de âmbito social, respeitando o meio ambiente onde se encontram integrados. Este ensino pode ser adaptado ao modelo bilingue, aproveitando-se as suas capacidades de domínio de língua materna.

O Estado angolano reconheceu historicamente a condição de enfraquecimento e o estatuto a que as LN estiveram votadas durante o período em que vigorou a política colonial que esteve na base da colonização linguística.

Desta forma, reconhecida a importância e a preponderância do papel que desempenham as LN na preservação da identidade cultural (como estabelece a *Lei Constitucional* vigente nos seus artigos 19.º e 21.º), estas reclamam vivamente um espaço convencional mais atuante, que lhes permita sobretudo integrarem-se no sistema de educação e ensino, a fim de que se construa um modelo de educação bilingue. Para além do seu papel tradicional de reserva moral e de identidade sociocultural, as LN também têm sido permanentemente divulgadas pelos órgãos de comunicação social principalmente através de um canal especial, a *Rádio Ngola Yetu*, em língua kimbundu, que significa “Rádio Angola é Nossa”, em que uma síntese das notícias em língua portuguesa é apresentada nas seis LN mais faladas no país, ao fim do dia. Esta emissão é extensiva aos programas das *Emissoras Regionais da R.N.A.* (sedeadas nas capitais de províncias), transmitidos geralmente em todas as línguas locais. No entanto, é a *Rádio Ngola Yetu* a dedicar, na sua grelha de programação, significativo tempo de antena às LN como mbangala, nyaneka-humbi, lunda-ndembo, songo, luvale, ngangela, oshihelelo, fyote (ybinda), ngoya, umbundu, cõkwe, kimbundu, kikongo, oshikwanyama. A *Televisão Pública de Angola* (T.P.A.), principal órgão televisivo angolano, reserva igualmente espaços para a emissão de telejornais (noticiários) em sete LN como kikongo, kimbundu, umbundu, cõkwe, ngangela, fyote (ybinda) e nyaneka-humbi.

No contexto educacional, foram inseridos novos conteúdos programáticos em quase todos os níveis do sistema educativo e as LN continuam a ser ministradas no Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA) e em alguns colégios, sendo massivamente utilizadas pelos parceiros sociais do governo (igrejas, associações, ADPP, ONG) para desenvolver o subsistema de alfabetização. Irene Guerra Marques reforça esta ideia afirmando:

As próprias entidades oficiais dão uma atenção muito especial à problemática das línguas, não sendo raros os casos de utilização da tradução e retroversão em manifestações de carácter social, político e cultural, principalmente nas zonas rurais e suburbanas, onde a maior parte da população ainda desconhece ou domina mal a língua portuguesa. (MARQUES, 2007, 608)

No sentido de dar maior destaque às LN e ao seu papel no corpo da Constituição, é importante que todas as línguas reconhecidas pelo Estado sejam mencionadas. Pode começar-se por incluir na lei as seis LN de maior destaque (kikongo, kimbundu, umbundu, cômwe, ngangela e oshikwanyama). Esta uniformização em termos de lei pode ajudar a diminuir o problema de desprestígio a que estas línguas ainda estão sujeitas. Pode colocar-se também a questão de as LN passarem a assumir, num futuro que se espera próximo, o papel de línguas oficiais, em pé de igualdade com a atual língua oficial, a língua portuguesa.

É possível, a partir desta proposta, estabelecer-se uma comparação com exemplos semelhantes de outros Estados africanos, igualmente multiculturais e multilingues, cuja legislação permite e favorece a criação de condições jurídicas específicas para as línguas de forma clara. Assim consta da *Lei Constitucional da República de África do Sul (Constitutional Law)* (1996) (Cap. I, alínea 6, p. 4), *Languages: (1) The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, SiSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, IsiNdebele, IsiXhosa and IsiZulu (...)*. E especifica-se:

(5) A Pan South African Language Board established by national legislation must- (a) promote, and create conditions for, the development and use of- (i) all official languages; (ii) the Khoi, Nama and San languages; and (iii) sign language; and (b) promote and ensure respect for- (i) all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu; and (ii) Arabic, Hebrew, Sanskrit and other languages used for religious purposes in South Africa. (*Constitutional Law, Constitution of the Republic of South Africa*, 1996 (2005). (Capítulo I, alínea 6, p.4, Languages)

Para além desta pertinência, constitucionalmente de uma abrangência salutar, num país verdadeiramente multicultural e multilingue (onze línguas oficiais), atribuem-se, sem ambiguidades, responsabilidades às regiões específicas, reconhecendo que a utilização historicamente diminuta dessas línguas (durante a vigência do *Apartheid*) contribuiu para a sua fraca divulgação. Coube ao Estado tomar medidas práticas e positivas para elevar o *status* dessas línguas, delegando responsabilidades aos órgãos locais (provinciais, municipais, comunais, etc.) e considerando o uso, a praticidade, e a despesa. Essas medidas foram adaptadas às circunstâncias regionais em função das necessidades e preferências da população como um todo ou das características específicas da província em causa, usando,

pelo menos, duas línguas oficiais que devem gozar de paridade, de estima e devem ser tratadas de forma equitativa (*Lei Constitucional de África do Sul*²³, 1996).

É neste sentido que se reclama que se dê maior visibilidade às LN em matéria de lei, para permitir que os recursos linguísticos que elas representam sejam reconhecidos, para também facilitar a sua difusão em ambientes escolares e profissionais. Todas as línguas do mundo possuem as mesmas características, quer sejam línguas literárias ou línguas orais. Todas as línguas do universo são didatizáveis porque possuem o mesmo sistema de formação, como diz Juan Carlos Moreno Cabreira:

Todas las lenguas tienen expresiones para transmitir información, hacer preguntas y dar órdenes; todas las lenguas tienen mecanismos lingüísticos para describir y narrar acontecimientos; todas las lenguas tienen mecanismos para expresar razonamientos; todas las lenguas tienen mecanismos para expresar lo imaginado, lo soñado o lo visionado, aunque no coincida con la realidad. Por tanto, en toda lengua se puede mentir; todas las lenguas permiten la elocuencia, los juegos de palabras, los procedimientos retóricos; todas las lenguas permiten la excelencia estética de los mensajes (...) Es decir, los mensajes se pueden disponer de una forma considerada bella en una cultura determinada; todas las lenguas conocen la connotación. (CABRERA, 2006, 44)

A perspetiva, nesse sentido, é de que, num contexto de dinâmicas multiculturais e multilingues, é necessário que a política linguística seja harmonizada em função da realidade linguística do país. Segundo Inocência Mata “é por isso que a política educativa e a política linguística têm que se harmonizar, porque de ambos os sectores depende o desenhar de estratégias para combater o demónio do insucesso escolar e promover a recuperação do sistema educativo, indispensável à construção de uma sociedade civil” (MATA, 2010, 28).

Conclui-se que todas as línguas humanas são dignas e adequadas para tarefas superiores, didatizáveis para a harmonia das sociedades e, claramente, proveitosas para ensinar, educar, repreender, corrigir, disciplinar, para exercer e instruir em justiça; a fim de que o homem seja plenamente competente, perfeitamente formado para o conhecimento da boa obra em benefício da comunidade onde se encontra socialmente inserido, preservando-

²³ A afirmação original da *Lei Constitucional* sul africana é a seguinte: Constitutional Law, Constitution of the Republic of South Africa, 1996 (2005). (Capítulo I, alínea 6), p.4), Languages: Juta and Company, Ltd “Chapter 1 (Founding Provisions (ss 1-6): (2) Recognizing the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages; (3) (a) The national government and provincial governments may use any particular official languages for the purposes of government, taking into account usage, practicality, expense, regional circumstances and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in the province concerned; but the national government and each provincial government must use at least two official languages. (b) Municipalities must take into account the language usage and preferences of their residents”.

se também de forma grafológica o seu passado histórico que se manifesta através da língua que fala (ALMEIDA²⁴, 1968, 242).

3.7 Crianças falantes de línguas nacionais e o ensino em português

O conhecimento natural da língua materna que o indivíduo adquire como instrumento de comunicação, em ambiente familiar, desde a infância, faz dele um falante que reúne uma gama de competências comunicativas e proficiência linguística sobre essa língua. Entende-se por *competência nativa*, segundo Claude Hagège, “um conhecimento completo e uma capacidade de utilização espontânea, que fazem da língua considerada um instrumento de comunicação adequado a todas as circunstâncias da vida quotidiana” (HAGÈGE, 2000, 78).

É preciso verificar se os programas concebidos para as escolas de ensino regular são geralmente direcionados para os alunos que apresentam conhecimento profundo da língua utilizada em contextos de sala de aula. Em muitos casos essa língua pode ser aperfeiçoada a partir do jardim-de-infância e pré-escolar, níveis iniciais de escolaridade. Ao contrário, as crianças que procedem de comunidades étnicas afastadas da convivência com a língua utilizada na escola enfrentam, pela primeira vez, novos paradigmas e novos conceitos que o meio escolar lhes apresenta: a finalidade da escola, os manuais, a leitura e a escrita, a utilidade dos números e a adaptação à nova rotina que a escola exige (DAVIS, 1979, 141).

Neste caso, pode acontecer que um número considerável de crianças que se encontram principalmente em territórios rurais é plurilingue, dominando outras línguas nacionais em ambientes familiares, além da língua materna. O conhecimento da língua exerce grande influência na capacidade da criança para reconhecer e pronunciar palavras, para captar o significado das frases e seguir uma sucessão de ideias devidamente coordenadas ou também possuir a capacidade de ler qualquer conteúdo.

Com o registo de antecedentes de insucesso escolar entre as crianças da zona rural, Mildren Larison destaca que o motivo destes resultados se prende com a persistência de alguns Estados em ensinar as crianças através da língua oficial que elas não dominam, afirmando que

Muchos países insistieran en que la educación fuera en la lengua de prestigio a pesar de que los educandos no la hablaban. Históricamente las dos fuerzas principales eran la tradición de la educación como el aprendizaje de un idioma y el concepto de la

²⁴ *Bíblia Sagrada* (2 Tm, 3:16-17): “De facto, toda a Escritura é inspirada por Deus e adequada para ensinar, refutar, corrigir e educar na justiça, a fim de que o homem de Deus seja perfeito e esteja preparado para toda a obra boa.”

educación como proceso político y, por lo tanto, el empleo de la lengua del Estado por todos. (LARISON, 1979, 36)

Nesta condição de bilinguismo, a forma ideal de ensinar essas crianças e evitar os constrangimentos de constantes fracassos escolares que se devem à incapacidade de interpretar com facilidade a língua de ensino é, em primeiro lugar, aprender a lidar com a matéria da escola na sua língua materna e, paulatinamente, passar os conteúdos para o domínio da língua segunda. Assim, como diz René Hubert, “Não há doutrina pedagógica concebível, grande reforma exequível, sem conhecimento geral dos factos e das teorias do passado” (HUBERT, 1967, 2).

CAPÍTULO IV

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DESENVOLVIMENTO E PERSPETIVAS

Le nombre et la diversité des manifestations des écritures sur le continent incite à une approche globale, interdisciplinaire, fondée sur l'identification des caractères communs aux particularismes, compris comme systèmes de signes, incluant les écritures reconnues au sens restreint et au sens sémiotique.

Simon Battestini²⁵

Durante a vigência do regime colonial, as línguas angolanas (aqui designadas como LN) foram excluídas do sistema da política educativa do Estado colonial que considerava apenas a língua portuguesa²⁶. No entanto, depois da independência política em 1975, a Reforma Educativa realizada em 1977 procurava materializar a vontade das comunidades linguísticas²⁷ de verem as suas línguas maternas introduzidas no Sistema Nacional de Educação e Ensino.

As mudanças que foram então realizadas permitiram a alteração do programa que tinha o português como a única língua de ensino. Desta forma começava a desenhar-se o modelo de educação bilingue, programa ideal para um país de perfil multilingue e multicultural, resultado da coexistência de diversas LN que se esperava serem introduzidas no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Este programa representa um modelo de educação virado para o século XXI, já que, como salienta Ofelia García, “A educação bilingue é a única maneira eficaz de educar as crianças no século XXI” (GARCÍA, 2010, 5).

²⁵ Simon Battestini. *Écriture et Texte: contribution africaine*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. (1997, 64).

²⁶ A este respeito, mais adiante será feita a conceituação de língua nacional e língua oficial.

²⁷ É importante que se entenda, neste caso, que comunidade linguística é naturalmente toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros e os seus direitos linguísticos podem ser simultaneamente individuais e colectivos (UNESCO, *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996, artigo 1º, Conceitos).

Com efeito, ainda de acordo com Ofelia García, a educação bilingue refere-se à educação em mais do que uma língua:

Bilingual education refers to education in more than one language, often encompassing more than two languages (...), bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understandings about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity. (GARCÍA, 2010, 5)

A educação bilingue é, igualmente, um programa que permite a integração de valores culturais das LN no sistema educativo. Estes valores, por sua vez, contribuem para a consolidação da identidade cultural e da identidade nacional e, neste contexto de promoção da diversidade, para a construção de uma sociedade justa, baseada em direitos linguísticos e igualdade de oportunidades.

Por seu turno, a proposta de educação bilingue apresentada por James Crawford salienta que o desenvolvimento de programas de educação bilingue bem concebidos pode produzir altos níveis de desempenho escolar com repercussão a médio e longo prazo. Do mesmo modo, um bilinguismo fluente cultiva a excelência académica, tendo em atenção as especificidades linguísticas dos alunos e concorre como objetivo complementar ao ensino do português e não o contrário, como frequentemente se pensa. Torna-se desnecessário, por isso, sacrificar as competências em língua materna dos alunos para os ensinar apenas em português (CRAWFORD²⁸, 2000, 58).

Do mesmo modo, este autor acrescenta:

Moreover, the findings suggest that, while language is not the only barrier to school success for these children, approaches that stress native-language instruction can be helpful in overcoming other obstacles such as poverty, family illiteracy, and social stigmas associated with minority status. These challenges are formidable, to be sure, requiring schools to replicate effective program models, adapt them to local conditions, train and retrain teachers, develop curriculum and materials, encourage parent participation, and pay attention to a host of other practical details. (CRAWFORD 2000, 58)

²⁸ A afirmação original de Crawford é: *Pedagogically speaking, these research findings are excellent news. They confirm that developing fluent bilingualism and cultivating academic excellence are complementary, rather than contradictory, goals. It is not necessary to sacrifice LEP students' native-language skills to teach them effectively in English. Moreover, the findings suggest that, while language is not the only barrier to school success for these children, approaches that stress native-language instruction can be helpful in overcoming other obstacles such as poverty, family illiteracy, and social stigmas associated with minority status. These challenges are formidable, to be sure, requiring schools to replicate effective program models, adapt them to local conditions, train and retrain teachers, develop curriculum and materials, encourage parent participation, and pay attention to a host of other practical details. Yet they are hardly insuperable, provided there is a commitment to improve programs for English learners.*

É por isso que, reafirmando a importância que exerce a educação em todas as suas múltiplas facetas, Janina Lagneau destaca que, “podemos também compreender que é pela educação que será mudada a estrutura social ou forjado o homem” (LAGNEAU, 1973, 137).

A Reformulação da política linguística de 1978 permitiu o desenvolvimento de estudos científicos das LN com o objetivo de estas serem introduzidas no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Estes estudos foram realizados pelas instituições dos Ministérios da Cultura e da Educação e incidiram sobretudo em duas vertentes: diacrónica – ou seja, o estudo histórico da evolução geral de uma língua no que respeita às suas origens, às suas diferentes fases de formação; e sincrónica – isto é, a fase contemporânea de uma língua que se refere ao seu estado, à sua homogeneidade e regularidades, sendo que ela é aquilatada como organismo vivo, em constantes transformações entre a norma e o sistema (JOTA, 1981; RAPOSO, 2013). Esses estudos permitiram igualmente ao Instituto Nacional de Línguas (INL) estabelecer normas que ajudaram a desenvolver significados linguísticos dos sistemas fonológicos e projetos de alfabetos em kikongo, kimbundu, cõkwe, umbundu, mbunda (ou ngangela) e oshikwanyama. Este documento inicial foi designado *Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais* e publicado através da *Resolução nº 3/87*, de 23 de maio de 1987, do Conselho de Ministro (ILN, 1987).

Com efeito, para a implementação do processo de introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino tornava-se necessário redefinir as principais regiões linguísticas, isto é, as parcelas do território onde essas línguas exercem a sua maior predominância. Diferindo ligeiramente da localização geográfica que o INIDE (2010) apresentou destas línguas, diremos que o kikongo é falado na região norte-nordeste, o fyote na região norte (Cabinda), o kimbundu na região centro-norte e sul, o umbundu na região centro-sul, o cõkwe na região nordeste e leste, o ngangela na região sudoeste e o oshikwanyama na região sul (INIDE, 2010).

Em relação à questão do ensino das LN, este remonta ao passado histórico do século XV, quando os primeiros grupos de portugueses desembarcaram no antigo Reino do Kongo. Como já foi referido no capítulo II, nesta altura, foram ensaiadas as primeiras escolas em espaços que eram, ao mesmo tempo, capelas e os missionários tomavam a seu cargo também a função da docência. O ensino era ministrado em duas línguas, isto é, em português e em kikongo. Havia igualmente numerosas escolas onde as crianças tinham como língua de ensino o português, processo que facilitou a formação nessa língua (e, obviamente, também em kikongo) de várias gerações de famílias do Reino do Kongo. O caso do rei Garcia II do Kongo, como Cavazzi descreveu, é uma referência histórica evidente de assimilação da

língua portuguesa já que o próprio rei, quando acolheu no seu reino um grupo de padres capuchinhos em 1645, se pronunciou em português, que falava fluentemente:

Le roi Garcia II, accueillant les Capucins en 1645 «...disse loro in língua portughese (nella quale era versatissimo) che professava egli, e tutto il Regno infinita obrigação ad un beneficio tanto singolare...». (Cavazzi 1687, *apud* BAL, 1975, 119-120)

Neste período, quem mais se distinguiu no Reino do Kongo foi o príncipe D. Henrique, que foi consagrado em 1520, em Roma, pelo Vaticano, ao cargo eminente de Bispo de Utica, como referimos no Capítulo II, (SANTOS, 1970, 16). Outro exemplo, este no Reino Ngola, é o da rainha Njinga Mbandi que concedeu uma audiência ao governador português, sem tradutores, embora não se saiba qual o nível escolar que a rainha tinha (crê-se que o tenha adquirido pelo proselitismo católico). Segundo António de Oliveira de Cadornega:

No dia da audiência, com hum luzido acompanhamento de ambos os sexos, se dirigio à casa do Governador; e sendo introduzida na sala, observando haver alli huma só cadeira, e defronte della, duas almofadas de veludo franjadas de ouro, sobre huma rica alcatifa; sustendo-se algum tempo, sem proferir palavra, voltou o rosto para uma das suas escravas; foi esta imediatamente servir-lhe de banco e assentando-se sobre ella, assim esteve todo o tempo que durou a cerimonia. (CADORNEGA, Tomo I, 1680, 158)

No decurso do século XIX, fruto dos acontecimentos que ocorreram no cenário político internacional, relacionados com o desenvolvimento da sociedade industrial, o progresso da imprensa escrita e a independência do Brasil (em 1822), influenciaram de modo substancial gerações da elite letrada angolana, a começar pela designada “elite angolense”, da segunda metade de oitocentos. Estes movimentos rapidamente se transformaram em instrumentos de consciencialização política e cultural, o que teve como consequência o começo da valorização das línguas angolanas. Um dos efeitos dessa consciencialização é o emblemático poema “Kicôla”, de Cordeiro da Matta, ele próprio autor de um dicionário, o *Dicionário de Kimbundu-Português*, que, embora possa também representar a “fratura do bilinguismo” (MEMMI, 1974, 96), é igualmente evidência de um processo que, de acordo com Salvato Trigo em *Literatura Angolana*, “caldeou um nacionalismo nascente que passaria a servir de suporte à angolanidade” (TRIGO, 2007, 615).

Neste contexto foram surgindo organizações sociopolíticas e culturais de construção identitária nacional – isto é, “a literatura ou os ensaios literários escritos por naturais de Angola” – enquanto aumentava, cada vez mais, o número de publicações reivindicativas de caráter nacionalista e a divulgação de conjuntos de textos em línguas angolanas. Segundo Ávila de Azevedo, “[r]eproduziam-se textos em quimbundo, inserindo contos, provérbios e frases de maldizer (*kizemu*)” (AZEVEDO, 1963, 27).

Quanto à questão das publicações, mencionamos aqui alguns dos escritores que mais se destacaram na divulgação de obras de manifestação dos sentimentos de reconhecimento do valor das línguas locais: Cordeiro da Matta, autor de *Philosofia Popular em Provérbios Angolanos* (1891) e do *Dicionário de Kimbundu-Português*, assim como da tradução de Português-Kimbundu de trechos do poeta João de Deus e do filólogo Adolfo Coelho, de uma coletânea de provérbios angolenses, um *romance* e uma adaptação para kimbundu do método de iniciação à literatura e à escrita de João de Deus da qual elaborou uma *Cartilha Nacional*; José da Silva Maia Ferreira – *Espontaneidade da Minha Alma – Às Senhoras Africanas* (1849); Alfredo Troni – *Nga Muturi* (1882).

Apesar do esforço de subalternização linguística levado a cabo pela política colonial, o regime viu-se forçado a ceder à razão que apontava para a necessidade da preservação das identidades culturais das comunidades nativas. Assim, no último quartel do século XIX, de acordo com Ávila de Azevedo, “não faltam exemplos de «filhos do país», como então se designavam os Pretos, que publicavam nos jornais do tempo – jornais dirigidos por europeus – ensaios, estudos e outras produções literárias relativas às sociedades indígenas” (AZEVEDO, 1963, 27).

Por isso, também é importante referir que, neste contexto, nesta mesma fase de afirmação da literatura angolana, se destacaram igualmente publicações como *Jornal Aurora* (entre 1855 e 1856); *Jornal Cruzeiro do Sul* (1872); *Jornal Loanda* (1879); *Jornal Echo de Angola* (1881); *Jornal Futuro de Angola* (1882); *Jornal Pharol do Povo* (1883); *Jornal A Ventosa* (1886); *Jornal Arauto Africano* (1889); *Jornal Muen’Exi* (1889); *Jornal Polícia Africano* (1890).

Porém, a partir do século XX, a dominação linguística conheceu outros patamares com o fortalecimento das instituições de educação controladas pelo Estado colonial. Deste modo, iniciou-se uma nova modalidade de ensino baseado unicamente na língua portuguesa. Para o efeito, o Estado colonial promulgou sistematicamente regulamentos a proibir as instituições educativas de ministrarem o ensino em línguas indígenas.

Assim, esta política de opressão linguística colonial que tinha como base ideológica fundamental a construção de um Estado-nação na perspectiva de uma só língua, permitiu a generalização do português, principalmente em zonas urbanas e suburbanas. Mesmo no período pós-independência, apesar de se terem registado importantes progressos no domínio do sistema educativo com a inserção das LN em dois subsistemas de ensino – alfabetização e ensino de adultos, que se constituiu como um dos desafios do programa de recuperação educativa orientado para a elevação do nível de escolaridade da população nativa – o domínio da língua portuguesa tornou-se mais forte. Esta situação justificava-se pelo facto de o português ser a única língua entendida como passível de se constituir como veículo de ideais de unidade nacional, num país multilingue e multicultural. Com efeito, na prática constatou-se que, não obstante a política de dominação linguística exercida pelo regime, o português como língua de colonização acabou por se adaptar a esse “novo” estatuto a nível das comunidades linguísticas angolanas, embora se tivesse consciência da insuficiência dessa solução. A esse respeito, reiteramos o pensamento de Agostinho Neto:

O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas (...) E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas. (NETO, 1980, 34)

Com vista a resolver o problema que se colocava no que dizia respeito ao ambiente de diversidade linguística do país, estabeleceu-se o programa de educação bilingue como uma das metas a atingir. Este programa, ainda em fase de experimentação, previa a introdução no Sistema Nacional de Educação e Ensino de todas as línguas faladas no território como línguas de escolarização, objetivo a alcançar a médio prazo. A importância dedicada à educação bilingue surgiu da necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível e menos traumatizante, principalmente para as crianças que têm uma língua materna diferente da língua oficial do sistema de ensino.

O conhecimento da língua materna do aluno deve ser traduzido em facilidades de comunicação, no rápido acesso ao conhecimento científico e na sua integração, propósitos que correspondem aos desafios definidos pela Escola. A ideia é permitir ao aluno, falante nativo de LN como materna, poder distinguir os papéis das línguas em ação, isto é, da sua língua materna e da língua veículo de ensino, no caso o português (PLNM).

O problema da indefinição da identidade linguística não se coloca só aos alunos, mas também às pessoas em geral, que confundem os papéis entre a língua portuguesa, que é a

mais falada, e as línguas maternas que são línguas de comunicação no seio das respectivas comunidades linguísticas. Neste caso, para Angola e para muitos países africanos, a problemática da língua, segundo Mahmoud Messadi, “longe de ser simplesmente idiomática, põe-se em termos de identidade traduzida no drama do bilinguismo e da dupla cultura, que deixa o indivíduo e a comunidade traumatizados, de bipolaridade, esquartejada entre duas personalidades, sem saberem exactamente quem são e a qual delas pertencem” (MESSADI, 1978, 17).

A educação bilingue visa, por isso, a melhoria da qualidade de ensino, amplia as oportunidades educacionais de grupos linguísticos marginalizados e ajuda a colmatar lacunas relacionadas com o aproveitamento escolar dos alunos que não dominam a língua de ensino, situação que se verifica durante o processo de ensino-aprendizagem em sociedades multilingues e multiculturais. Filipe Zau considera, a este respeito, que se tem “exigido que toda a criança africana dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) aprenda o mesmo e no mesmo *timing* que as crianças que têm a língua portuguesa interiorizada como língua materna – portuguesas e brasileiras” (ZAU, 2002, 186).

Deste modo, a valorização das LN deve começar na política educativa, como lembra Inocência Mata para quem é “nos bancos da escola que se começa o processo de prestigiação da língua materna (LM) *outra* que não o português” (MATA, 2010, 28).

4.1 Definição de termos e conceitos

A conceituação dos principais termos deste trabalho tem o intuito de clarificar o sentido específico com que são utilizados no âmbito da temática da Educação Bilingue e de outras que lhe estão associadas. É sabido que os conceitos têm como função organizar a realidade, mantendo as propriedades distintivas e significativas dos objetivos, guiar a investigação desde o princípio da mesma e o ponto de vista que vai norteá-la, a abstração que permite imaginar o que não é diretamente perceptível e, finalmente, prever outros problemas (MARCONI *et al.*, 2004, 114). Também de acordo com Manuel Freixo, “os conceitos são elementos-base da linguagem que transmitem os pensamentos, as ideias e as noções abstratas, na medida em que resumem e categorizam as observações concretas ligando o pensamento abstrato e a experiência sensorial” (FREIXO, 2011, 80). Neste sentido, parece-nos fundamental conceptualizar os seguintes termos: *Educação, Bilingue, Educação Bilingue, Língua Nacional e Língua Oficial*.

4.1.1 Educação

O conceito de *educação* apresenta múltipla significação em função da visão pedagógica dos estudiosos. Assim, o *Dicionário Universal da Língua Portuguesa* define a *educação* como “(do Lat. *educatio*), s. f. acto ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades humanas; polidez; cortesia; instrução; ensino. O verbo *educar* é definido como “(do Lat. *educare*), v. tr. desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais a; dar educação a; instruir; doutrinar; domesticar; aclimatar; v. refl. Adquirir dotes intelectuais, instruir-se” (2001, 556). E, ainda visando reforçar o conceito de *educação*, o *Dicionário da Língua Portuguesa*²⁹ define, “educação s. f. acto ou efeito de eduzir (Do lat. *educatio*, «saída»). O infinitivo *educar* apresenta o sentido de “(A) v. tr. 1. fazer adquirir conhecimentos e/ou competências; 2. ensinar boas maneiras a; ensinar a adotar um comportamento tido como socialmente correcto; 3. adestrar (animais); 4. robustecer (o organismo) por meio de exercícios físicos; 5. aclimatar (B) v. refl. Adquirir conhecimentos e/ou competências (Do lat. *educare*, «id.»” (2003, 579).

A Constituição da República Portuguesa destaca igualmente a importância que se reserva à educação. Afirma que deve ter como eixo principal a plena expansão da personalidade humana e que todos os cidadãos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. É da responsabilidade do Estado promover a democratização da educação e as demais condições para que esta, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (*Constituição da República Portuguesa*³⁰).

Deste modo, acrescenta Manuel Deusdado que

(...) serve-se a pátria também pela educação, doutrinando a verdade e o bem, se lhe formam filhos capazes de exercitarem com nobreza os deveres domésticos e sociais, dando-lhe desta sorte cidadãos que sejam fonte das suas luzes, esteio da sua independência, instrumento da sua glória e esplendor do seu progresso. (DEUSDADO, 1995, 69)

²⁹ De forma singular, a definição do termo *educação* está desenvolvida no início deste dicionário, designado *Guia de Utilização*, sintetizando que a educação é um processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade.

³⁰ *Constituição da República Portuguesa*, 2012. Artigo 73º (Educação, cultura e ciências, Alínea 2); Artigo 74º (Ensino), Ponto 1, 40-41.

Com efeito, já Platão, na sua obra *As Leis*, exalta a personalidade do ser humano e estabelece uma relação de dissemelhança entre duas personagens, uma com muito boa-educação e uma outra sem os preceitos básicos da mesma:

O ser humano (...) é uma criatura doméstica, civilizada e, no entanto, se por um lado, graças a uma correta educação combinada a uma felicidade natural se converte ordinariamente na mais divina e na mais dócil de todas as criaturas, à falta da educação suficiente e bem orientada, é a mais selvagem de todas sobre a Terra. (PLATÃO, 1999, 248)

Sintetiza Emile Planchard que “A educação tem por fim dar à alma e ao corpo toda a beleza e perfeição de que são susceptíveis” (PLANCHARD, 1982, 26). Nesta perspectiva, como verificamos ao longo destas definições, a finalidade da educação assenta fundamentalmente no desenvolvimento da plenitude das capacidades da pessoa humana (ou dos indivíduos), quer sejam crianças, jovens ou velhos, quer sejam homens ou mulheres, para o seu próprio benefício e, concomitantemente, para a harmonia da sociedade como um todo, para o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais. Podemos aferir que a educação favorece a compreensão, e sobretudo a tolerância e a harmonia entre todas as comunidades, nações, todos os grupos de diferentes raças, etnias, religiões, bem como o desenvolvimento de atividades tendentes à manutenção da harmonia social e, neste mundo globalizado em que vivemos, ao diálogo intercultural que pode ser potenciado pelo plurilinguismo.

4.1.2 Bilingue

O termo *bilingue* é definido no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* como uma palavra com origem no latim *bilinguis*, que designa “um indivíduo que é capaz de se exprimir em duas línguas como um falante nativo; uma edição que é apresentada em duas línguas distintas; também é bilingue um país que tem duas línguas oficiais” (2001, 531).

Chin e Wigglesworth, que analisaram a questão do bilinguismo (na obra *Bilingualism: an Advanced Resource Book*, 2007), apresentam as definições dos seguintes precursores: Bloomfield (1933), que define o bilinguismo como forma natural e comum de um indivíduo utilizar duas línguas; Mackey (1962), que se refere ao mesmo termo como a capacidade de o indivíduo usar mais de um idioma, ao passo que Mackey e Weinreich (1953) o definem como sendo a prática de alternadamente um locutor ir usando duas línguas; e, finalmente,

Haugen (1953), que propõe que é o ponto em que um falante pode produzir enunciados significativos e completos na outra língua (CHIN e WIGGLESWORTH³¹, 2007, 5-10).

Não obstante as considerações destes precursores relativamente à definição do bilinguismo, embora divergentes, uma opinião é partilhada: *bilingue* é um indivíduo que possui a capacidade e uma experiência comum de se exprimir em mais do que um idioma, independentemente do nível de competência e proficiência e a forma de aquisição e aplicabilidade das línguas em ação. Essa prática pode ocorrer em contextos diferentes em função das múltiplas circunstâncias ambientais, que podem ser a casa, a escola, o local de trabalho, por imersão linguística, em condições migratórias e outras. Sobre esse processo afirmam Chin e Wigglesworth:

Although bilinguals share the common experience of using more than one language in their lives, the ways in which they acquire their languages vary. Put any number of bilinguals together and the chances are there will not be a perfect match in any of their bilingual experiences. Some will have acquired languages at home, some through school or university, others through their working environment, or through travel to, or residence in, a foreign country. Within each of these domains (home, school or university, work), there will be further differences. In the home domain, there are a multitude of factors which may impact on the degree of bilingualism which is acquired, including the age at which the language is acquired, the way in which the languages is used, to whom the language is used and the frequency with which the language is used. In school and work contexts, similar variables will apply. As can be seen, once the various factors are combined, the permutations are open-ended. In discussing or studying bilinguals, we need to assume that no bilinguals have the same experience even though their profiles may be similar. (CHIN e WIGGLESWORTH, 2007, 5-10)

Neste contexto, podemos resumir o bilinguismo como sendo a capacidade que um indivíduo possui de construir as suas competências linguísticas, cognitivas e afetivas, funcionando satisfatoriamente em dois sistemas linguísticos, através de uma matriz que representa aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e pragmáticos. Em suma, o indivíduo dota-se da aptidão necessária para um maior desenvolvimento escrito e/ou oral das línguas em evidência para interpretar os signos recebidos (SEQUEIRA, 1985, 411).

³¹ A afirmação original de Chin e Wigglesworth é: Bloomfield (1933: 55) defined bilingualism as 'native-like control of two languages', while, in contrast, Mackey (1962: 52) defined bilingualism as 'the ability to use more than one language'. In a similar vein to Mackey, Weinreich (1953) defined bilingualism as 'the practice of alternately using two languages' while Haugen (1953: 7) proposed 'the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language' to be a starting point for defining bilingualism.

4.1.3 Educação bilingue

A educação bilingue – foco principal desta tese – tem como meta principal tornar a escolaridade acessível e afetiva para todas as crianças e adultos das comunidades linguísticas cujas línguas maternas são diferentes da língua utilizada no sistema de ensino e pelo Estado.

Nesta perspectiva, a educação bilingue é uma forma de promover uma educação de qualidade e equitativa, bem como uma educação que respeite os direitos linguísticos em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Os programas de educação bilingue oferecem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre as línguas e as culturas e promovem o respeito pela diversidade humana.

Do mesmo modo, a educação bilingue apresenta programas diferentes dos habituais, os tradicionais de ensino de línguas, que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Na maior parte das vezes, esses programas tradicionais ensinam a língua como objeto, enquanto os programas de educação bilingue utilizam a língua como veículo de ensino, isto é, os programas de educação bilingue ensinam conteúdos através de um idioma adicional que não seja apenas a língua materna das crianças (GARCÍA, 2010, 6). Parece ser também esta a percepção de Gregório Firmino para quem

(...) o uso de línguas autóctones devia (...) ser parte de programas bilingues de transição, cujo objectivo é garantir que as crianças não só possam ter sucesso na aprendizagem durante os primeiros anos da sua formação – para que não tenham de «nadar ou afogar-se» em programas de imersão –, mas também sejam introduzidas na maior língua institucional, cujo conhecimento é actualmente um recurso socioeconómico e um capital simbólico fundamental. (FIRMINO, 2006, 179)

Desta forma, a UNESCO chama a atenção para o facto de, para as comunidades multilingues e pluriculturais, o melhor método para ensinar as crianças dever ser através da sua língua materna. Num documento da UNESCO datado de 1953 afirma-se que a educação bilingue coloca desafios que devem ser superados pelos sistemas educativos dessas comunidades, que consistem em conseguir adaptar os seus programas a essa realidade complexa e proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, satisfazer as demandas sociais, culturais e políticas (UNESCO, 1953, 11).

4.1.4 Língua materna

A língua é definida como sendo um sistema gramatical que permite a construção de palavras que serve como meio de comunicação entre seres humanos. A língua comporta uma realização sonora, uma escrita e uma linguagem gestual. Em termos estruturais, comporta uma gramática e um léxico, constituindo desta forma um universo matricial expressivo do qual comungam os membros de uma mesma comunidade. A língua materna, por conseguinte, é definida como sendo a que transmite e faz interiorizar à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. A língua materna é assim também considerada porquanto ela é aprendida e apreendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante. A língua materna é assim designada porque é aprendida no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo está inserido, que é a família, sendo a mãe o ícone dessa aprendizagem (MARQUES, 2007; GROSSO, 2005; GALISSON e COSTE, 1983).

4.1.5 Língua nacional

A questão da definição de língua nacional tem gerado alguma polémica em termos de estudos científicos, linguísticos e da política de língua, na medida em que se associa geralmente a diferentes contextos para estabelecer a separação entre língua nacional e língua oficial. As expressões que mais se utilizam variam de acordo com diferentes terminologias para se referir ao mesmo conjunto de línguas: línguas maternas, línguas africanas, línguas nativas, línguas bantu, línguas locais, línguas autóctones, línguas da nação angolana (LOPES, 1997; MINGAS, 2000; FIRMINO, 2006; QUIVUNA, 2014). Não se trata de uma definição ou designação de imanência linguística – ela é política e até ideológica.

Manuel Quivuna, que faz menção à questão linguística angolana, argumenta que *língua nacional* é aquela originária de uma nação, falada pelos habitantes dessa nação, isto em oposição clara à língua estrangeira. Segundo Manuel Quivuna “Em Angola (...) temos um conjunto de línguas nacionais – línguas da nação angolana – agrupadas e faladas em mais de uma província” (QUIVUNA, 2014, 41). De acordo com Claude Hagège, “a língua é princípio de vida enquanto sistema dinâmico, onde são acumuladas as construções de palavras e de frases de numerosas gerações (...), ela é tornada viva, no sentido literal, pela actividade da palavra” (HAGÈGE, 2000, 34). Do mesmo modo, Jean-Louis Calvet destaca a importância das línguas, afirmando que, “as línguas não existem sem as respetivas

comunidades que as falam e a história de uma língua é também a história dos seus falantes” (CALVET, 1998, 7).

Nestes termos, a *Constituição da República de Angola* de 2010 no artigo 19.º (Línguas); Ponto 2, menciona que, “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Por seu turno, o artigo 21.º (Tarefas fundamentais do Estado), na alínea n) diz que é tarefa do Estado “Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”.

Não é, pois, fácil definir o que é uma língua nacional, principalmente quando se pretende fazê-lo com alguma objetividade. Deste modo, de acordo com Maria Lúcia Garcia Marques,

(...) língua nacional é aquela falada em determinado território, [independentemente do número de falantes] que, por plasmar marcas de uma herança específica ou código de afirmação de originalidade étnico-cultural, pode configurar um elemento caracterizador de uma consciência nacional. (MARQUES, 2007, 606)

No contexto angolano, que é multilingue, as línguas nacionais são definidas, de acordo com a *Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais*, como sendo

(...) todas as línguas usadas histórica e secularmente pelos povos habitando o território nacional, independentemente do número de falantes, enquanto veículo de transmissão das suas mensagens, e integrarem as comunidades linguísticas angolanas devendo-se (...) promover o seu desenvolvimento e difusão. (2004, 6)

A *língua*, portanto, como meio de comunicação entre pessoas que pertencem à mesma comunidade linguística, define-se, segundo Maria Lúcia Garcia Marques como

(...) um bem social, que promove e alimenta as relações entre os habitantes de uma mesma comunidade, conformando o instrumento que lhe permite, simultaneamente, conceber o mundo que o cerca e sobre ele agir (...) Cimentando convivências, criando saberes e moldando consciências comuns, expressando vontades interactivas e impulsionadoras do agir social, gerando cumplicidades linguísticas em torno de referências válidas para todo um grupo. (MARQUES, 2007, 605)

O termo *nacional*, entretanto, apresenta semanticamente inúmeras definições, porém vamos deter-nos naquelas que efetivamente consideramos serem adjacentes ao objeto deste

estudo. O *Dicionário Universal da Língua Portuguesa* define que *nacional* é “relativo a nação; que é de uma nação; pátrio; indivíduo natural do país, isto em oposição ao estrangeiro” (2001, 1052). Ainda Paul Sabourin afirma que, *National: on appartient à une communauté qui englobe les familles, les cercles amicaux de la ville, du village, de la province. L'appartenance se double ainsi d'un sentiment de solidarité entre les membres* (SABOURIN, 1996, 7).

Deste modo, o vocábulo *nacional* desencadeia, por afinidade semântica, o termo *nação*. Etimologicamente é uma palavra que tem origem no latim *natio* de *natus* (terra de nascimento, nascença, nascido), com toda a sua aceção sociocultural moderna. Este termo reflete uma comunidade estável de cidadãos ou agregado dos habitantes de uma província, de um país ou de um Estado que vivem e exprimem laços culturais, políticos e têm uma comunhão de interesses coletivos. Partilham um território historicamente constituído por afinidades e vontade própria, geralmente com as mesmas características étnicas; estão unidos pela mesma língua; têm aspirações espirituais e materiais em comum e encontram-se subordinados a um poder central que se encarrega de manter a soberania e a identidade coletiva (SMITH, 1997; SABOURIN, 1996).

Ainda na ótica de Anthony Smith, a *nação* é definida como o conjunto de uma determinada população humana, que partilha um território histórico, mitos e memórias comuns, uma cultura pública de massas, uma economia comum e direitos e deveres legais comuns a todos os membros. A *nação* exprime um laço cultural e político, que une, numa só comunidade política, todos aqueles que partilham uma mesma terra de origem e cultura histórica (SMITH, 1997, 28).

Ainda Smith, sobre a questão de identidade nacional e a nação, acrescenta:

A identidade nacional e a nação são construções complexas, compostas por uma série de componentes interligadas – étnica, cultural, territorial, económica e político-legal. Estas exprimem os laços de solidariedade entre membros de comunidades, unidos por memórias, tradições e mitos partilhados, que podem ou não ter expressão nos seus próprios estados, mas totalmente diferentes dos laços puramente legais e burocráticos do estado. (...) a nação acabou por fundir dois conjuntos de dimensões, uma cívica e territorial e outra, étnica e genealógica. (SMITH, 1997, 28-29)

Como se pode depreender, trata-se de uma opção terminológica de teor político pois o que está em causa é a visão que se tem de nação. Com efeito, a pergunta que se coloca é: havendo em Angola nacionais que têm como língua materna uma língua europeia – no caso, o português – não será essa língua também nacional? Conscientes da polémica, optamos,

porém, por fazer a distinção entre LN – kikongo, kimbundu, umbundu, cômwe, ngangela, oshikwanyama, khoisan – e língua oficial, o português, de que falaremos a seguir.

4.1.6 Língua oficial

A língua portuguesa é consagrada na Constituição angolana como a única língua oficial. Com efeito, de acordo com a *Constituição da República de Angola* de 2010³², artigo 19º (Línguas), Ponto 1, “A língua oficial da República de Angola é o português”.

Assim como ocorre com a Constituição, também o sistema educativo que regula a política e um conjunto de meios para o desenvolvimento harmonioso da educação, quanto à questão da língua a utilizar no ensino, a *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, nos termos do artigo 9º (Língua), Ponto 1, estabelece igualmente que a principal língua do sistema de educação e ensino é o português:

Ponto 1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa; 2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais; e, 3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

Assim, para definir este conceito (língua oficial), Ivo Castro afirma:

A língua oficial (ou as línguas oficiais), cuja escolha depende de razões políticas, deve ser a língua utilizada em todos os actos do poder público estadual, quer de direito externo (tratados e convenções internacionais), quer de direito interno (Constituição, leis ordinárias, actos políticos, sentenças judiciais, actos administrativos, discursos oficiais, etc.). (CASTRO, 2007, 607)

A língua oficial, como parece evidente em muitos países, é geralmente adotada como opção política, principalmente, e no caso presente da língua portuguesa, para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Segundo Perpétua Gonçalves,

A escolha do português como língua oficial por países que são tipicamente multilingues prende-se basicamente com as suas potencialidades como língua “operacional” (...), que garante a unidade nacional, e permite, de forma mais eficaz do que as línguas locais, a comunicação internacional e a transmissão do conhecimento científico. (GONÇALVES, 2013, 157)

³² Note-se que na *Constituição da República Popular de Angola* (1975) esta questão não é referida.

Não obstante a adoção do português como língua oficial, resolver a questão do ambiente das comunidades multilíngues acabou por servir a manutenção do estatuto das hierarquias culturais do poder. De acordo com Inocência Mata,

(...) o português foi considerado (...) como “língua oficial”, continuando (...) a manter o seu estatuto de língua do poder – mesmo porque era língua materna da elite –, expandindo com a massificação do ensino e a alfabetização, dois aspectos de que o país recém-independente pode (...) orgulhar-se (...). O português continua (...) a ter um funcionamento de língua hegemónica por ser a única língua de administração, de ensino, da comunicação social, da socialização, particularmente nas zonas urbanas. (MATA, 2010, 18)

Esta situação generalizou-se em quase todos os países africanos, ex-colónias, onde as línguas estrangeiras têm um *status* peculiar e desempenham papéis diferentes. Apesar da quase total ausência de falantes nativos, em muitos países estas são usadas como línguas oficiais para a comunicação nacional e como meio de ensino, se não em todos, na maioria dos níveis do sistema de educação formal. Nesse sentido, as línguas estrangeiras são reproduzidas para expandir a sua função original de permitir a comunicação internacional e mundial para as elites políticas (WOLFF, 2006, 342).

Finalmente, para resolver a problemática questão da definição ou indefinição linguística, Angola, como a maior parte desses países, procura atualmente redefinir políticas linguísticas, ainda que em sentido simbólico, de forma a ultrapassar o dilema que foi criado às línguas africanas (LN), pela imposição de idiomas dos Estados coloniais, desapropriando desta forma a identidade linguística de inúmeras comunidades africanas em tempo pós-colonial. É com o intuito de estabilizar a situação da política linguística que Armando Jorge Lopes apresenta como proposta a naturalização do português, adaptando-o continuamente à realidade das comunidades linguísticas do país. Afirma Armando Jorge Lopes, nesse sentido, que “Naturalização é a aceitação por parte de uma comunidade de indígenas de uma língua que lhe é alheia e à qual concedeu estatuto de cidadania” (LOPES, 1997, 39).

Deste modo, demonstramos que, de acordo com a bibliografia consultada, não é unânime a exclusão da língua do colonizador do estatuto de LN, como atrás já fizemos referência.

4.2 Ensino bilingue em instituições escolares religiosas

A história do surgimento da religião europeia em Angola está simultaneamente ligada à presença portuguesa na costa africana, no século XV. Nesta altura confundiam-se facilmente os papéis que exerciam a Igreja Católica e o Estado português, nos primeiros tempos da sua presença no Reino do Kongo. Mais tarde, a partir do século XVIII, começaram a ser instaladas, pelas autoridades portuguesas, as missões das igrejas protestantes.

Partimos do pressuposto, sintetizado por Anthony Smith, de que a religião se assume como um conjunto de sistemas culturais de comunicação e socialização que procura englobar, numa única comunidade de fiéis, todos aqueles que sentem partilhar certos códigos simbólicos, sistemas de valores, mitos e tradições de crenças, sistematizados em costumes e rituais, referentes a uma realidade supra-empírica e impessoal, e representam sobretudo marcas de organizações especializadas (SMITH, 1997, 19). De igual modo, em definição similar, Fátima Viegas considera que a religião, como fenómeno social comum a todos os grupos culturais, está presente ao longo da história da humanidade e é entendida como “um amplo e complexo movimento de ideias e de vontades que na sua dinâmica catalogadora e manipuladora forja importantes dimensões da vida humana” (VIEGAS, 2007, 882).

Desde os primeiros momentos da sua emergência em África, Angola particularmente, as missões religiosas sempre procuraram aproximar a educação normal das comunidades nativas, através do magistério nas suas línguas maternas. No Reino do Kongo onde o ensino formal em Angola praticamente começou, este era ministrado simultaneamente em duas línguas, o português e o kikongo. Os sacerdotes exerciam um duplo papel, como missionários e como professores, e transformavam os locais de culto religioso em escolas, procurando levar às populações locais o novo paradigma de conhecimento das letras. A bibliografia referente à época demonstra claramente que o processo de transmissão do conhecimento da palavra escrita era processado em duas línguas, sendo inicialmente português/kikongo e mais tarde português/kimbundu, nos dois reinos onde começou o processo do ensino formal.

Douglas Wheeler e Réne Péliissier analisaram a questão do ensino bilingue em missões religiosas e afirmam que “depois de aprenderem quimbundo ou quicongo, os missionários traduziam a bíblia para estas línguas e compilavam dicionários para uso generalizado” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 130).

Durante o primeiro quartel do século XIX, com a propagação das igrejas protestantes registou-se um incremento substancial na atividade educativa tendencialmente de ensino bilingue, isto é, em português e uma língua local. A situação do ensino bilingue estava generalizada em quase todas as missões religiosas protestantes, onde o ensino era uma realidade. Ainda Douglas Wheeler e Réne Péliissier sublinham que “a maior parte das missões fazia o ensino da religião e a educação em geral nas línguas vernáculas” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 129).

Durante o período que prevaleceu o ensino bilingue, segundo os mesmos autores, “a questão da língua ultrapassou o problema do conhecimento dos dialectos locais e passou a estar associada ao nacionalismo e à política oficial portuguesa” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 130).

Alguns anos mais tarde, porém, a situação agravou-se com as interferências do Estado português em relação às atividades desenvolvidas pelas missões protestantes, que representavam vantagens para as populações locais, carentes. Face a essa realidade, a partir de 1921, a política linguística portuguesa em relação às línguas locais alterou-se substancialmente. Foi publicado o *Decreto n.º 77*, de 1921, que proibia o ensino das línguas africanas em todas as missões religiosas, conforme afirmámos no capítulo II.

Na década de 40 do século XX, porém, a política de colonização linguística foi reforçada com uma nova regulamentação que se restabeleceu com o *Estatuto Missionário*, promulgado no *Decreto-Lei n.º 31.207*, de 5 de Abril de 1941. Este normativo visava regulamentar as relações entre o Estado português e as missões católicas, em relação ao ensino dirigido aos “indígenas”. O artigo 16.º reitera que “nas escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino da língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da Igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica” (ROSA, 1951, 35). Neste contexto, Wheeler e Péliissier reafirmam que “as missões foram obrigadas a criar programas de língua portuguesa para os africanos, e todos os livros publicados em língua nativa tinham de incluir uma tradução portuguesa” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, 130). Para o Estado colonial esta medida tinha como objetivo manter sob o seu controlo todas as atividades estrangeiras no território, monitorizar a aculturação por assimilação das comunidades angolanas, sobretudo, e efetivar a imposição da língua portuguesa como expressão de soberania e de cultura portuguesa.

Na realidade, hoje, a Igreja, como instituição e parceira do Estado, exerce um papel fundamental na massificação do ensino a todos os níveis do sistema educativo vigente no país (ensino geral, ensino superior, ensino técnico-profissional, alfabetização, ensino

especial e de adultos). A ação educadora da Igreja faz-se sentir igualmente em lugares onde as estruturas do Estado são geralmente escassas ou mesmo inexistentes. Sugere-se, por isso, que em função da influência histórica no desenvolvimento social das comunidades, a presença da Igreja no ensino deve ser incentivada no sentido de retomar e expandir o programa de educação bilingue.

4.3 Objetivos e vantagens da educação bilingue

A reflexão sobre a importância da educação bilingue coloca duas questões que nos parecem fundamentais: Quais são os objetivos de uma educação bilingue no contexto em que as LN não operacionalizam absolutamente nada em termos político-sociais ou económicos, sendo a língua portuguesa a exercer este papel? Quais as suas vantagens no contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que o português tem assumido cabalmente os pressupostos do programa de educação e ensino?

É, com efeito, esse questionamento que se pretende dirimir. Os objetivos da educação bilingue refletem-se fundamentalmente na inclusão e formação de uma mentalidade aberta a aceitar e a resolver problemas de diferenças entre culturas, pessoas e nações, nesta época em que a multiculturalidade é vista como uma mais-valia. Também incentiva as comunidades falantes das LN a preservar a sua competência linguística, identificando duas línguas e duas culturas como valorativas da sua própria personalidade (SEQUEIRA, 1985, 415).

Em relação às vantagens que podem ser obtidas através da educação bilingue, estas surgem principalmente do contexto da necessidade da introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Este processo transmite confiança à sociedade, permitindo-lhe ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva por meio das suas línguas maternas. Através deste modelo de educação é possível transformar o conhecimento tradicional das comunidades em saberes devidamente estruturados de forma científica. Nesta perspetiva, a educação, quer seja encarada no domínio informal (visão original), quer no domínio formal (visão planificada) orienta-se, fundamentalmente, pela transmissão e assimilação de conhecimentos e de valores simbólicos de identidade cultural de gerações ancestrais para as sociedades de novas gerações, como forma de integração e coesão social de modo a que, a questão da educação possa ser sintetizada como veículo para a transmissão de experiência acumulada pela humanidade, de gerações adultas para as futuras gerações:

O lugar que ocupa o ser humano na sociedade, como agente transformador desta, torna indispensável a sua educação (...), consistindo na transmissão da herança

cultural de geração à geração (...), através do processo da apropriação das experiências existentes noutros contextos culturais. (FERREIRA *et al.*, 1996, 276)

A vantagem de um programa de educação bilingue consiste na facilidade de aprendizagem, uma vez que o aluno aprende a assimilar os conteúdos escolares a partir da sua língua materna, ao passo que numa situação claramente multilingue e multicultural, o programa monolingué não é tão eficaz.

A educação bilingue, no entanto, cria uma outra perspectiva de desenvolvimento das comunidades e estimula no indivíduo a sensação de maior grau de integração na sociedade em geral, promovendo nele (indivíduo) também o sentimento de autovalorização e a tomada de consciência da importância e dignificação da sua língua materna.

De outro modo, uma das consequências em que pode resultar a marginalização, do sistema educativo, de uma língua materna “minoritária” é, geralmente, o desenvolvimento do complexo de inferioridade cultural em relação à sociedade em que os seus membros estão inseridos. Quando o indivíduo estabelece contato com uma cultura de língua falada pela comunidade maioritária, que teve acesso aos benefícios da educação (utilizada pelos órgãos do Estado), este indivíduo da cultura minoritária, que ainda não teve estes benefícios, tende a sentir-se estigmatizado e marginalizado pela sociedade. Por um lado, porque ele mesmo não reconhece os elementos positivos da sua própria cultura, por outro lado, porque deduz que os outros indivíduos da sociedade não reconhecem, igualmente, como positiva a identidade cultural da comunidade de pertença, inibindo, desta forma, a sua mobilidade social. É neste contexto que a língua materna constitui uma das partes mais importantes e dinâmicas de uma cultura, porquanto (LM/L1) representa a unidade e identidade cultural dos indivíduos desta mesma comunidade. Quando esta língua materna for considerada digna de ser introduzida e usada como uma ferramenta fundamental no sistema educativo e de ser aplicada como património cultural e, sobretudo, divulgada através da escrita, constitui uma contribuição valorativa às expectativas das respetivas comunidades linguísticas (LOOS, *et al.*, 1979, 415).

Nesta perspectiva, as características endógenas das LN (línguas de origem africana) requerem, por uma razão histórica, um modelo de Pedagogia Linguística sustentável, de modo a refletir nos programas de ensino conteúdos que possam contribuir, vantajosamente, para a evolução de metodologias pedagógicas mais dentro do espírito de orientação da renovação educativa, tal como esta é definida em África. O objetivo fundamental é de corresponder às expectativas das comunidades linguísticas e, sobretudo, favorecer a

emergência de um novo sistema pedagógico mais dinâmico, mais mobilizador e mais fraterno – educação bilingue (POTH, 1979, 21).

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O LUGAR DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[A] política educativa e a política linguística têm que se harmonizar, porque de ambos os sectores depende o desenhar de estratégias para combater o demónio do insucesso escolar e promover a recuperação do sistema educativo, indispensável à construção de uma sociedade civil. Porque é nos bancos da escola que se começa o processo de prestigiação da língua materna *outra* que não o português, a fim de que a questão do insucesso escolar saia do âmbito da habilidade do aprendente e seja inserida no âmbito mais lato, o da ineficácia de uma política incompatível com a realidade de um país multilingue, feito de desigualdades entre línguas em presença.

Inocência Mata³³

O sistema educativo esteve durante muito tempo condicionado pela situação linguístico-educacional que se instaurou no país como consequência de um processo baseado numa educação centralizada, unificada e elaborada a partir dos critérios de ensino monolíngue. Esta visão monolíngue estava relacionada com o facto de a língua portuguesa ser considerada como único meio para formular a escrita. A situação de valorização do português remonta ao sistema colonial, o que, no contexto da política de ensino atual, torna o processo de ensino-aprendizagem, metodologicamente, um tanto ou quanto inadequado, na medida em que existe no país outro grau de complexidade linguística.

Deste modo, os diagnósticos realizados pelas reformas educativas (1977, 2004 e 2016) demonstraram que os objetivos mais importantes estabelecidos pela política educacional relacionados com a rutura do sistema educativo colonial e a instauração da ideologia democrática da educação foram alcançados satisfatoriamente. Porém, a configuração do atual modelo de gestão do sistema educativo tendencialmente centralizador mostrou-se desajustada face aos problemas diagnosticados. Dentre estes problemas destacam-se a fraca expansão de infraestruturas escolares em todo o território, principalmente em zonas rurais, inexistência de programas de formação e superação contínua de quadros docentes, debilidades na melhoria da qualidade de ensino e na eficácia e eficiência da educação,

³³ Inocência Mata. *Polifonias Insulares. Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe*. Lisboa. Edições Colibri. (2010, 28).

número crescente de crianças à margem do sistema de ensino, ausência de condições necessárias para os cursos de formação profissional, ineficácia na implementação das políticas, estratégias e programas para o equilíbrio do gênero no acesso à escola e a exiguidade orçamental para o setor da educação (*Relatório de Monitorização sobre a Educação para Todos*, 2014, 31-35).

A fragilidade da política de centralização do sistema da educação, cujos currículos e programas são definidos pelos órgãos centrais do Estado (Ministério da Educação) e implementados uniformemente, em todo o país, através de orientações verticais, tem inviabilizado, de certo modo, a possibilidade de o processo educativo atingir na íntegra as metas preconizadas.

Por esta razão, torna-se imperativa a aplicação rigorosa de mudança de estratégias para uma política de descentralização do sistema educativo, coerente com a realidade social do país. A descentralização e autonomia do currículo e do programa pedagógicos, neste caso, facilitará o processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento de valores culturais e científicos ensinados na escola esteja ao alcance da realidade social das comunidades locais, estabelecendo, desta forma, um diálogo permanente e uma parceria entre as partes. Acresce ainda que, para a melhoria das estratégias educativas é imprescindível o engajamento direto dos vários atores sociais e da comunidade escolar mais alargada (pais e encarregados de educação, parceiros do Estado, professores e alunos) nos projetos elaborados localmente pela escola – “micropolítica escolar” – que visem sobretudo a integração de valores culturais, língua materna, vivências e práticas locais das quais a sociedade em geral possa obter benefícios. Estes projetos de âmbito educacional e/ou social, no entanto, devem ser igualmente tutelados pelo Estado de forma a garantir que sejam assegurados os ideais de liberdade e de igualdade, valores fundadores de uma sociedade que se rege pelos princípios da democracia, e na qual a escola continua a construir uma via que permitirá que todos tenham acesso a saberes, competências e habilidades consideradas fundamentais para uma participação ativa nessa sociedade (FERNANDES, 2011, 21).

No entanto, importa destacar nesta vertente que, enquanto não se verificarem progressos tangíveis no âmbito da educação regional, é praticamente impossível perspetivar o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação e Ensino na sua generalidade. Esta questão assemelha-se à ideia de que não é possível construir um edifício a partir do teto, mas partindo dos pressupostos da solidez dos fundamentos e dos alicerces. Do mesmo modo, as políticas regionais da educação são os principais vetores para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação e Ensino.

Em síntese, as questões fundamentais que a reforma educativa deveria ter em linha de consideração são as seguintes:

- a necessidade de descentralização e de desconcentração do processo de organização do sistema educativo. Este passo constitui a base fundamental para a melhoria da educação;
- a elaboração, a nível local, dos programas e currículos pedagógicos;
- a integração, nos programas de formação e capacitação de professores, de conteúdos multidisciplinares para os dotar de competências transversais que auxiliem na resolução dos problemas regionais que as respetivas comunidades colocam ao processo educativo;
- a necessidade de harmonização da política linguística educativa para a integração efetiva das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino em paralelo com o português, única língua utilizada atualmente nas escolas.

Deste modo, faz parte deste sentimento, igualmente, a ideia de que as comunidades linguísticas estão sujeitas às influências e mudanças que são operadas por um conjunto de fatores que podem, previsivelmente, determinar a redução dos seus núcleos ou mesmo a sua extinção. Podem ser tomados como exemplos destes fatores, a redução sucessiva do número de falantes dessas comunidades pela ação dinâmica e glotofágica do português, a dispersão de uma parte das suas comunidades devido às migrações causadas, sobretudo, pela guerra, e uma diminuta franja da juventude que se comunica em LN abreviada em ambientes estritamente informais e familiares (com maior incidência em áreas urbana e suburbana). Por essa razão, é muito importante valorizar e divulgar as LN através da sua inserção no sistema educativo que, de certa forma, poderá contribuir para o fortalecimento das estratégias da política educativa do país em geral.

5.1 Definição da estratégia geolinguística para criação de condições para escolas bilingues

Dada a extensão geográfica do território angolano e a multiplicidade de línguas veiculadas nesse espaço, ousamos afirmar, como ponto de partida, que o país carece de uma redefinição geopolítica para o ajustamento estrutural linguístico correspondente. É objetivo deste subcapítulo formular uma resposta à pergunta que se impõe: como pode haver ensino bilingue num país onde há uma infinidade de línguas minoritárias, sem que nenhuma delas tenha expressividade nacional?

Como foi frisado anteriormente, as línguas nacionais angolanas apresentam especificidades endógenas totalmente identificáveis. Fruto das investigações desenvolvidas

eficazmente nos aspetos sociolinguístico e cultural, a primeira estratégia metodológica a ser considerada diz respeito à definição e à descrição dos domínios regionais fundamentais das várias línguas. Neste aspeto foi desenvolvido um quadro definidor de marcas de identidade linguística (LN, zona de influência onde ela é veiculada, províncias que compõem essa região), tendo sido definida, nesta fase, uma estrutura hierarquizada (de certo modo flexível em função da especificidade linguística regional), repartida especificamente em sete zonas fundamentais (eixo norte-sul) conforme se indica abaixo (INIDE, 2011).

Língua Nacional	Região de influência	Província
Fyote (Ybinda)	Norte	Cabinda
Kikongo	Norte	Uíge, Zaíre
Kimbundu	Centro Norte	Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul e Malange
Côkwe	Leste	Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico
Umbundu	Centro Sul	Benguela, Huambo, Bié
Oshikwanyama	Sul	Huíla, Namíbe, Kunene
Ngangela	Sudoeste	Kuando-Kubango

Quadro n.º 4: A definição de espaços linguísticos das sete línguas nacionais para a sua introdução no Sistema Nacional de Educação e Ensino.

5.2 Introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino

Para desenvolver o programa de introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino recorreu-se a um vasto programa que estabeleceu a organização administrativa do projeto, identificação da estrutura das regiões identitárias das LN, meios humanos, recursos educativos, etc. O programa de educação bilingue surge neste campo para responder às expectativas das comunidades linguísticas do país em verem as suas LM integradas no sistema educativo e estabelecer, desta forma, o equilíbrio linguístico entre as LN e a língua oficial, no caso, o português.

A história de Angola pré-colonial, que revisitamos através das ciências sociais e humanas (arqueologia, antropologia, história, linguística), regista factos que certificam a existência de escrita utilizada pelas civilizações ancestrais. Sendo a escrita “uma representação gráfica da língua, um modo de conservação do discurso, e, como tal, é um instrumento de comunicação secundário” (CALVET, 1999, 218) estes vestígios encontram-se atualmente no âmbito das investigações científicas e em contribuições resultantes da recolha e do estudo das fontes de tradição oral. Neste contexto, a palavra escrita visa

corporificar a linguagem de fonte oral que assume o primeiro lugar do sistema de comunicação humano. Segundo José Fiorin e Margarida Petter, “nas culturas da África negra, a palavra é dotada de energia vital, tem o poder de manipular forças, é fonte de conhecimento (...) deve ser valorizada e manejada com prudência” (FIORIN e PETTER, 2008, 9).

Com efeito, a língua como elemento fundamental de identidade cultural é dinâmica e ajusta-se constantemente à realidade sociolinguística do meio ambiente. Para estabelecer a fonte escrita das LN foi adotado o alfabeto latino, o mesmo utilizado na maior parte das línguas europeias. Essa opção do Instituto de Línguas Nacionais obedece a uma diretiva que vem de Niamey (1978) na qual foi estabelecido o Alfabeto Africano de Referência. O alfabeto, proposto pela UNESCO na conferência de Niamey, foi desenvolvido para harmonizar o sistema de escrita das línguas faladas em muitos países de África, tendo como base o Alfabeto Internacional Africano, o International African Alphabet, que encorajou uma abordagem global do ensino das línguas africanas. Esse alfabeto, no entanto, foi desenvolvido ao longo de muitas décadas de estudos metodológicos, a fim de ser adaptado à realidade linguística de cada Estado africano, destacando-se as reuniões de Bamako (1966), Yaoundé (1970) e Cotonou (1975) (UNESCO³⁴, 1978, 33).

Reconhece-se igualmente a existência de algumas dissemelhanças decorrentes do caráter das línguas bantu e da língua portuguesa, em particular. O português, na condição de língua facilitadora do sistema de ensino, possui manuais e livros que permitem a interpretação das regras de transposição entre as línguas em ação. Os respetivos manuais e livros – representados apenas pela reprodução das respetivas capas para ilustração – constam do Anexo nº 7.

5.2.1 Os primeiros passos

O processo de introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino foi adaptado inicialmente, como experiência, a dois subsistemas de ensino, o subsistema de alfabetização e o do ensino de adultos. Os resultados desta experiência foram positivos, tendo em conta a redução do índice de analfabetismo até então prevalente no seio das comunidades falantes de línguas angolanas que não o português. Deste modo, a partir da

³⁴ UNESCO (1978). *Langues africaines: Documents de la réunion d'experts sur la transcription et l'harmonisation des langues africaines* (Niamey, Niger, 17 – 21 juillet 1978).

reforma educativa de 2004, a responsabilidade do Estado virava-se para a criação de condições para desenvolver programas que permitissem acomodar as mesmas línguas nacionais também no subsistema de educação e ensino regular, tendo como base os resultados obtidos na ação anterior.

A primeira dificuldade encontrada no fórum da reforma de 1977 foi a de constatar que as LN careciam de uma reformulação científica. Para sanar este problema criou-se o INL em 1978, antecessor do atual ILNA. Este organismo, subordinado ao Ministério da Cultura, tinha a incumbência de desenvolver e exponenciar o estudo científico de um leque de línguas nacionais, nomeadamente cõkwe, kikongo, kimbundu, ngangela, oshikwanyama e umbundu.

O projeto visava levar a cabo a padronização e a descrição gramatical dessas LN, nos domínios do léxico, da fonética, fonologia, morfossintaxe, e da semântica. O principal objetivo era servir de base para a elaboração de recursos pedagógicos necessários para facilitar a introdução dessas línguas no subsistema de educação e ensino regular, começando pelas instituições do ensino primário, podendo abranger também o ensino superior e a formação de professores (MARQUES, 2007, 608).

Assim, o INL concretizou este propósito com base no *Projecto n.º ANG/77/009/C/01/13*, com a designação de *Desenvolvimento das Línguas Nacionais na RPA* que congregou quadros técnicos nacionais e estrangeiros devidamente qualificados e peritos nos domínios técnico-científicos em línguas nacionais, subvencionado pelas organizações internacionais da UNESCO e do PNUD, tendo-se produzido o alfabeto que atualmente vem sendo ajustado à medida que se reformulam os conceitos. Note-se, no entanto, que já existiam duas variantes grafológicas concebidas pelas Igrejas Católica e Protestante utilizadas na conceção do material de evangelização e em alguns casos de escolarização (INL, 1980, 19).

Em síntese histórica, o sistema de educação bilingue foi instaurado, visando a ocidentalização dos africanos, no século XVI, no então Reino do Kongo, por iniciativa dos missionários católicos que fundaram, nesta época, as primeiras escolas/capelas, onde eram ministradas aulas em línguas kikongo e português. A partir do primeiro quartel do século XX, este sistema foi banido pelas autoridades portuguesas, proibindo inclusive as Igrejas (católica e protestante) de ministrarem o ensino em línguas locais.

Já a partir de 1977, decorridos apenas dois anos desde a independência (1975), realiza-se o evento mais importante da substituição do sistema de educação e ensino – a primeira Reforma Educativa, na qual foram tomadas decisões e traçadas diretrizes fundamentais para

a vida da educação no país. Destas propostas, a diretriz mais importante é a que orienta a introdução das línguas de origem africana (LN) no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Nesta perspectiva, competia ao Estado emergente a responsabilidade de, como um dos princípios fundamentais, aplicar linhas filosóficas que permitissem essencialmente a dinamização de uma política linguística global, tendente à contemplação e à atribuição, às línguas veiculadas no território, do mesmo dinamismo dado à língua portuguesa e de um papel preponderante, que permitisse a sua preservação e a manutenção da identidade nacional e de toda a riqueza histórico-cultural das respetivas comunidades. Nesta ocasião, o país herdava um fardo do regime anterior de desescolarização da população angolana que rondava aproximadamente os 90%.

Diante deste cenário, foram elaborados projetos e programas no sentido de, no mais curto espaço de tempo, inverter este quadro. Uma das primeiras medidas consistia em introduzir as LN no sistema de educação e ensino, quer para a superação escolar, quer para a alfabetização de pessoas adultas, uma vez que a maioria era analfabeta e não dominava o português. A intenção apontava para a massificação desse processo em todo o território nacional. Porém, colocava-se um dilema ao nível da exequibilidade das orientações. O facto estava relacionado evidentemente com a complexidade inerente à ausência de instrumentos pedagógicos de apoio às línguas nacionais, isto é, não havia ferramentas científicas nem recursos didáticos para o exercício da atividade de ensino-aprendizagem no sistema educativo regular, embora existissem algumas intervenções esporádicas sobre e no ensino, mormente de âmbito teológico, certamente não abrangente de todo o universo linguístico do país.

Como foi anteriormente referido, para ultrapassar este problema da falta de instrumentos em LN, o ILNA funcionou no sentido de operacionalizar e desenvolver um conjunto de documentos metodológicos e instrumentos didático-pedagógicos que serviram de base para a elaboração do material didático para o ensino, principalmente manuais para professores e alunos. A prioridade deste processo centrava-se nas seguintes LN: fyote (ou ybinda), kikongo, kimbundu, umbundu, cõkwe, ngangela e oshikwanyama. Deste modo, cada uma dessas línguas seria ensinada na região onde é predominante, tendo sido selecionadas escolas específicas para as experiências-piloto. Este propósito também foi integralmente cumprido com resultados positivos.

Nesta mesma linha de análise, decorridos cerca de vinte e três anos desde a primeira reforma educativa, em 2004, realizou-se a segunda reforma do sistema de educação que, através da *Lei n.º 13/01*, de 31 de dezembro, cria a *Lei de Bases do Sistema de Educação*.

Assim, estavam colocados à disposição os meios necessários para a introdução das LN no Sistema Nacional de Educação e Ensino, a partir de 2011.

Depreende-se que, de forma genérica, o *modelo de ensino*, como define Nuthalle Snook (1973), citado por António Ribeiro, “consiste num conjunto de ideias e conceitos associados entre si, mais ou menos organizados em volta de uma concepção genérica sobre o que o ensino deve ser e como deve ser visto” (Nuthalle Snook 1973, *apud* RIBEIRO, 1990, 87). Deste modo, a principal finalidade da dinâmica imprimida neste processo visava sobretudo o desenvolvimento de estratégias para a análise da eficácia e alcance da aquisição das competências e proficiências linguísticas pelos alunos, de forma recíproca, quer por aqueles que dominavam a língua portuguesa como materna/primeira (PLM/PL1), como por aqueles que a tinham como segunda língua/estrangeira (PL2/PLE) ou ainda os que não a falavam (PLNM). Neste contexto, é necessário notar que a língua é uma ferramenta fundamental para vencer barreiras como, aliás, salienta Ávila de Azevedo, “a língua age como um elemento de coesão que se sobrepõe mesmo às afinidades étnicas” (AZEVEDO, 1963, 45).

Noutra vertente, a preocupação do ensino bilingue deve ser no sentido de que a aprendizagem de uma língua diferente ajude a melhorar a qualidade da comunicação entre angolanos de diferentes contextos linguísticos e culturais. De acordo com o que se afirma no QECR (2001, 12), é suposto que a interação e a facilidade de comunicação entre indivíduos de diferentes grupos étnicos e linguísticos possa levar a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorecer a compreensão recíproca e reforçar a colaboração, contribuindo para a promoção da coesão nacional e de uma cidadania democrática.

As principais razões para a introdução das línguas nacionais no ensino, conforme mencione Filipe Zau, dentre outras são as seguintes:

1. Elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;
2. Avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;
3. Progressos alcançados pela psicologia, que realçou a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;
4. Imperativo de, pedagogicamente, organizar os programas do ensino e da formação, de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África (ZAU, 2019).

5.2.2 Língua kikongo

O grupo linguístico Kikongo predomina fundamentalmente na região norte-nordeste do país, especificamente nas províncias de Cabinda, Zaire, Uíge e em parcelas de Bengo, Kuanza Norte e Malanje. Apresenta variantes linguísticas, como todas as outras línguas, em função da influência da região em que é predominantemente falada.

A introdução da língua kikongo nos subsistemas de educação e alfabetização, ensino de adultos e, atualmente, no Sistema Nacional de Educação e Ensino obedeceu a uma padronização e a uma sistematização gramatical integradas na família das línguas bantu nos seus aspetos fonológico, consonântico, vocálico e a respetiva alternância em casos específicos, como abaixo se pode verificar. Na sequência desta medida, a elaboração de manuais escolares ficou facilitada (conforme Anexo n.º 1: *Manuais em Língua Nacional Kikongo*).

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	<u>Mona</u>	ver
b	[b]	bê	<u>Baka</u>	tomar
d	[d]	dê	<u>Duka</u>	ridicularizar
e	[e]	e	<u>Mínse</u>	cana
f	[f]	fê	<u>Finga</u>	injuriar
i	[i]	i	<u>Mika</u>	pelos
k	[k]	kê	<u>Mika</u>	pelos
l	[l]	lê	<u>Bulu</u>	animal
m	[m]	mê	<u>Moka</u>	conversar
n	[n]	nê	<u>Mona</u>	ver
ng	[ŋg]	ngê	<u>Finga</u>	injuriar
o	[o]	o	<u>Moka</u>	conversar
p	[p]	pê	<u>Peka</u>	peneirar
s	[s]	sê	<u>Sola</u>	capinar
t	[t]	tê	<u>Tadi</u>	pedra
u	[u]	u	<u>Bulu</u>	animal
v	[v]	vê	<u>Vila</u>	perder
w	[w]	wê	<u>Wuka</u>	curar
y	[j]	yê	<u>Ye</u>	e
z	[z]	zê	<u>Zola</u>	amar
Regras de transcrição				
1. Uma vogal escreve-se geminada quando longa: Baka “tomar” mas baaka “rasgar”.				
2. Os /mp, mf, mb, mv, nt, nd, ns, nz, nk/ escrevem-se respetivamente “m̄p, m̄f, m̄b, m̄v, nt, nd, ns, nz, nk”.				
3. A nasal silábica escreve-se “m̄” ou “n̄” conforme os casos e deve manter-se no caso de ser seguida de uma sequência formada por uma nasal mais uma consoante pré-existentes: m̄bu “mar”, n̄loonga “bicha”, m̄vu “ano”.				

Quadro n.º 5: Alfabeto em língua kikongo

5.2.3 Língua kimbundu

O grupo linguístico Mbundu exerce a sua influência fundamentalmente nas províncias de Luanda, Bengo, Malanje, Kuanza Norte e em parcelas de Kuanza Sul a norte e do Uíge a sudeste.

Como foi salientado, a introdução do kimbundu nos diferentes subsistemas foi igualmente precedida da fixação dessa língua, seguindo os mesmos procedimentos metodológicos de padronização. Os respetivos manuais escolares podem ser encontrados no Anexo n.º 2 (*Manuais em Língua Nacional Kimbundu*). Abaixo, no Quadro n.º 6, apresentamos uma esquematização do alfabeto da língua kimbundu.

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	<u>T</u> atu	três
b	[b]	bê	Ku <u>b</u> uta	ser baixo
d	[d]	dê	<u>D</u> ibhya	campo
e	[e]	e	<u>P</u> etu	almofada
f	[f]	fê	Ku <u>f</u> unda	julgar
h	[h]	he	<u>H</u> oje	leão
i	[i]	i	K <u>i</u> bha	pele
j	[ʒ]	je	<u>H</u> oje	leão
k	[k]	kê	<u>K</u> ibha	pele
l	[l]	lê	<u>Y</u> ala	unhas
m	[m]	mê	Kin <u>m</u> ama	perna
n	[n]	nê	<u>K</u> inama	perna
ng	[ng]	ngê	<u>M</u> ungu	amanhã
o	[o]	o	<u>P</u> olo	cara
p	[ɸ]	pê	<u>P</u> etu	almofada
s	[s]	u	<u>K</u> usanga	encontrar
t	[t]	sê	<u>T</u> atu	três
u	[u]	u	Ku <u>v</u> unda	escurecer
v	[v]	vê	<u>K</u> uvunda	escurecer
w	[w]	wê	<u>W</u> alwa	garapa
x	[ʃ]	xê	Ku <u>x</u> ika	tocar
y	[j]	yê	<u>Y</u> ala	unhas
z	[z]	zê	Ku <u>z</u> anga	estragar

Regras de transcrição

- Os fonemas /bh/ e /th/ escrevem-se respetivamente “bh” e “th”.
- O fonema /ny/ escreve-se “ny”.
- A nasal escreve-se “m” antes de “b” e “v”, e “n” antes das outras consoantes: mbiji “peixe”, mvula “chuva”, ndumba “gémeo”, Nzambi “Deus”.

Quadro n.º 6: Alfabeto em língua kimbundu

5.2.4 Língua umbundu

O grupo linguístico Umbundu (Ovimbundu) cobre essencialmente as províncias do Bié, Huambo e Benguela encontrando-se igualmente em algumas regiões de Malanje, Huíla, Namibe, Kuando Kubango.

Esta língua também foi inserida nos sistemas de ensino com base no respetivo alfabeto. Os manuais escolares respeitantes a esta LN encontram-se no Anexo n.º 3 (*Manuais em Língua Nacional Umbundu*). No quadro n.º 7 é apresentado o alfabeto da língua umbundu e as respetivas equivalências em português.

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	Ok <u>a</u> la	esteira
c	[c]	tchê	Ok <u>a</u> la	esteira
e	[e]	e	El <u>e</u> m <u>b</u> a	cheiro
f	[f]	fê	Of <u>e</u> ka	país
h	[h]	hê	Oh <u>h</u> anga	galinha do mato
i	[i]	i	Il <u>i</u> m <u>b</u> a	mulembeiras
k	[k]	kê	Ok <u>k</u> ulu	perna
l	[l]	lê	Ok <u>l</u> ulu	perna
m	[m]	mê	Om <u>o</u> ma	gibóia
mb	[mb]	mbê	On <u>g</u> am <u>b</u> a	criado
n	[n]	nê	On <u>a</u>	piolho
nd	[nd]	ndê	On <u>d</u> ala	serpente
ng	[ŋg]	ngê	On <u>g</u> am <u>b</u> a	criado
ñg	[ŋ]	ñgê	On <u>g</u> om <u>a</u>	batuque
nj	[nj]	njê	On <u>j</u> ala	fome
o	[o]	o	O <u>o</u> peka	planta
p	[p]	pê	O <u>p</u> eka	planta
s	[s]	sê	O <u>s</u> anjo	vómito
t	[t]	tê	Ok <u>t</u> ala	olhar
u	[u]	u	El <u>u</u> ndu	montanha
v	[v]	vê	O <u>v</u> eta!	bater!
w	[w]	wê	O <u>w</u> ima	azar
y	[y]	yê	Y <u>y</u> la!	fecha!

Regras de transcrição

1. A nasalização assinala-se com um til sobre a primeira vogal nasalizada de uma palavra, exemplo: okutôla “crescer”.
2. O fonema /ny/ escreve-se “ny”, exemplo: onya “inveja”.

Quadro n.º 7: Alfabeto em língua umbundu

5.2.5 Língua còkwe

O grupo linguístico Còkwe encontra-se predominantemente nas províncias de Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e em parcelas de Bié, Huambo e Kuando Kubango. Os respetivos manuais escolares (capas) encontram-se no Anexo n.º 4 (*Manuais em Língua Nacional Còkwe*). Abaixo, é apresentado o Quadro n.º 8 com o alfabeto da língua còkwe.

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	<u>C</u> ala	unha
c	[c]	tchê	<u>C</u> ala	unha
e	[e]	e	<u>T</u> emo	enxada
f	[f]	fê	<u>M</u> ufu	morto
h	[h]	hê	<u>K</u> uhunga	abandar
i	[i]	i	<u>J</u> imba	inflamação
j	[j]	jê	<u>J</u> imba	inflamação
k	[k]	kê	<u>K</u> uvupa	estragar
l	[l]	lê	<u>L</u> amba	sofrimento
m	[m]	mê	<u>M</u> utu	peessoa
mb	[mb]	mbê	<u>M</u> bambo	parafuso
n	[n]	nê	<u>K</u> unuka	coser
nd	[nd]	ndê	<u>N</u> daka	estrangeiro
ng	[ŋg]	ngê	<u>N</u> gulu	porco
o	[o]	o	<u>O</u> nga	mentira
p	[p]	pê	<u>P</u> ambo	peito
s	[s]	sê	<u>K</u> usula	evitar
t	[t]	tê	<u>M</u> utu	peessoa
u	[u]	u	<u>U</u> nga	farinha
v	[v]	vê	<u>K</u> uyeta	fugir
w	[w]	wê	<u>W</u> anda	algodão
x	[ʃ]	xê	<u>X</u> ima	funji
y	[j]	yê	<u>Y</u> anda	caspa
z	[z]	zê	<u>K</u> uzula	tirar a roupa

Regras de transcrição

1. Uma vogal escreve-se geminada quando longa:
Kuzala “encher” mas kuzaala “vestir”.
2. As consoantes aspiradas escrevem-se acrescentando um “h” a uma consoante simples. Exemplos: /ph/ phanga “ovelha”, /th/ themba “peixe”, /kh/ khakha “avó”.
3. O fonema /t/ escreve-se sempre “t”, mesmo quando pronunciado [t^h] ou [t^v] antes de /u/.
4. O fonema /nd/ escreve-se sempre “nd”, mesmo quando pronunciado [nd^v] antes de /u/.
5. O fonema /nj/ escreve-se “nj”.
6. O fonema /ny/ escreve-se “ny”. Exemplo: kunyika “mover”.

Quadro n.º 8: Alfabeto em língua còkwe

5.2.6 Língua ngangela

O grupo linguístico Ngangela encontra-se disseminado predominantemente pela província do Kuando Kubango e em algumas regiões de Moxico, Bié e Malanje.

Dada a sua diversidade linguística, é possível encontrar estudos avançados das variantes do Mbunda e do Luvale. O alfabeto deste grupo é o que se indica abaixo, no Quadro n.º 9. Os manuais escolares encontram-se no Anexo n.º 5 (*Manuais em Língua Nacional Ngangela*).

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	<u>A</u> uge	eu
c	[c]	cê	<u>C</u> unda	curral
e	[e]	ê	<u>E</u> tu	nós
h	[h]	hê	Ku <u>h</u> andeka	falar
i	[i]	î	Indy <u>i</u> o	casa
k	[k]	kê	Ka <u>k</u> e <u>k</u> e	bebé
l	[l]	lê	Ku <u>l</u> omba	pedir
m	[m]	mê	<u>M</u> ema	água
mb	[mb]	mbê	<u>Mb</u> imba	gafanhoto
n	[n]	nê	<u>N</u> emana	está de pé
nd	[nd]	ndê	<u>Nd</u> emba	galo
ng	[ng]	ngê	<u>Ng</u> endzi	hospede
o	[o]	o	L <u>o</u>	hoje
p	[p]	pê	Ku <u>p</u> upa	bater
s	[s]	sê	<u>S</u> api	chave
t	[t]	tê	Ka <u>t</u> ali	cão
u	[u]	u	Ku <u>u</u> wa	cair
v	[v]	vê	Va <u>m</u> apweyo	mulheres
w	[w]	wê	<u>W</u> angu	capim
y	[y]	yê	Ku <u>y</u> eya	babar
z	[z]	zê	Ku <u>z</u> ima	apagar
Regras de transcrição				
1. O fonema /ny/ escreve-se “ny”.				
2. O fonema /nj/ escreve-se “nj”.				
3. O fonema /f/ escreve-se “f” antes de todas as vogais, apesar de ser pronunciado [fw]. Exemplo: cifoyo “lata”.				

Quadro n.º 9: Alfabeto em língua ngangela

5.2.7 Língua oshikwanyama

O grupo linguístico Kwanyama (Kwanyama/oshikwanyama/Ovambo) encontra-se localizado nas províncias de Huíla e Namibe e em algumas parcelas de Benguela e Kuando-Kubango. O seu alfabeto é o que se segue mais abaixo, no Quadro n.º 10. Os manuais escolares encontram-se no Anexo n.º 6 (*Manuais em Língua Nacional Oshikwanyama*).

Letra	Valor fonético	Soletração	Exemplo	Significado em português
a	[a]	a	<u>A</u> me	eu
c	[c]	tchê	<u>C</u> etu	obrigado
e	[e]	e	A <u>m</u> e	eu
f	[f]	fê	<u>F</u> êta	paga
h	[h]	hê	<u>H</u> ono	hoje
i	[i]	i	<u>I</u> ta	pede
k	[kê]	kê	<u>K</u> eulu	no céu
l	[l]	lê	Ok <u>l</u> ekela	despedir
m	[m]	mê	<u>M</u> epya	no campo
mb	[mb]	mbê	<u>Omb</u> bembwa	liberdade
n	[n]	nê	Ok <u>n</u> ana	puxar
nd	[nd]	ndê	<u>Ond</u> anda	papo
ng	[ng]	ngê	<u>Ong</u> adjo	cerco
ñg	[ŋ]	ñg	<u>Oñg</u> ana	é assim
ndj	[nd]	ndjê	<u>Ndj</u> amene	defenda-me
o	[o]	o	<u>O</u> lye?	quem é?
p	[p]	pê	<u>P</u> opya	fala
s	[s]	sê	Ok <u>s</u> eta	demorar
t	[t]	tê	Ok <u>t</u> eta	cortar
u	[u]	u	<u>O</u> uta	arma
v	[v]	vê	<u>Ov</u> ilya	cereais
w	[w]	wê	<u>W</u> aeta	trouxe
y	[y]	yê	<u>Y</u> etu	nosso/nossa
Regras de transcrição				
<ol style="list-style-type: none"> 1. O fonema /ny/ escreve-se “ny”. 2. O fonema /mp/ escreve-se “mp”. 3. O fonema /nt/ escreve-se “nt”. 4. O fonema /nk/ escreve-se “nk”. 5. O fonema /nc/ escreve-se “nc”. 				

Quadro n.º 10: Alfabeto em língua oshikwanyama

5.3 Os meandros da padronização e seu reflexo na expressão escrita

Deste modo, as seis línguas do grupo étnico bantu permitem desenvolver uma estrutura de harmonização ortográfica que facilita o seu estudo. A pesquisa desenvolvida sobre a análise fonológica e morfológica das línguas bantu sustenta igualmente que este grupo linguístico apresenta uma base alfabética de cinco vogais breves iguais em ambas (*a, e, i, o, u*). Segundo Ernesto d’Andrade, “quase todas as línguas bantas de Angola e de Moçambique têm um sistema de cinco vogais (...). Em muitos casos também há [ɛ] e [ɔ], embora como variáveis de /e/ e /o/” (d’ANDRADE, 2007, 73).

Por outro lado, os quadros a seguir ilustram as principais variações de vogais geminadas em kikongo, còkwe e oshikwanyama, respetivamente.

Kikongo			
Vogais	Geminação da vogal	Exemplo	Significado em português
[a]	“aa”	baaka	Rasgar
[e]	“ee”	leeka	Dormir
[i]	“ii”	diisa	Olho
[o]	“oo”	mooko	Braços
[u]	“uu”	kuuka	Libertar

Quadro nº 11: Formas de geminação de vogais em kikongo

Còkwe			
Vogais	Geminação da vogal	Exemplo	Significado em português
[a]	“aa”	kuzaala	Vestir
[e]	“ee”	leemba	Cola
[i]	“ii”	liiso	Olho
[o]	“oo”	nooka	Serpente

Quadro nº 12: Formas de geminação de vogais em còkwe

Oshikwanyama			
Vogais	Geminação da vogal	Exemplo	Significado em português
[a]	“aa”	ékáádi	Gordura
[e]	“ee”	édí	Mosca
[i]	“ii”	éxíko	Sonda
[o]	“oo”	éhóolola	Eleição
[u]	“uu”	óluúngu	Ponta do cachimbo

Quadro nº 13: Formas de geminação de vogais em oshikwanyama

A questão da nasalização de vogais que sucede em umbundu é igualmente comum nas línguas literárias. De acordo com Ernesto d’Andrade “Algumas línguas, como o português, o francês e o umbundu, têm também vogais nasais, isto é, vogais em que a nasalidade é pertinente” (d’ANDRADE, 2007, 73).

A análise semelhante chegaram também outros estudos científicos, ao reconhecerem a ocorrência na língua umbundu de cinco vogais nasalizadas, para além das outras cinco vogais orais que ocorrem normalmente, como noutras línguas, conforme indica o quadro seguinte. Segundo João Fernandes e Zavoni Ntondo “a língua umbundu tem a particularidade de possuir, além das 5 vogais orais como as outras línguas das três zonas, 5 vogais nasais com carácter distintivo ou oposicional em número idêntico às vogais orais” (FERNANDES e NTONDO, 2002, 90).

Umbundu			
Vogais	Nasalização da vogal	Exemplo	Significado em português
[a]	“ã”	ónjava	Pássaro
[e]	“ẽ”	evamba	Circuncisão
[i]	“ĩ”	ónjila	Caminho
[o]	“õ”	ónjánjo	Armadilha
[u]	“ũ”	ókúlúla	Despir

Quadro nº 14: Formas de nasalização de vogais em umbundu

A uniformização do alfabeto foi sendo ajustada em função da variação linguística do grupo das línguas em estudo. Ferdinand de Saussure, referindo-se à inadaptação do alfabeto de uma língua diferente (relação entre a grafia e a pronúncia), esclarece que “quando um povo recebe o alfabeto de outro, acontece muitas vezes que as possibilidades desse sistema gráfico não se adaptem bem à sua nova função; é-se obrigado a recorrer a expedientes: servem-se por exemplo de duas letras para designarem um só som” (SAUSSURE, 1986, 62).

Este conjunto de línguas bantu também apresenta a mesma sequência de construção vocálica. A sequência “u” + vogal = w + vogal (*wa, we, wi, wo, wu*).

Quanto ao sistema de adoção de palavras com significados diferentes, este está relacionado com aspetos que têm a ver com o meio ambiente onde cada LN é veiculada. Segundo Armando Lopes, Salvador Siteo e Paulino Nhamuende, “os processos de *mudança semântica* revelam associações profundas à vida e cultura dos falantes ao longo do tempo (...) espaço temporal, mais recente e presente” (LOPES, SITO E NHAMUENDE, 2002, 5).

Segundo o documento *Harmonização Ortográfica das Línguas Bantu de Angola*, para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados das línguas dos grupos étnicos bantu elaborou-se o quadro das consoantes, de acordo com o símbolo correspondente ao *Alfabeto Fonético Internacional*. Este esquema abarca o conjunto de todas as línguas deste grupo, harmonizando a sua ortografia (a ortografia utilizada atualmente e a ortografia harmonizada). Também consta do quadro o símbolo fonético a ser utilizado por todos os utilizadores da escrita dessas línguas e a pronúncia correspondente. Está conforme o quadro a que se segue (PEDRO, MFWA, VAZ *et al.*, 2013, 1-29).

Kikongo			Kimbundu			Umbundu		
Letra	Valor fonético	Soletração	Letra	Valor fonético	Soletração	Letra	Valor fonético	Soletração
a	[a] - [ʼ]	a	a	[a] - [ʼ]	a	A	[a] - [ã]	a
aa	[a:]	aa	b	[b]	bê	mb	[mb]	mbê
b	[b]	bê	bb	[bʰ] - [b]	bbê	c	[c]	cê
d	[d]	dê	d	[d]	dê	nd	[ʼd]	ndê
e	[e] - [e]	e	e	[e] - [e]	e	nj	[ʼj]	njê
ee	[e:]	ee	f	[f]	fê	e	[e] - [ê]	e
f	[f] - [fʰ]	fê	ng	[ʼg]	ngê	F	[f]	fê
ng	[ʼg] - [g]	ngê	h	[h]	ha	ng	[ʼg]	ngê
i	[i]	i	i	[i]	i	h	[h] - [h̃]	há
ii	[i:]	ii	j	[ʃ]	jê	i	[i] - [i]	i
k	[k] - [kʰ]	kê	k	[k]	kê	K	[k]	kê
l	[l]	lê	l	[l]	lê	L	[l] - [l]	lê
m	[m]	mê	m	[m]	mê	M	[m]	mê
n	[n]	nê	n	[n]	nê	N	[n]	nê
o	[o]	o	ny	[ɲ]	nye	Ny	[ɲ]	nye
oo	[o:]	oo	o	[o]	o	D	[ɲ]	ɲe
p	[p] - [pʰ]	pê	ph	[pʰ] - [pʰ]	phê	O	[o] - [õ]	o
s	[s]	sê	s	[s] - [ts]	sê	p	[p]	pê
t	[t]	tê	t	[t]	tê	s	[s]	sê
u	[u]	u	th	[tʰ]	thê	t	[t]	tê
uu	[u:]	uu	u	[u]	u	u	[u] - [ũ]	u
v	[v]	vê	v	[v]	vê	v	[v]	vê
w	[w]	we	w	[w]	we	w	[w] - [w̃] [y] -	we
y	[y]	ye	x	[ʃ]	xê	y	[ʃ]	yê
z	[z]	zê	y	[y]	yê			
			z	[z] - [dz]	zê			

Còkwe			Ngangela			Oshikwanyama		
Letra	Valor fonético	Soletração	Letra	Valor fonético	Soletração	Letra	Valor fonético	Soletração
a	[a] - [ʼ]	a	a	[a] - [ʼ]	a	a	[a] - [ʼ]	a
mb	[mb]	mbê	mb	[ʼmb]	mbê	aa	[a:]	aa
c	[c]	cê	c	[c]	cê	b	[b]	bê
nd	[ʼd]	ndê	nd	[ʼd]	ndê	c	[c]	cê
ndv	[ʼdʰ]	ndvu	e	[e] - [e]	ê	d	[d]	dê
e	[e]	e	f	[f]	fê	J	[ʃ]	jê
f	[f]	fê	ng	[ʼg]	ngê	e	[e] - [ê]	e
ng	[ʼg]	ngê	i	[i]	i	F	[f]	fê
h	[h]	há	j	[ʃ]	jê	ng	[ʼg]	ngê
i	[i]	i	k	[k]	kê	h	[h]	há
j	[ʃ] - [ʃʰ]	jê	l	[l]	lê	h	[x]	hu
k	[k]	kê	m	[m]	mê	i	[i]	i
Kh	[kʰ]	khê	n	[n]	nê	ii	[i:]	ii
l	[l]	lê	ny	[ɲ]	nye	k	[k]	kê
m	[m]	mê	o	[o]	o	L	[l]	lê
n	[n]	nê	p	[p]	pê	m	[m] - [mʰ]	mê
ny	[ɲ]	nye	t	[t]	tê	n	[n]	nê
o	[o]	o	t	[t]	tê	ny	[ɲ]	nye
p	[p]	pê	u	[u]	u	o	[o]	o
ph	[pʰ]	phê	v	[v]	vê	oo	[o:]	oo
s	[s]	sê	w	[w]	we	p	[p]	pê
t	[t]	tê	x	[ʃ]	xê	t	[t]	tê
th	[tʰ]	thê	y	[y]	yê	u	[u]	u
tf	[tʰ]	tfu	z	[z]	zê	uu	[u:]	uu
tv	[tʰ]	tvu				v	[v]	vê
u	[u]	u				w	[w]	wê
v	[v]	vê				x	[ʃ] - [s]	xê
w	[w]	we				y	[y]	yê
x	[ʃ]	xê						
y	[y]	ye						
z	[z]	zê						

Quadro n.º 15: Tabela geral dos alfabetos em línguas nacionais (INL, *Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*, 1980, “Apêndice”).

Deste modo, o alfabeto, como forma de expressão escrita, que se classifica em função dos grafemas que são representados por signos de unidade básica de som verbal da linguagem falada, representa a passagem da linguagem verbal para a escrita das LN que tem

vindo a ser ajustada permanentemente à realidade linguística das comunidades. Simon Battestini apresenta assim a questão da definição de *escrita*:

L'écriture sera toute trace encodée d'un texte. Par trace, nous comprenons la matérialité résultante d'un geste ayant pour origine une intention de communication d'un texte dans le temps ou dans l'espace. Le système d'une écriture est un ensemble fini d'éléments et de leurs possibilités d'articulations, produit par un choix de signes, acceptés et utilisés collectivement (= script), pour former ces traces conservant et communiquant du texte. (BATTESTINI, 1997, 21)

5.4 Necessidade de definição do currículo e da prática pedagógica do ensino bilíngue

A necessidade de existência de um currículo para a prática pedagógica do programa de educação bilíngue é fundamental porque visa facilitar a orientação e o desenvolvimento do projeto face a uma nova perspectiva e a desafios que se colocam na sua execução. Torna-se necessário, por isso, nesta etapa de experimentação, que sejam definidos os currículos e outros programas de ação educativa para o devido acompanhamento sobre o desenvolvimento do processo. Tendo em conta as características regionais, associadas às especificidades de cada grupo etnolinguístico, é necessário também que os instrumentos pedagógicos e metodológicos sejam adequados a esta realidade. É desta forma que a educação em LN pode desempenhar o seu papel de auxiliar do processo de ensino-aprendizagem e minimizar o efeito contraditório. Segundo Gregório Firmino “o ensino inicial em línguas autóctones não deveria ser uma forma de prejudicar as crianças, fornecendo-lhes meios que, a longo termo, podem não ser úteis para a integração social, ascensão social ou garantia de emprego” (FIRMINO, 2005, 179).

A definição do *currículo* de uma instituição escolar de ensino bilíngue deve ter como principal objetivo desenvolver nos alunos a competência plurilíngue e pluricultural que, no final do período escolar, poderá tomar a forma de perfis diferenciados de acordo com os indivíduos e os percursos de línguas que eles, efetivamente, seguirem (QECCR, 2001, 238). Com efeito, o currículo escolar congrega uma sequência lógica de eventos pedagógicos destinados a que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e valores específicos e organizados de modo a serem materializados pela administração da escola e pelos professores. Este conceito de currículo destaca propósitos como os conteúdos, a organização

escolar ou o relacionamento entre a comunidade escolar. Segundo Larry Cuban, o *currículo escolar* é

(...) a series of planned events intended for students to learn particular knowledge, skills, and values and organized to be carried out by administrators and teachers (...)
This concept of curriculum stresses purposes, content, organization, relationships, and outcomes for student. (Cuban 1992, *apud* PINTASSILGO, 2007, 114)

Um currículo deve ter também como finalidade o nível de conhecimento dos alunos. Deve estar direcionado para a aprendizagem multifacetada do aluno, a partir das atividades pedagógicas e interações pessoais em contexto de escola ou de sala de aula, para que seja possível articular o currículo elaborado e o implementado, o currículo pró-ativo e o interativo, o currículo manifesto e o latente (PINTASSILGO, 2007, 114).

A prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, em que se produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção que se fundamenta nas seguintes funções: socializadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva (SOUSA e MEDEIROS, 2005, 21). Nesta perspectiva, em relação à instituição escolar, existe a orientação de que o ensino das línguas deve ser graduado tendo em atenção os níveis escolares estabelecidos (ensino primário, ensino secundário, ensino superior). Assim, para o Ensino Primário – seis anos de escolaridade – considera-se que a aquisição do Português como Primeira Língua Estrangeira (PLE1), neste caso concreto para comunidades escolares rurais, começa na escola primária com a finalidade principal de desenvolver uma “consciência linguística”, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos – relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula. A ênfase deve ser dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido com o objetivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspetos fonéticos e sintáticos, enquanto promove uma interação oral elementar na sala de aula.

Público-alvo	Alunos do Ensino Primário
Objetivos e conteúdos	<p>Linguístico-comunicativos, valorizando aspetos da competência comunicativa em prol da linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar as competências e proficiências comunicativas gerais individuais (descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, educação para o diálogo cultural); confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente (atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspetos sonoros, música e ritmo); experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua e a sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica (QECR).
Público-alvo	Alunos do Ensino Secundário (1.º, 2.º Ciclos)
Objetivos e conteúdos	<p>Linguístico-comunicativos, valorizando aspetos da competência comunicativa em prol da linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a oralidade, utilizando os seguintes atos de fala: expressar a opinião (Eu acho que, eu penso que, eu julgo que, eu não acho que...); Expressar concordância/discordância (Ah, está bem. Não, não está bem. Está mal. Não concordo); Expressar preferência (eu gosto de, eu gosto mais de, eu prefiro); Cumprimentar e responder a um cumprimento (Olá! Bom dia, boa tarde, boa noite); Expressar contentamento, satisfação (estar contente “por te ver”, estar feliz) - Desenvolver a leitura - Desenvolver a escrita (texto narrativo) - Trabalhar o funcionamento da língua (Campo lexical, tipos de frase e pontuação, discurso direto) <p>Interculturais, para valorização do reconhecimento da diversidade cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um espírito pacifista e de respeito pela alteridade - Expressar pensamentos pessoais e aceitar/respeitar ideias diferentes
Público-alvo	Alunos do Ensino Superior
Objetivos e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar regularmente as LN como forma de aprendizagem relacionada com o domínio e o ensino bilingue - Dar ênfase especial aos elementos socioculturais e sociolinguísticos das LN - Promover a aprendizagem das LN como forma de incentivar a compreensão da realidade sociocultural do país

Quadro n.º 16: Quadro de previsão do programa para aquisição de competências comunicativas em línguas (sala de aula)³⁵.

³⁵ Adaptado de acordo com QECR (Porto, Edições ASA, 2001, 231); Ofélia García, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective* (Singapore, Wiley-Blackwell, 2010, 312); Lúcia Soares, “Aprendizagens Interculturais”, in *Ensino do Português como Língua Não Materna: estratégias, materiais e formação* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, 163-220).

5.5 Recursos educativos destinados à materialização de ação pedagógica da educação bilingue

Os recursos educativos são todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação. São compostos por guias e programas pedagógicos, manuais escolares, bibliotecas, equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações, material desportivo e outros recursos escolares necessários para realização da prática educativa (*Lei de Bases do Sistema de Educação*, n.º 13/01, Artigo 56.º).

Na fase inicial do ensino das LN foram reproduzidos manuais, livros escolares e outros materiais necessários para professores e alunos. Estes materiais abrangeram principalmente o ensino primário (obrigatório), unificado por seis anos (1.ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), correspondente à estrutura do subsistema do ensino geral conforme o Organigrama do Sistema de Educação (Anexo n.º 8).

Para se diferenciar os conceitos de *manual* e *livro*, depreende-se que o Livro Escolar é aquele que é planeado e produzido com o fim de atingir objetivos didáticos programados e orientados para otimizar a aprendizagem, articulando, para isso, métodos, procedimentos e meios didáticos capazes de permitir ao aluno a evolução didática, a aprendizagem. Por seu turno, o Manual Escolar é um instrumento de trabalho individual, composto por um livro num ou mais volumes, que contribui para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da capacidade e das atitudes que são definidas pelos objetivos dos programas curriculares postos em vigor para cada disciplina, contendo a informação fundamental necessária às exigências das rubricas programáticas; pode incluir elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem que foi feita (FARIA e PERICÃO, 2008, 782).

Quanto à origem destes manuais, livros e outros materiais didáticos em línguas nacionais para professores e alunos que, no entanto, encontramos na Seção de Línguas Nacionais do INIDE, o nosso *Informante* (A³⁶), que nos facilitou o acesso ao referido acervo bibliográfico, informou-nos que estes recursos educativos – manuais, livros, fichas técnicas, cartazes, guias e programas pedagógicos – resultaram de um processo de importação no

³⁶ Com o apoio dos informantes foi possível obter dados e os recursos educativos disponibilizados para o programa de educação bilingue. Para identificar particularmente os nossos dois *informantes* vamos utilizar a classificação por ordem alfabética. *Informante* (A) – António Chamuhongo, Chefe de Secção de Línguas Nacionais do INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) do Ministério da Educação. Tal como definimos (em Âmbito e contexto de investigação) *informante*, indivíduos que possuem conhecimentos e habilidades, e que também conhecem a realidade do problema a investigar. São frequentemente fundamentais para o sucesso de um estudo de caso (VERA, 1976, 39; YIN, 2015, 115).

âmbito do convénio estabelecido entre a República da África do Sul e o Estado angolano, representado neste caso pelo Ministério da Educação. É um projeto a longo prazo que vem sendo materializado por intermediação de uma instituição sul-africana denominada *The Molteno Project (Language Literacy and Education Development, 2008)*. Este programa de cooperação foi gizado em função do progresso já alcançado pela África do Sul no domínio de educação bilingue.

No entanto, ainda segundo o nosso interlocutor, estes recursos educativos têm vindo a ser permanentemente adaptados a cada etapa da realidade pedagógica, no sentido de se ajustarem e corresponderem às exigências apresentadas pelas escolas bem como pela evolução da escrita das próprias LN. Os recursos educativos fundamentais são os que estão a ser aplicados atualmente no sistema educativo, desde a implementação do programa de educação bilingue. São distribuídos gratuitamente em toda rede escolar em experimentação, isto é, sem nenhum custo adicional para as escolas em causa.

Quanto à abrangência, foi-nos igualmente esclarecido que o material tem sido distribuído em todo o país tendo em conta a quantidade de escolas, sendo, porém, manifestamente insuficiente em função do universo académico.

Relativamente à aceitação do ensino bilingue pelas comunidades linguísticas beneficiárias, o nosso Participante reafirmou que é particularmente inquestionável a forma como o projeto foi integrado pelas comunidades académicas, instituições escolares, autoridades tradicionais e eclesiásticas, ONG e outras organizações aliadas do Estado no domínio da educação bilingue. O processo está a ser implementado nas dezoito províncias. Note-se, no entanto, que o desenvolvimento não está a ser igual em todas, tendo as províncias de Kuanza Norte, Huambo, Lunda Sul, Benguela e Huíla evoluído muito mais, na medida em que criaram mais de que duas instituições escolares. É o que se pode concluir a partir da informação do *Jornal Nova Gazeta*, de março de 2017, que apresenta dados estatísticos sobre os avanços que se registam atualmente no processo de implementação do programa da educação bilingue no subsistema do ensino primário, com as seguintes referências:

- 681 escolas do ensino primário (1ª classe)
- 2.458 professores
- 113.227 alunos

Quanto às províncias que mais se destacaram nesta fase do programa, contam-se as de Kwanza-Norte, com um universo de 43.025 alunos, e da Huíla com 134 escolas primárias envolvidas. Essa informação estatística é considerada parcial, na medida em que reflete

apenas dados recolhidos em nove, faltando outras nove, das dezoito províncias do país (*Jornal Nova Gazeta* nº 240, março de 2017).

Nesta perspetiva, quanto à abrangência ao subsistema de ensino superior, o nosso *Informante* (B³⁷), que nos concedeu uma parte considerável da bibliografia, esclareceu que existe orientação no sentido de que todas as instituições do ensino superior incluam conteúdos programáticos em línguas nacionais nos seus currículos. Para além disso, o nosso interlocutor informou-nos ainda que na orgânica da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (Luanda) foi criado um setor, o Departamento de Línguas Africanas, especificamente vocacionado para o desenvolvimento de programas em línguas de origem africana na vertente de formação profissionalizante.

O projeto concebido para a uniformização da grafia a partir de um único alfabeto de todas línguas do grupo bantu, pelo ILNA, respeitando as especificidades de cada língua, tem vindo a ser ajustado à realidade da prática educativa e serve, nesta fase, como base para a inserção das línguas nacionais no sistema de educação e ensino.

5.6 O processo de formação e capacitação de professores para a educação bilingue

A formação e capacitação de professores inclui-se num conjunto de ações que visam dotá-los de competências necessárias para desempenharem com eficácia as funções no quadro do ensino de LN.

Desde 2005, altura a partir da qual tem vindo a ser implementada a educação bilingue, o Ministério da Educação tem sido o principal órgão a assumir a responsabilidade de formação e capacitação de professores para todo o setor de educação. As instituições que exercem a tarefa de formação são a Escola do Magistério Primário (EMP) e o Instituto de Formação de Professores (IFP). Para prosseguir com a tarefa de formação de professores, o Ministério também tem contado com a participação de alguns setores parceiros sociais do Estado (Igrejas, Associação para o Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA), associações cívicas e Organizações Não-Governamentais (ONG).

Com efeito, a partir da experiência adquirida no âmbito do desenvolvimento do processo de alfabetização e do ensino de adultos, instituições religiosas, como o Instituto de

³⁷ Seguindo a ideia na nota anterior, o segundo *Informante* é (B) - Jorge Kapitango, Professor de Umbundu da Faculdade de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais da UAN.

Ciências Religiosas de Angola e os colégios privados, de onde saiu uma grande parte de professores com o perfil de qualificação necessário, integram já o ensino em LN. O ICRA, por exemplo, desde 1993, ministra cursos de nível médio, equivalentes aos de ciclo regular (10.^a, 11.^a e 12.^a classes), de quadros para o setor de Educadores Sociais, em três LN – o kikongo, o kimbundu e o umbundu (*Jornal Nova Gazeta* nº 240, março de 2017; MARQUES, 2007).

A solução mais ajustada nesta fase tem sido a contratação de profissionais técnicos que dominam as LN e de professores de língua portuguesa que são falantes naturais destas línguas locais, formados para a educação bilingue. O falante natural é aquele indivíduo que domina uma determinada língua, neste caso, as LN kikongo, kimbundu, umbundu, cõkwe, ngangela, oshikwanyama, que integram a educação bilingue, em simultâneo com a língua portuguesa.

Deste modo, para melhorar a qualidade de ensino e garantir um sistema educativo especializado, a formação de professores qualificados é fundamental. O *Relatório do Ministério da Educação*, em relação à formação de professores apresenta a estatística de 12.854 professores formados em 2012 (*Relatório de Monitorização sobre a Educação para Todos*, 2014, 28). No entanto, uma das principais dificuldades que tem surgido no processo de implementação de educação bilingue, à medida que se vai expandindo, está relacionada com a captação de professores que tenham conhecimentos e qualificação suficientes e dominem, fluentemente, as línguas de ensino, como salienta Ofelia García: “*A major variable, difficult to meet as bilingual education expands, is finding sufficient qualified subject-matter teachers capable of teaching through another language*” (GARCÍA, 2010, 150).

No contexto atual, em que se operam mudanças no sistema educativo, é importante ter presente a recomendação da Organização das Nações Unidas, expressa na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* da UNESCO:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores. (UNESCO, 1996, Artigo 26.º)

Assim, como se pode depreender, a finalidade da educação ao longo dos tempos esteve sempre orientada para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade:

A educação tem por fim o melhoramento do homem e por alvo a felicidade, segundo o ideal que cada época forma da sociedade e da perfeitibilidade humana. Tanto a educação doméstica como a escolar têm de ser imperativas; o ensino moral apoia-se na luz do edifício augusto da obediência para vivificar e sanear a alma das gerações tenramente virginais. Cada povo educa segundo o seu ideal, que varia com o espaço e com o tempo. (DEUSDADO, 1995, 139)

Em suma, sintetiza-se que é com preocupação que lemos os resultados obtidos no *Recenseamento de 2014*, uma vez que registam um retrocesso em relação à prevalência de LN habitualmente faladas no país. O quadro que reflete esta realidade de falantes de língua portuguesa e de LN em geral (INE-Angola, 2016, 51) é o seguinte:

1. português é falado por 71% da população
2. umbundu, a segunda língua mais falada do país, apresenta 23%
3. kimbundu, língua falada na capital do país, detém 7,8%
4. kikongo 8,2%
5. côkwe 6,5%
6. nhaneka 3,4%
7. ngangela 3,1 %
8. fyote 2,4%
9. oshikwanyama 2,3%
10. muhumbi 2,1 %
11. luvale 1,0%
12. outras línguas 4,1 %

A ascensão do número de falantes de português é justificada pelo facto de esta ser a língua de influência exclusiva na comunicação, não apenas porque facilitadora de contatos entre as várias comunidades etnolinguísticas do país, mas também, porventura principalmente, pelo papel exclusivo que desempenha como língua oficial. Deste modo, mesmo com a presença de falantes bilingues (LM e PL2), que se regista geralmente em grupos de população adulta, as faixas etárias adolescente e juvenil manifestam a sua identidade linguística por meio da língua oficial, com maior realce em zonas urbanas, onde a maior parte dos habitantes já não se comunica oficialmente em línguas nacionais. Também contribui para a promoção do português a situação multilingue e pluricultural de identidades diferentes e heterogéneas que partilham espaços públicos comuns.

Como é natural, o facto de o português ser inevitavelmente necessário, no contexto de tantos deslocamentos internos por causa da guerra, para manter o vínculo comunicacional entre as diversas comunidades linguísticas, fez com que esta língua passasse a ser apreendida, pela força da necessidade de se comunicar à margem das instituições escolares. Assim, torna-se previsível o desaparecimento das LN, e são necessários esforços para inverter esta realidade, que passam pela criação e inclusão de programas de educação bilingue no sistema educativo. Como diz Claude Hagège, “o fenómeno de morte das línguas pode (...) coincidir com um etnocídio (...), a eliminação de uma cultura e de uma língua, sem que haja massacre dos seus portadores” (HAGÈGE, 2000, 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sobre a educação bilingue no contexto multilingue e multicultural de Angola permite-nos concluir que este é um programa que se enquadra perfeitamente numa visão futura de uma educação inclusiva.

Durante a nossa investigação definimos como objetivo principal compreender o lugar das línguas nacionais nas comunidades étnicas. Analisámos também o programa da educação bilingue em Angola para, desta forma, procurarmos uma abordagem crítica da dinâmica do sistema educativo. A educação bilingue surge como um modelo inovador e alternativo, adequado às sociedades marcadas por uma diversidade linguística, como é a angolana, porquanto fornece às crianças (e adultos) a possibilidade de aprenderem a ler, escrever, raciocinar, praticar e executar operações matemáticas usando como veículo a primeira língua em que elas, afetivamente, aprenderam a identificar-se e a comunicar com a família.

A educação bilingue não visa substituir e/ou alterar a língua oficial estabelecida no sistema educativo. Antes, pelo contrário, procura prestar assistência aos professores e alunos oferecendo-lhes a possibilidade de adquirirem novas competências comunicativas e proficiência linguística durante o processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais profundamente aprenderem a língua materna, mais profundo será o domínio da língua segunda (o português), mais vantagens e melhorias terão sido acrescidas ao seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente à sociedade e, sobretudo, será realçado o espírito de solidariedade, respeito pelo próximo e sublinhada a necessidade da preservação das LN.

As LN foram marginalizadas e pouco valorizadas em termos de escolarização durante a vigência do regime colonial. O português, língua da política de colonização do assimilacionismo cultural, foi imposto como língua de dominação política e de comunicação cultural como sendo o único veículo de educação e ensino.

Neste contexto, no período pós-independência a partir de 1975, embora o português tenha preservado a hegemonia devido ao seu estatuto de língua oficial, as LN reivindicaram uma maior visibilidade e concorreram para ocupar um espaço no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Este passo era um dos pressupostos da conquista do direito à educação e ensino a partir da língua materna, para que se cumprisse um dos direitos humanos básicos: o direito à língua própria e, da mesma forma, se caminhasse para a conquista do direito à igualdade linguística numa sociedade essencialmente multilingue e multicultural.

Atualmente, Angola apresenta uma comunidade composta por três famílias etnolinguísticas socialmente interativas: o grupo bantu, a maioria absoluta da população, o grupo khoisan e o grupo neolatino/europeu.

A chegada dos europeus ao Reino do Kongo, que remonta ao século XV, trouxe consigo o ímpeto de cristianizar e civilizar os africanos. Nesta altura foram estabelecidos laços de fraternidade entre os dois povos dos reinos do Kongo e de Portugal. Nessa ocasião, foram instaladas as primeiras comunidades portuguesas letradas no Reino do Kongo e desenvolveram-se as primeiras iniciativas de educação formal para os naturais com a colaboração dos missionários. O ensino era ministrado em formato bilingue, em português e em kikongo. No âmbito deste projeto educativo muitas personalidades aristocráticas foram formadas e havia também a correspondente produção bibliográfica bilingue beneficiando, deste modo, os dois reinos, que iniciaram um período de intercâmbio em todos os domínios.

A partir de finais do século XVI, com a instabilidade do Reino do Kongo, esse sistema de educação e ensino foi alargado ao Reino Ngola pela ação missionária da Companhia de Jesus, que estabeleceu escolas em Luanda e nas margens do rio Kwanza até Massangano, onde se desenvolveram e fortaleceram instituições religiosas, culturais e de assistência às populações locais com o objetivo de facilitar a penetração no interior do continente. O ensino nessa região também conheceu um longo período de dificuldades depois da expulsão dos Jesuítas do território português, em meados do século XVIII.

Entre o último quartel do século XVIII e princípios do século XIX, o enfraquecimento do sistema de ensino missionário favoreceu, de modo objetivo, o surgimento das escolas controladas pelo Estado colonial. Neste sistema educativo, porém, as línguas locais nunca fizeram parte dos planos de estudo do ensino oficial do Estado português nas suas colónias em África. Este problema de inferioridade linguística praticada pelo regime colonial começou a agudizar-se com a institucionalização do português como única língua de comunicação em todas as instituições escolares e também em todos os eventos de manifestação cultural controlados pelo Estado.

A partir do século XX, a política de colonização linguística foi reforçada com um conjunto de regulamentações que proibia a utilização das línguas locais. Destacou-se, pela sua abrangência, o *Decreto nº 77*, de 1921, que impedia a utilização das línguas locais nas escolas “indígenas” missionárias, onde decorria o ensino bilingue, obrigando essas missões a criarem programas apenas em língua portuguesa para os africanos.

Assim, entre 1926 e 1961 foi aumentando, progressivamente, através do Estatuto do Assimilado e dos Indígenas (ou Estatuto do Indigenato), a limitação das comunidades

linguísticas em exprimirem-se, aos seus sentimentos e às suas motivações, nas suas próprias línguas. Este feito traduziu-se, para o regime colonial, na passagem da classe de indígena/gentio para a categoria civilizada. Deste modo, consolidava-se a clivagem social através de leis que legitimavam oficialmente a separação da sociedade em dois grupos: civilizados (cidadãos, incluíam-se brancos, mestiços e negros assimilados) e indígenas (não cidadãos, a maioria absoluta da população angolana). Um dos aspetos que mais se realçou na política educativa desta época foi a separação das escolas destinadas aos indivíduos de raça branca, onde o ensino ministrado era de qualidade e marcado por experiências científicas; enquanto aos “indígenas” se reservava o “ensino indígena”, isto é, em escolas-oficinas, com um ensino rudimentar destinado à formação profissional básica. Esta limitação do ensino científico aos naturais contribuiu para o subdesenvolvimento da sociedade angolana e para o aumento do índice de analfabetismo estimado em 90%, até à altura da independência (1975).

Durante os cinco séculos do regime colonial, o povo angolano foi subjugado e foi-lhe negada a liberdade de expressão e de manifestação nas suas próprias línguas nativas. A política de colonização linguística levada a cabo pelo regime colonial reduziu o valor e dignidade das línguas locais, línguas que perderam o estatuto de línguas, permitindo, conseqüentemente a ascensão do português nos centros urbanos e suburbanos do país, onde era reprimida a comunicação em línguas locais.

Todo o sistema de ensino era tendencialmente discriminatório e assim se manteve até ao fim do regime colonial. Depois da independência em 1975, o Estado angolano redefiniu a política linguística, o que permitiu assegurar e garantir a preservação das línguas autóctones, então designadas línguas nacionais (LN), ainda que a língua portuguesa se mantivesse como língua oficial.

A primeira Reforma Educativa, de 1977, procurou corresponder à vontade das comunidades linguísticas de verem as suas línguas introduzidas no Sistema Nacional de Educação e Ensino, embora se colocasse o problema de não estarem padronizadas e de não possuírem uma sistematização gramatical.

Assim, o ensino continuou a ser ministrado em português. Para resolver este problema foi criado em 1978 o INL, com o objetivo de desenvolver estudos científicos que visassem a padronização de sete LN mais faladas no país: kikongo, fyote (ybinda), kimbundu, umbundu, còkwe, ngangela e oshikwanyama.

O processo de ensino em LN começou nos subsistemas de alfabetização e de ensino de adultos, onde obteve êxitos. Em 2004, com a segunda Reforma Educativa, foi avaliada a

necessidade de introdução dessas línguas no Sistema Nacional de Educação e Ensino, o que aconteceu efetivamente a partir de 2011. Nesta fase foram abrangidos os subsistemas de ensino nacional obrigatório, da 1.^a à 6.^a classe e as instituições de formação docente e universitárias em todo o país e em regiões de influência de cada LN.

Deste modo, através da apresentação da base de documentação inerente aos recursos educativos aplicados no sistema de educação bilingue e das fontes documentais sobre os passos dados no sentido da valorização das línguas nacionais, é possível concluir que os objetivos preconizados no início deste trabalho foram alcançados. Os resultados obtidos podem ser genericamente extrapolados para outros domínios do conhecimento científico. Para além disso, as problemáticas que foram sendo deslindadas permitem sustentar as questões de partida:

1) Quanto às vantagens que podem ser adquiridas através do ensino das línguas nacionais, reiteramos que as línguas estão estreitamente vinculadas às questões que exprimem as circunstâncias, ideias e vivências adjacentes à identidade cultural e nacional e são, igualmente, a expressão de hábitos, usos e costumes das comunidades angolanas. Por um lado, a escolarização em LN prestigia, fortalece e uniformiza valores da coesão social, por outro lado, visa enfatizar as estratégias e orientações das premissas do Estado para assegurar a valorização, promoção e divulgação das LN face ao posicionamento de menoridade das expressões culturais a que foram sujeitas durante o período colonial. A sua relação de caldeamento com o português, tendo em conta o seu contexto histórico, ideológico e geolinguístico, influenciando-se reciprocamente, propicia o surgimento de uma variante linguística angolana ou português angolano.

2) Em relação à probabilidade do ensino bilingue proporcionar competências e proficiência comunicativas ao processo de ensino e aprendizagem, concluímos que a educação bilingue é um modelo de ensino que estabelece princípios fundados em políticas de tolerância linguística e cultural da sociedade e, sobretudo, propicia uma educação inclusiva e de qualidade para toda a sociedade, principalmente para as comunidades linguísticas minoritárias. É, por conseguinte, um modelo ideal para as sociedades multilingues e multiculturais, porquanto facilita o processo de interação, integração e comunicação dos membros destas sociedades, permitindo também a compreensão dos fenómenos que estão intimamente relacionados com o sentimento de identidade nacional, estabelecendo uma relação privilegiada entre todos os membros da sociedade.

3) No que concerne aos benefícios concretos do ensino das LN no processo do desenvolvimento socioeconómico do país, tivemos em conta que as línguas nacionais

traduzem o valor moral, intelectual e histórico da sociedade angolana. Representam a expressão de um conjunto de manifestações materiais e imateriais que a língua portuguesa, por si só, não pode exprimir. Esses aspetos dizem respeito, por exemplo, a topónimos, hidrónimos, fauna e flora que têm uma designação nas línguas nacionais e que necessitam de traduzibilidade para serem compreendidos. O ensino das LN também permite o envolvimento direto das comunidades autárquicas porque possibilita a participação do cidadão formado diretamente na gestão local. Para além disso, há um outro aspeto que é importante sublinhar: a grande parte da força produtiva agrícola do país é predominantemente assegurada pelas camadas camponesas com níveis de escolaridade reduzidos. A sua formação representa melhorias significativas no domínio da produção e produtividade nacional, porquanto os instrumentos, as infraestruturas e a produção agropecuária podem ser modernizados e ajustados às necessidades económicas do país para contribuir, desta forma, para a autossuficiência alimentar e a consequente preservação do meio ambiente.

4) Relativamente à questão do quadro das línguas nacionais em Angola, que apresentam basicamente características regionais, e à ideia de que incluí-las no sistema educativo pode contribuir negativamente para o surgimento de fatores como regionalismo e/ou etnocentrismo, considere-se, antes de mais, que o ensino é um meio utilizado para a transmissão de conhecimentos e saberes universais. A formação dos indivíduos é uma ferramenta poderosa para promover a aproximação e integração na sociedade de forma consciente. É por intermédio da formação que se pode desenvolver a consciência para o exercício de uma cidadania participativa, para a compreensão de fatores como a interculturalidade e o multilinguismo e, sobretudo, para a mentalização sobre o verdadeiro âmbito de um Estado-nação, harmonizando as relações sociais entre diferentes. Sem formação adequada, como sucede em muitos países, particularmente africanos, a diferença tem vindo a provocar efeitos disruptivos.

5) A questão da possibilidade de as metas preconizadas serem alcançadas através do conhecimento do direito consuetudinário das comunidades e de como pode a educação bilingue contribuir para os desafios científicos contemporâneos foi dirimida. O direito consuetudinário está implicitamente relacionado com a cultura das comunidades tradicionais que têm uma visão global, embora não formal, sobre os hábitos, usos e costumes dos grupos a que pertencem. Muitos desses hábitos são benéficos para a sociedade e, pela delimitação espacial etnolinguística, acabam por se restringir àquela comunidade. Por isso, devem ser, de forma consciente, transformados em instrumentos convencionais,

regulamentados, no sentido de poderem beneficiar a maioria da sociedade, e divulgados para além da fronteira da região.

6) No que diz respeito às melhorias que podem ser esperadas no desenvolvimento curricular do sistema de educação bilingue, visando a consolidação prática do conteúdo apresentado, foi desenvolvido, complementarmente, um trabalho aturado de pesquisa no campo onde decorre a ação de educação e ensino bilingue, tendo havido o esforço de fundamentação através da obtenção de dados fiáveis a partir dos órgãos intervenientes, especificamente dos órgãos competentes dos Ministérios da Cultura e da Educação. Os recursos educativos, principalmente os manuais, cujas capas se encontram em anexo, demonstram claramente as vantagens do sistema de educação bilingue. A partir desse processo foi possível reduzir-se progressivamente, nos meios suburbano e rural, os índices de analfabetismo e desescolarização (traduzida em insucesso escolar) de crianças e adultos pela ação interativa de uma bibliografia consentânea às suas necessidades de aprendizagem em línguas nacionais e em português, e que lhes permitia compreender, na língua materna, os conteúdos ministrados.

Por fim, parece-nos possível concluir que é pela ação da educação bilingue que podem ser catalisadas as mudanças necessárias para o desenvolvimento do país e da África em geral.

Ao finalizarmos este trabalho, podemos afirmar que, como qualquer outro tema de carácter científico, os argumentos e as considerações finais apresentados não pretendem ser, de forma alguma, conclusivos, devido às circunstâncias limitativas daí decorrentes. No que diz respeito à delimitação do próprio campo de estudo – a primeira situação em que nos detivemos na parte introdutória – podemos reafirmar a opção pela transdisciplinaridade (o diálogo com outras disciplinas) que constituiu a abordagem deste tema (Educação, Geografia, Linguística, Etnografia, História, Antropologia, Teologia, Literatura), o que esperamos não ter gerado condições de dispersão e pouco aprofundamento do mesmo.

Durante a elaboração deste trabalho encontrámos algumas dificuldades e pudemos constatar alguns aspetos inquietantes. Em primeiro lugar, apercebemo-nos da complexidade da questão das línguas nacionais na vertente educacional, quando esta se cruza com a realidade da própria história e a sua prevalência no domínio geopolítico.

Em segundo lugar, é preocupante a diminuta disponibilização de recursos humanos, essencialmente de um corpo docente capacitado em línguas nacionais, recursos educativos e ausência de instrumentos metodológicos básicos (programas, planos curriculares) necessários para a generalização deste sistema, de forma a torná-lo viável e abrangente para

mais instituições escolares ao nível de todo o país, considerando que o projeto estratégico de integração do sistema educativo/2001-2015, em que se enquadra o período de experimentação, se encontrar, com base nas previsões estabelecidas, praticamente na fase terminal da sua execução.

Em terceiro lugar, não podemos deixar de referir a dificuldade de obter informação documental necessária para a avaliação do estado atual do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em vários níveis, bem como a ausência de recursos e meios que permitissem a locomoção e que facilitassem, de forma geral, visitar algumas instituições escolares em experiência-piloto e constatar, na prática, o desenvolvimento da ação pedagógica, pelo menos em algumas províncias onde o processo está mais avançado.

Finalmente, para futuras gerações de pesquisadores que pretendam enveredar por esta temática, sugere-se um aprofundamento da questão relativa à inserção das línguas nacionais no sistema de educação e ensino e o lugar que lhes é reservado no contexto nacional, partindo do princípio de que essas línguas representam a identidade cultural e identidade nacional da Nação Angolana. Outra sugestão, decorrente da anterior, prende-se com a extensão da investigação aos outros grupos etnolinguísticos (Khoisan) para que as suas línguas possam ser igualmente integradas no sistema de educação e ensino. Ainda outro aspeto a considerar reside no enquadramento legal das sete LN expressas no corpo da Lei Constitucional do país, como um mecanismo facilitador de atos tendentes à normalização e regulamentação, quer como LN quer como línguas oficiais em paridade com a língua portuguesa.

Constatamos, por último, que as línguas que não fazem parte de currículos escolares correm o risco de desaparecer. A língua faz parte de uma identidade coletiva, de uma determinada comunidade autónoma, com características culturais únicas no contexto universal. As línguas não existem fora das comunidades que as falam, daí que a morte de uma língua desencadeie o desaparecimento de uma identidade cultural e o conseqüente empobrecimento da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Luís de e FERRONHA, António Luís Alves (1989). *Angola no Século XVI*. Lisboa: Publicações Alfa, S.A.
- ALMEIDA, João Ferreira de (1968). *A Bíblia Sagrada: contendo o Velho e o Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida (1628-1691). Edição revista e corrigida. Lisboa: Edição da Sociedade Bíblica de Portugal.
- ANDERSON, Benedict (2005). *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Tradução de Catarina Mira. Lisboa: Edições 70.
- AZEVEDO, Ávila de (1963). *Relance sobre a Educação em África: fundamentos e perspectivas*. Estudos de Ciências Políticas e Sociais, Nº 69. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- BAL, Willy (1975). “À Propos de Mots D’Origine Portugaise en Afrique Noire”, in *Miscelânea Luso-Africana: colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigação Científica do Ultramar.
- BAL, Willy (1979). *Afro-Românica Studia*. Albufeira: Edições Poseidon.
- BATTESTINI, Simon (1997). *Écriture et Texte: contribution africaine*. Québec: Les Presses de l’Université Laval.
- BENDER, Gerald J. (1980). *Angola sob o Domínio Português: mito e realidade*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, Lda.
- BENDER, M. Leonel (2006). “Nilo-Saharan”, in Bernd Hine and Derek Nurse (ed.). *African Languages. An Introduction*. Cambridge: University Press.
- BENOT, Yves (1969). *Ideologias das Independências Africanas*. Vol. I. Tradução de Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- BERTAUX, Pierre (1974). *África: desde la prehistoria hasta los estados actuales - historia universal Siglo XXI*. Tradução de Manuel Ramón Alarcón. Madrid: Impreso en Clossas-Orcoyen, S.L., 3ª Edición.
- BIRMINGHAM, David (1965). *A Conquista Portuguesa de Angola*. Tradução de Altino Ribeiro e Sérgio Moutinho. Porto: A Regra do Jogo Edições.
- BRÁSIO, P^o. António (1952). *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental (1471-1531)*. Vol. I. Coligida e anotada pelo padre António Brásio. Lisboa: Agência Geral do Ultramar/Divisão de Publicações e Biblioteca.

- BRÁSIO, P^o. António (1952). *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental (1532-1569)*. Vol. II. Coligida e anotada pelo padre António Brásio. Lisboa: Agência Geral do Ultramar/Divisão de Publicações e Biblioteca.
- BRÁSIO, P^o. António (1953). *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental (1570-1599)*. Vol. III. Coligida e anotada pelo padre António Brásio. Lisboa: Agência Geral do Ultramar/Divisão de Publicações e Biblioteca.
- BRÁSIO, P^o. António (1954). *Monumenta Missionária Africana: África Ocidental (1600-1610)*. Vol. V. Coligida e anotada pelo padre António Brásio. Lisboa: Agência Geral do Ultramar/Divisão de Publicações e Biblioteca.
- CABRERA, Juan Carlos Moreno (2006). *La Dignidad e Igualdad de las Lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- CADORNEGA, António de Oliveira de (1680). *História Geral das Guerras Angolanas*. Tomo I. Anotado e corrigido por José Matias Delgado (1972). Lisboa: Agência-Geral do Ultramar/Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- CALVET, Louis-Jean (1974). *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris: Éditions Payot.
- CALVET, Louis-Jean (1998). *A (Socio)Lingüística*. Tradução de Alberte Allegue Leira. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.
- CALVET, Louis-Jean (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- CASTRO, Armando (1978). *O Sistema Colonial Português em África: meados do século XX*. Lisboa: Editorial Caminho, SARL.
- CASTRO, Ivo (2007). “Língua Oficial”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2^a Edição.
- CASTRO, Ivo (2013). “Português Antigo (sécs. XII-XIV) ”, in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, *et al.*, (org.) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAVAGNE, Jean-Pierre (2005). *La langue portugaise d’Angola. Etude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*. Tese de doutoramento da Université Lumière Lyon 2 da Faculté de Langues. Lyon (Rhône). Imprimer par SUP’COPY. Reprografada.
- CHICUMBA, Mateus Segunda (2012). *A Formação de Professores de Português, Língua Segunda (PL2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila/Benguela*.

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda), apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri. Reprografada.

CHICUNA, Alexandre Mavungo (2015). *Portuguesismos nas Línguas Bantu: para um dicionário português-kiyombe*. Lisboa: Edições Colibri. 2ª Edição.

CHIN, Ng Bee e WIGGLESWORTH, Gillian (2007). *Bilingualism: an Advance Resource Book*. London: Routledge.

COMÉNIIO, João Amós (1966). *Didáctica Magna (1627): tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes (1966). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

COSSE, Jean Pierre e SANCHEZ, Jaime (1976). *Angola: le prix de la liberté*. Paris: Edições SYROS.

COSTA, António Fernandes da (2006). *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola*. Luanda. Universidade Católica de Angola.

COSTA, João (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escola Editora.

CRAWFORD, James (2000). *At War With Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. London: Cromwell Press, Ltd.

CUNHA, António Geraldo da (2014). *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval*. 2 vol. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

D'ANDRADE, Ernesto (2007). *Línguas Africanas: breve introdução à fonologia e à morfologia*. Santo António dos Cavaleiros. Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

DAVIDSON, Basil (1978). *Mãe Negra. África: os anos de provação*. Tradução de António Neves-Pedro. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

DAVIS, Patricia M. (1979). “Las Escuelas Bilingüe: los objetivos y su ejecución”, in Mildred L. Larson *et al.*, (rev.) *Educación Bilingüe: una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima: Editor Ignacio Prado Pastor.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1995). *Educadores Portugueses: esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX*. Porto: Lello & Irmão Editores.

DIAS, Jill Rosemary (1992). *África: Nas Vésperas do Mundo Moderno*. Tradução de José Luís Luna. Lisboa: Quetzal, Editores.

- DIAS, P^o. Pedro (1697). *Arte da Língua de Angola*. Oferecida a Virgem Senhora N. do Rosario Mãy & Senhora dos mesmos Pretos. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes.
- DICENTA, José Luís (2010). “A Presença da Língua Portuguesa”, in União Latina (org.) *Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado: actas do encontro internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ERVEDOSA, Carlos (1980). *Arqueologia Angolana*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- ESTERMANN, Carlos (1983). *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro): colectânea de artigos dispersos*. Vol. 1. Coligidos por Geraldês Pereira. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- FAGE, John Donnelly e TORDOFF, William (2010). *História de África: história narrativa*. Tradução de Aida Freudenthal, Georgina Segurado e Jaime Araújo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- FARIA, Maria Isabel e PERICÃO, Maria da Graça (2008). *Dicionário do Livro. Da escrita ao livro electrónico*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- FERNANDES, João e NTONDO Zavoni (2002). *Angola: povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- FERNANDES, Preciosa (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Lisboa: Porto Editora.
- FERREIRA, Manuel (1988). *Que Futuro para a Língua Portuguesa em África?* Linda-a-Velha: ALAC (ÁFRICA – Literatura, Arte e Cultura, Lda.)
- FERREIRA, Maria Francisca Gomes e MARCELINO, Zanene Emmanuel (1996). “Políticas Educacionais: colonização e independência. Caso de Angola”, in António Nóvoa *et al.*, (ed.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: IAG – Artes Gráficas, Lda.
- FIORIN, José Luiz e PETTER, Margarida (2008). “Prefácio”, in José Luiz Fiorin *et al.*, (org.) *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto.
- FIRMINO, Gregório (2005). *A «Questão Linguística» na África Pós-Colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Textos Editores.
- FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Isabel Margarida e FIGUEIREDO, Olívia (org.) (2000). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

- FONSECA, Fernando Venâncio Peixoto da (1985). *O português entre as línguas do Mundo: situação, história, variedades*. Coimbra: Tipografia Guerra-Viseu.
- FRANCISCO, Rosa (2007). “Nação”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores. 2ª Edição.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2011). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Divisão Editorial do Instituto Piaget. 3ª Edição.
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra. Livraria Almedina.
- GARCÍA, Ofelia (2010). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- GONÇALVES, Perpétua (2013). “O Português em África”, in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo *at al.*, (org.) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREENBERG, Joseph Harold (2010). “Classificação das línguas da África”, in J. Ki-Zerbo (ed.) *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. I. Brasília: UNESCO.
- GROSSO, Maria José (2007). “Língua Segunda/Língua Estrangeira”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- HAGÈGE, Claude (2000). *Não à morte das línguas*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- HENDERSON, Lawrence W. (1979). *Angola: Five Centuries of Conflict*. London: Cornell University Press.
- HENRIQUE, Isabel Castro (2004). *Território e Identidade: a construção da Angola colonial (c. 1872- c. 1926)*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa.
- HUBERT, René (1967). *História da Pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2ª Edição.
- JAEGER, Werner (1936). *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. Lisboa: Editorial Aster, Lda.
- JOTA, Zélio dos Santos (1981). *Dicionário de Linguística*. Rio de Janeiro: Presença Edições. 2ª Edição.

- LAGNEAU, Janina Markiewicz (1973). *Educação, Igualdade e Socialismo: teoria e prática da diferenciação social em países socialistas*. Lisboa: Editions Anthropos-Paus.
- LARSON, Mildred L. (1979). “El Rol de las Lenguas Vernaculas Frente a las Lenguas de Prestigio en la Educación Primaria”, in Mildred L. Larson *et al.*, (rev.) *Educación Bilingüe: una experiencia en la amazonía peruana*. Lima: Editor Ignacio Prado Pastor.
- LEÃO, Manuel Maria Mouta, GAMITO, Marta Dineia e COSTA, Paula Cristina (2007). “O Português Angolano na Prosa de João Melo”, in GROSSO, M^a. José e MATA, Inocência (coord.) *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Macau: Universidade de Macau.
- LOOS, E. Eugene (1979). “El Cambio Cultural y el Desarrollo Integral de la Persona”, in Eugene E. Loos *et al.*, (rev.) *Educación Bilingüe: una experiencia en la amazonía peruana*. Lima: Editor Ignacio Prado Pastor.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita (2013). “Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI”, in Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.
- LOPES, Armando Jorge (1997). *Política Linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária/UEM.
- LOPES, Armando Jorge, SITOIE, Salvador Júlio e NHAMUENDE, Paulino José (2002). *Moçambicanismos: para um léxico de usos do português moçambicano*. Maputo: Livraria Universitária/UEM.
- LYONS, John (1987). *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A.
- MAATHAI, Wangari Muta (2009). *The Challenge for Africa*. New York: Pantheon Books.
- MACEDO, Jorge Borges de (1985). *A Conferência de Berlim: cem anos depois*. Lisboa: Instituto Democracia e Liberdade.
- MAY, Stephen (2012). *Language and Minority Rights: ethnicity, nationalism, and the politics of language*. New York: Routledge. 2^a Edition.
- MARCONI, Maria de Andrade e LACATOS, Eva Maria (2004). *Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica*. São Paulo: Editora Atlas, S.A. 4^a Edição.

- MARIANI, Bethania (2004). *Colonização Linguística: línguas, política e religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII)*. Campinas: Pontes Editores.
- MARQUES, Irene Guerra (2007). “Línguas de Angola”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MARQUES, Irene Guerra (2007). “Sistema de Ensino em Angola”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MARQUES, Maria Lúcia Garcia (2007). “Língua Nacional”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MARQUES, Maria Lúcia Garcia (2007). “Língua”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MARQUES, Maria Lúcia Garcia (2007). “Língua Materna”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MATA, Inocência (1993). *Emergência e Existência de uma Literatura: o caso Santomense*. Linda-a-Velha: – ALAC – África, Literatura, Arte e Cultura, Lda.
- MATA, Inocência (2010). *Polifonias Insulares. Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATA, Inocência (2013). *A Literatura Africana e a Crítica Pós-colonial: reconversões*. Manaus, AM: UEA Edições.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moda.
- MAZRUI, A. Ali (2010). “Introdução”, in A. Ali Mazrui (ed.) *História Geral da África, VIII: África desde 1935*. Vol. VIII. Brasília: UNESCO.
- MEIRA, Maria José da Silva Paredes (2007). “A Componente Cultural e o Ensino de uma Língua não Materna”, in GROSSO, M^a. José e MATA, Inocência (coord.) *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Macau: Universidade de Macau.
- MEMMI, Albert (1974). *Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador*. Tradução de João M. Paisana. Lisboa: Mondar, Editores.
- MESSADI, Mahmoud (1978). “Da Educação de hoje e de Amanhã”, in UNESCO (org.) *A Educação do Futuro*. Tradução de Santos do Vale. Lisboa: Livraria Bertrand.

- MINGAS, A. Arlete (2000). *Interferência do kimbundo no português falado em Lwanda*. Luanda: Caxinde Editora e Livraria.
- MIRANDA, Margarida (2009). *Código Pedagógico dos Jesuítas: ratio studiorum da Companhia de Jesus (1599), regime escolar e curriculum de estudos*. Edição bilingue Latim-Português. Lisboa: Esfera do Caos Editores, Lda.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *A Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista (1926 – 1939)*. Porto: Editorial Presença, Lda.
- MONTECÚCCOLO, Pe. João António Cavazzi de (1965). *Descrição Histórica dos Três Reinos do Congo, Matamba e Angola, 1687*. 2 Vols. Tradução, notas e índices pelo Pe. Graciano Maria de Leguzzano. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- MONTEIRO, Joachim John (1875). *Angola and the River Congo*. Vol. II. London: William Clowes and Sons.
- NETO, Agostinho (1978). *Relatório do Comité Central ao 1º Congresso do MPLA*. Lisboa: Edições Avante.
- NETO, Agostinho (1980). *Ainda o Meu Sonho. Discursos sobre a Cultura Nacional* (Discurso no acto de posse do cargo de Presidente da Assembleia Geral da UEA, Luanda, 1977). Lisboa: Edições 70.
- NETO, Muamba Garcia (2012). *Aproximação Linguística e Experiência Comunicacional: o caso da Escola de Formação Garcia Neto*. Luanda: Mayamba Editora.
- NGUNGA, Armindo (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- NOGUEIRA, Rodrigo de Sá (1952). *Temas de Linguística Banta: As línguas bantas e o português*. Lisboa: Publicações do Instituto de Línguas Africanas e Orientais.
- NOTEN, F. Van, COHEN D. e MARET P. de (1980). “África central: origem dos Bantu”, in G. Mokhtar (ed.) *História Geral da África II. A África antiga*. Vol. II. São Paulo: Editorial Ática, S.A.
- NÓVOA, António (1991). “O Passado e o Presente dos Professores”, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Lda. Colecção Ciências da Educação.
- NÓVOA, António (2013). “Prefácio”, in Hermenegildo Fernandes *et al.*, (coord.) *A Universidade Medieval em Lisboa (Séculos XIII-XVI)*. Lisboa: Tinta-da-china.

- NÓVOA, António, BANDEIRA, Filomena, PAULO, João Carlos e TEIXEIRA, Vera (dir.), (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção “Memórias da Educação-1”.
- NURSE, Derek e PHILIPPSON, Gérard (2006). *The Bantu Languages*. London: Routledge.
- PEDRO, José Domingos, *et al.*, (2013). *Harmonização Ortográfica das Línguas Bantu de Angola (Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Còkwe, Mbunda, Oshikwanyama)*. Cape Town: The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- PEREIRA, Dulce (2007). “Crioulos”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- PIGAFFETA, Filippo e LOPES, Duarte (1591). *Relação do Reino do Congo e das Terras Circunvizinhas*. Transcrição em português atual de António Luís Alves Ferronha. Lisboa: Publicações Alfa, S.A.
- PINTASSILGO, Joaquim (2007). “História do Currículo e das Disciplinas Escolares: balanço da investigação portuguesa”, in Joaquim Pintassilgo (org.) *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectiva*. Lisboa: Edições ASA.
- PINTO, Paulo Feytor (2010). *O essencial sobre política de língua*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- PLANCHARD, Emile (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada. 8ª Edição.
- PLATÃO, (1999). *As Leis: Inclindo Epinomis*. (Livro VI). Tradução e notas de Edison Bini. São Paulo: EDIPRO – Edições Profissionais Ltda.
- POTH, Joseph (1979). *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África: guia metodológico destinado aos institutos de formação*. Tradução de UNESCO. Lisboa: Edições 70.
- QUIVUNA, Manuel (2014). *O Ensino de Português em Contexto Bilingue/Plurilingue Angolano: sete estudos*. Lisboa: Edições Colibri.
- RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva (2013). “Introdução” in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, *et al.*, (org) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REDINHA, José (1962). *Distribuição Étnica de Angola*. Luanda: Edição do Centro de Informação e Turismo de Angola.

- REDINHA, José (1975). *Etnias e Culturas de Angola*. Luanda: Edição do Instituto de Investigação de Angola.
- REIS, Felipa Lopes dos (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- RIBEIRO, António Carrilho (1990). *Formar Professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora, Lda. 2ª Edição.
- RIBEIRO, Orlando; LAUTENSACH, Herman e DAVEAU, Suzanne (org.) (1987). *Geografia de Portugal, I: a posição geográfica e o território*. Vol. I. Lisboa. Edições João Sá da Costa.
- ROSA, Francisco (2007). “Nação”, in Fernando Cristóvão (org.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa. Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- ROSA, Manuel Ferreira (1951). *Ensino Rudimentar (Para indígenas) em Angola e na Guiné Portuguesa*. Sep. Boletim Cultural da Guiné Portuguesa (Bissau), nº 24 (1951).
- ROSÁRIO, Lourenço (1982). “Língua Portuguesa e Cultura Moçambicana: «de instrumento de consciência e unidade nacional a veículo e expressão de identidade cultural»”, in *Cadernos de Literatura, nº 12*. Departamento de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- SABOURIN, Paul, (1996). *Les Nationalismes Européens (Que sais-je?)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SANTOS, Eduardo dos (1966). *A Questão da Lunda (1885-1894)*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.
- SANTOS, Eduardo dos (1969). *Elementos de Etnologia Africana*. Lisboa: Editorial J. Castelo Branco, Lda.
- SANTOS, Eduardo dos (1986). *A Questão do Barotze*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical/Editora Gráfica Portuguesa, Lda.
- SANTOS, José Eduardo dos (2016). “Preâmbulo”, in Instituto Nacional de Estatística *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola de 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, Divisão de Reprografia.
- SANTOS, Maria Emília Madeira (1995). “A Apropriação da Escrita pelos Africanos”, in Arquivo Histórico Nacional de Angola (org.) *Actas do Seminário: Encontro de Povos e Culturas em Angola*, Luanda, 3 a 6 de Abril de 1995. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses.

- SANTOS, Martins dos (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda: Edição dos Serviços de Educação.
- SANTOS, Martins dos (1973). *Primeiras Letras em Angola*. Luanda: Edição da Câmara Municipal.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1999). *Curso de Linguística Geral*. Organização de Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. Tradução de José Victor Adragão. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 8ª Edição.
- SEGURA, Luísa (2013a). “Geografia da Língua Portuguesa”, in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo *et al.*, (org.) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEGURA, Luísa (2013b). “Os Crioulos de Base Portuguesa”, in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo *et al.*, (org.) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEQUEIRA, Francisco Júlio Martins (S/D). *Gramática de Português. Ensino Liceal, 2º Ciclo dos Liceus*. Lisboa: Edição da Livraria Popular de Francisco Franco.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1985). “O Bilinguismo como Factor de Desenvolvimento Metacognitivo e Metalinguístico”, in *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação de Estudantes da FLUL.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e (2013). “O Português do Brasil”, in Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, *et al.*, (org.) *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SMITH, Anthony D. (1997). *Identidade Nacional*. Tradução de Cláudia Brito. Lisboa: Edição Gradiva.
- SOARES, Lúcia (2013). “Aprendizagens Interculturais”, in Maria Helena Mira Mateus, Luísa Solla (coord.) *Ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SOUSA, Emília Maria F. e GOMES, Teresa (2005). “(Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico”, in Isabel Alarcão *et al.*, (org.) *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores/Direção Regional da Educação/Universidade dos açores.
- UNDOLO, Márcio (2016). *A Norma do Português em Angola: subsídios para o seu estudo*. Caxito: Escola Superior Politécnico.

- VALENTE, José Francisco (1973). *Paisagem Africana: uma tribo angolana no seu fabulário*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- VALKHOFF, Marius François (1975). “África do Sul e Portugal”, in colectânea de estudos coligidos: *Miscelânea Luso-Africana*. Lisboa: Junta de Investigação Científica do Ultramar.
- VERA, Armando Asti (1976). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Tradução de Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre. Editora Globo.
- VERA CRUZ, Elizabeth Ceita (2006). *O Estatuto do Indigenato – Angola: a legalização da discriminação na colonização portuguesa*. Luanda: Chá de Caxinde.
- VIEGAS, Maria de Fátima (2007). “Religiões em Angola”, in Fernando Cristóvão (org.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- VIEIRA, Maria Agripina Ferreira Carriço Lopes (2011). *Construções da Identidade na Ficção de Luandino, Pepetela e Agualusa*. Tese de doutoramento em Estudos Literários, Literatura Comparada. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Reprografada.
- WHEELER, Douglas e PÉLISSIER, Réne (2009). *História de Angola*. Tradução de Pedro Gaspar Serras Pereira e Paula Almeida. Lisboa: Edições Tinta-da-China, Lda.
- WHITNEY, William (2010). *A Vida da Linguagem*. Tradução de Márcio Alexandre Cruz. Petrópolis RJ: Vozes Lda.
- WOLFF, H. Ekkehard (2006). “Language and Society”, in Bernd Hine and Derek Nurse (ed.). *African Languages. An Introduction*. Cambridge: University Press.
- YIN, Robert k. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre. Bookman. 5ª Edição.
- ZAU, Filipe (2002). “O Bilinguismo e o Multiculturalismo: a realidade sociocultural que não devemos ocultar”, in João Sebastião Teta (coord.). *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Luanda: AULP.
- ZAU, Filipe (2019). O Ensino bilingue: face aos ‘safaris ideológicos’ do assimilacionismo cultural. Aula aberta, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Cave B, 14 de Fevereiro de 2019.

BIBLIOGRAFIA DE ORGANISMOS, INSTITUIÇÕES E OUTRA

Constituição da República de Angola (2010). Luanda: Imprensa Nacional, Lda.

Constituição da República Portuguesa (2012). Coimbra : Edições Almeida, S.A.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001). II Vol. Braga: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2001). Novos vocábulos, antropónimos, topónimos, estrangeirismos. Lisboa: Texto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa (2004). Porto: Porto Editora.

Decreto n.º 77, de 1921, aprovado por José Mendes Ribeiro Norton de Matos, Alto-comissário do Governo da Província de Angola, publicado em *Boletim Oficial da Província de Angola n.º 50*, I Série, de 9 de dezembro de 1921 – Promulga a proibição das igrejas Católica e Protestante de ensinar as línguas indígenas nas escolas missionárias para africanos.

Decreto n.º 12533, de 1926, aprovado pelo Ministério das Colónias, publicado em *Diário do Governo n.º 237*, I Série, de 23 de outubro de 1926 – Decreta o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique.

Decreto n.º 16473, de 1929, aprovado pelo Ministério das Colónias, publicado em *Diário do Governo n.º 30*, I Série, de 6 de fevereiro de 1929 – Promulga novo diploma do Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique.

Diploma Legislativo n.º 237, de 1931, do Governo Geral de Angola, de 26 de maio de 1931 – aprova o *Regulamento do recenseamento e cobrança do imposto indígena da colónia de Angola*, que para efeitos legais especifica pormenorizadamente as categorias do indígena e do assimilado.

Decreto-Lei n.º 31207, de 1941, aprovado pelo Ministério das Colónias, publicado em *Diário do Governo n.º 79*, I Série, de 5 de Abril de 1941 – Promulga o *Estatuto Missionário* – estabelece o ensino obrigatório da língua portuguesa nas escolas indígenas missionárias da Igreja Católica.

Decreto-Lei n.º 44530, de 1962, aprovado pelo Ministério do Ultramar, publicado em *Diário do Governo n.º 191*, I Série, de 21 de agosto de 1962 – Cria nas províncias de Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na Universidade Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 48790, de 1968, dos Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional, publicado em *Diário do Governo n.º 301*, I Série, de 23 de dezembro de 1968 – orienta que os Estudos Gerais Universitários de Angola e de Moçambique passam a ter a designação, respectivamente, de Universidade de Luanda e de Universidade de Lourenço Marques (atual Maputo).

INE-Angola (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola de 2014*. Luanda: INE – Divisão de Reprografia.

INL-Angola (1980). *Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Lei Constitucional da II República (1992). República de Angola. Assembleia do Povo. Luanda: Imprensa Nacional, Lda.

ASSEMBLEIA NACIONAL (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei N° 17/16, de 7 de Outubro de 2016*. Luanda: Imprensa Nacional, Lda.

MINISTÉRIO da CULTURA (2004). *Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais*. Luanda: Imprensa Nacional, E.P.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei N° 13/01, de 31 de Dezembro de 2001*. Luanda: Centro de Documentação e Informação do Ministério da Educação.

QECR (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*) (2001). Porto. Edições ASA.

BIBLIOGRAFIA DE PESQUISA ELECTRÓNICA

COELHO, Sebastião (2004). *Língua Oficial e Línguas Nacionais*. Biblioteca Virtual, (Luanda).

<http://www.uaisites.adm.br/iclas/paginaver.php?CdNotici=27&Pagina=Biblioteca>.

Acesso em 1 de outubro de 2013.

CONSELHO de MISTROS (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* (Luanda).

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf. Acesso em 8 de outubro de 2013.

Constitutional Law, Constitution of the Republic of South Africa, 1996 (2005). Juta and Company, Ltd. <http://www.justice.gov.za/legislation/acts/1996-108.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2015.

Jornal Nova Gazeta N° 240 (2 de Março de 2017). Línguas Nacionais Logo na 1.ª Classe (Luanda) <http://novagazeta.co.ao/?p=6139>. Acesso em 4 de agosto de 2017.

INIDE (2011). *Educação: Sete Línguas Nacionais Entram em Consolidação no Ensino este Ano* (Luanda).

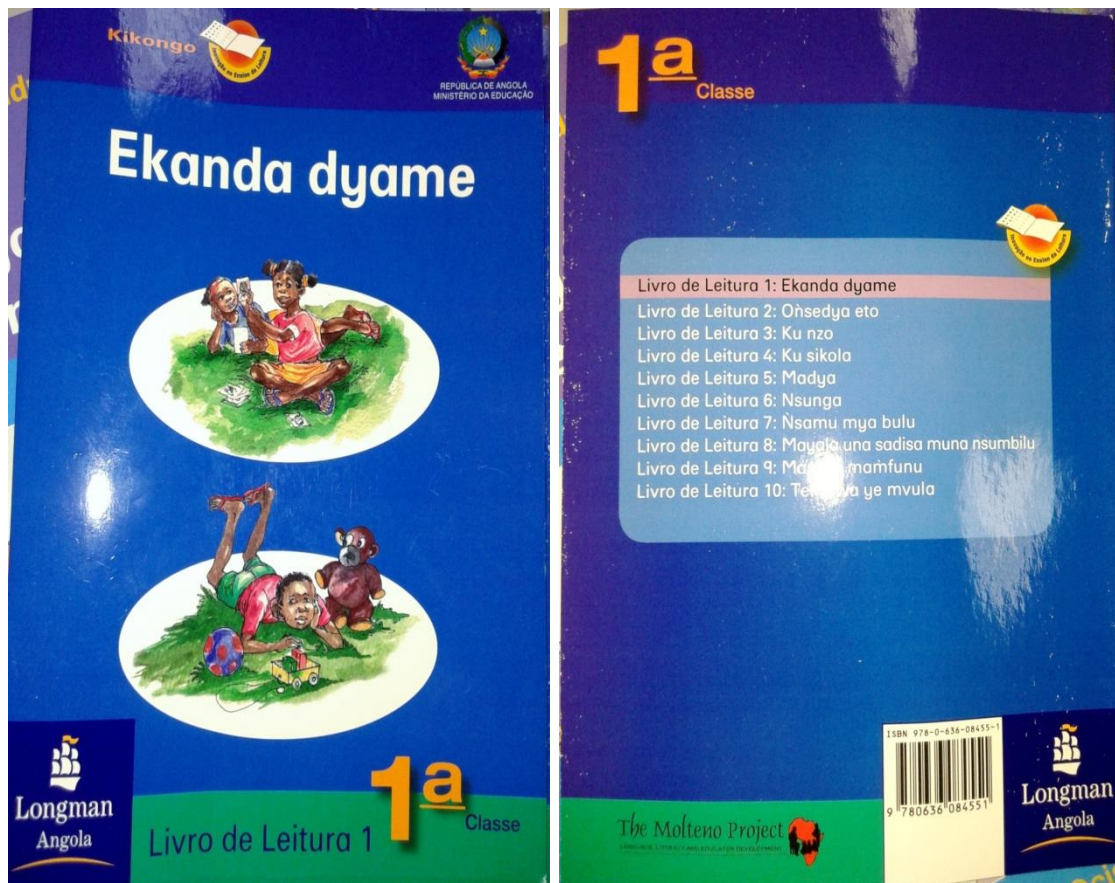
- <http://www.portalangop.co.ao/motix/pt.pt/noticias/educacao/2011/0/4/sete-linguas-nacionaisentram-consolidacao-ensino-este-ano.html>. Acesso em 28 de novembro de 2011.
- LECLERC, Jacques (2009). *Carte Ethnolinguistique de l'Angola*. Source: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola, 2002 (Paris).
http://ia89.ac-dijon.fr/?casnav_angola. Acesso em 9 de outubro de 2013.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2014). *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos* (Luanda).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Language and Education* (Paris). <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2014.
- UNESCO (1978). *Langues africaines: Documents de la réunion d'experts sur la transcription et l'harmonisation des langues africaines, (Niamey-Niger, 17 - 21 juillet 1978)*. <http://www.bisharat.net/Documents/Niamey78fr.html>. Acesso em 20 de setembro de 2017.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (de 6 a 9 de Junho de 1996) (Barcelona).
http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 19 de junho de 2014.
- UNESCO (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. (Alentejo). <http://www.cultura-alentejo.pt/página,6.15.aspx>. Acesso em 19 de junho de 2014.
- UNESCO (2009). *Relatório Mundial: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – resumo* (Oxford).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em 9 de outubro de 2013.

A N E X O S

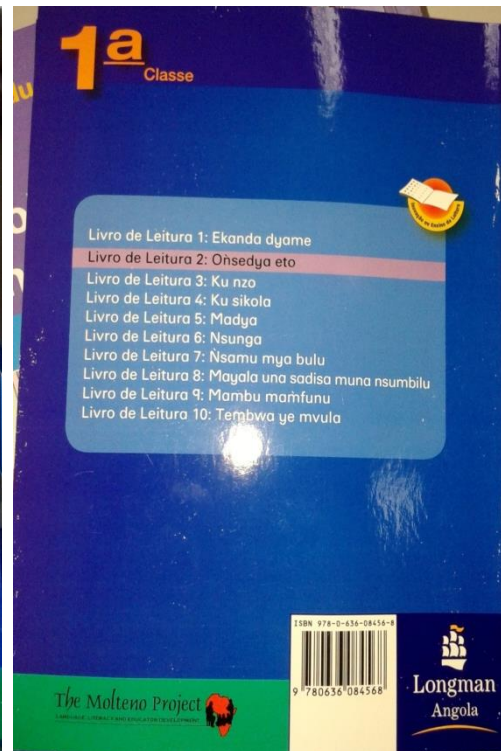
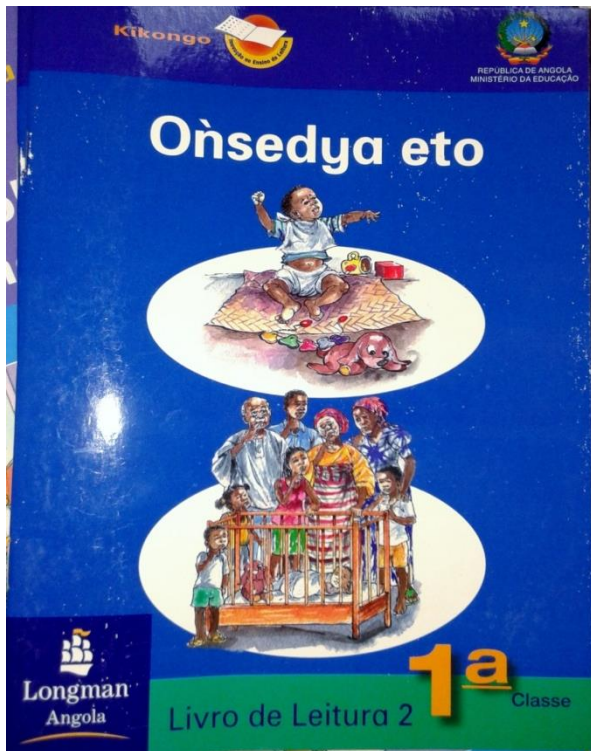
MANUAIS E LIVROS DE LÍNGUAS NACIONAIS E DE PORTUGUÊS

(Secção de Línguas Nacionais/INIDE – Ministério da Educação)

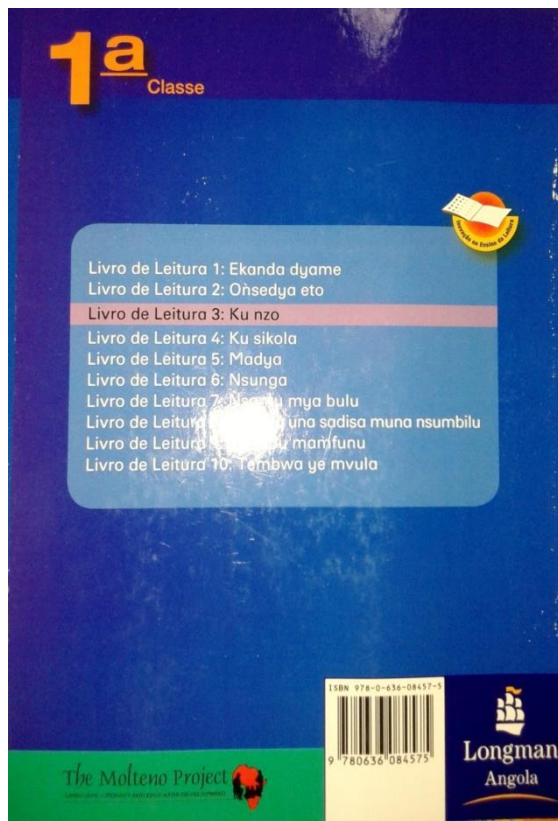
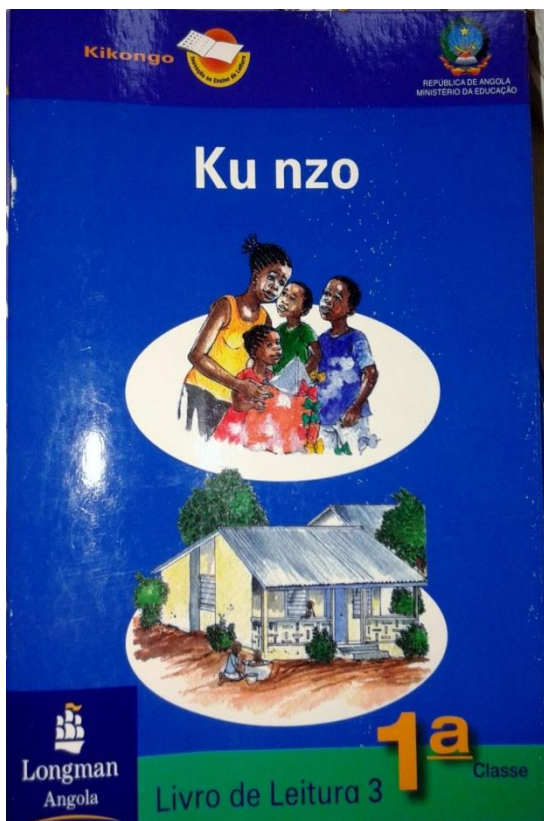
Anexo 1: Manuais e livros em língua nacional kikongo



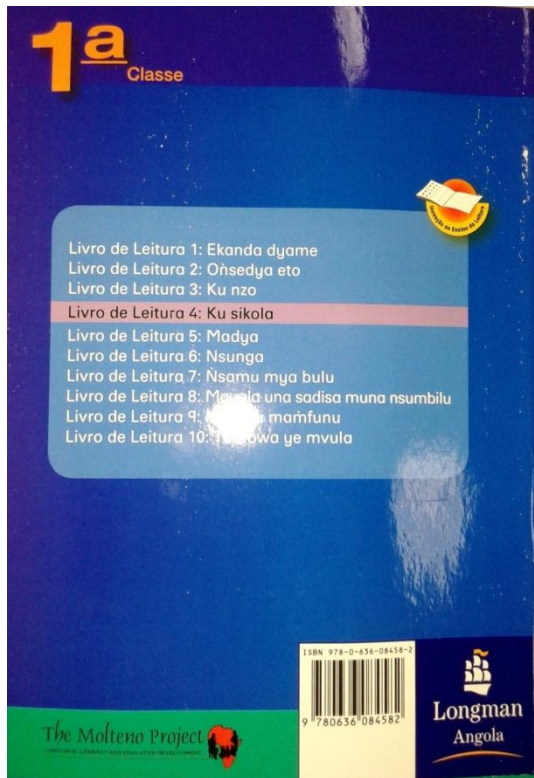
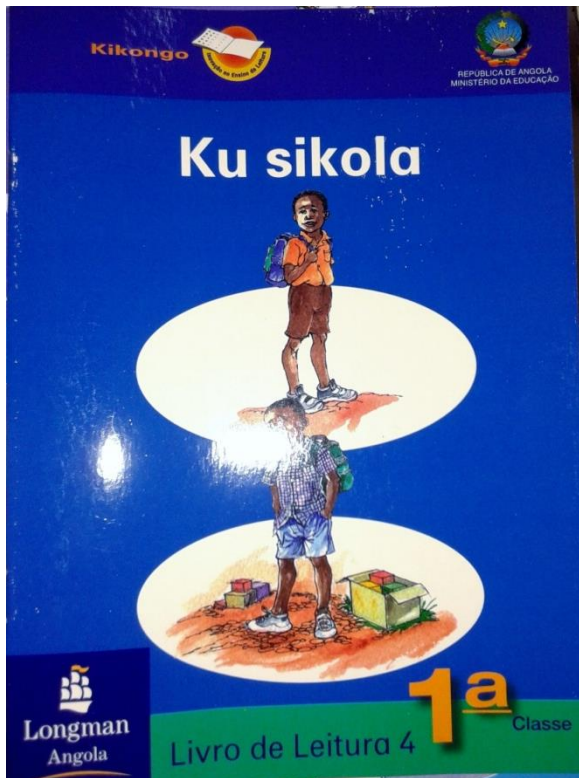
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



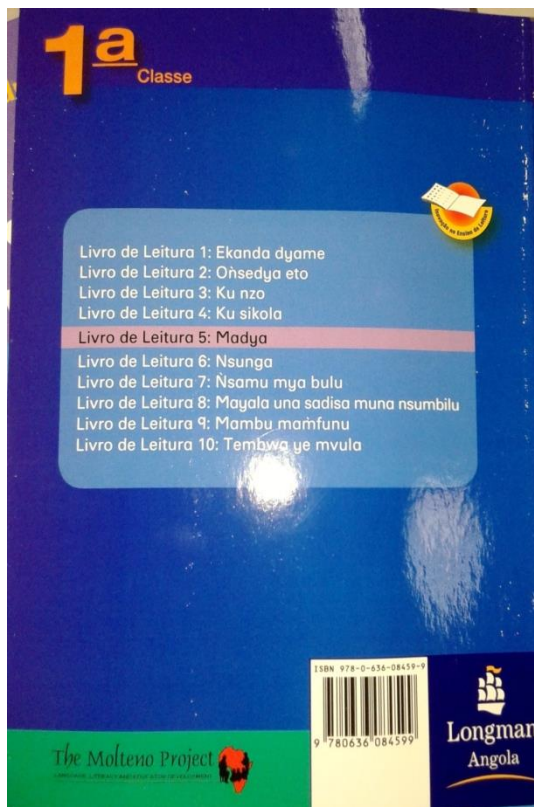
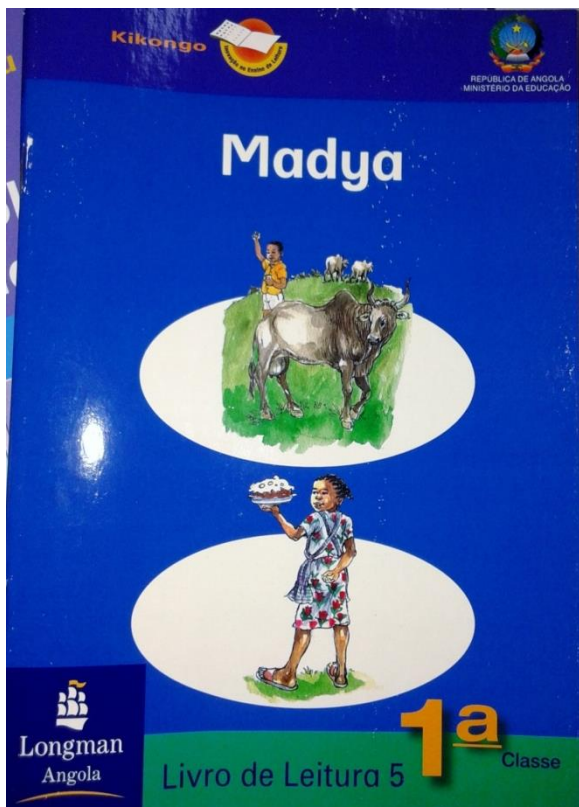
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



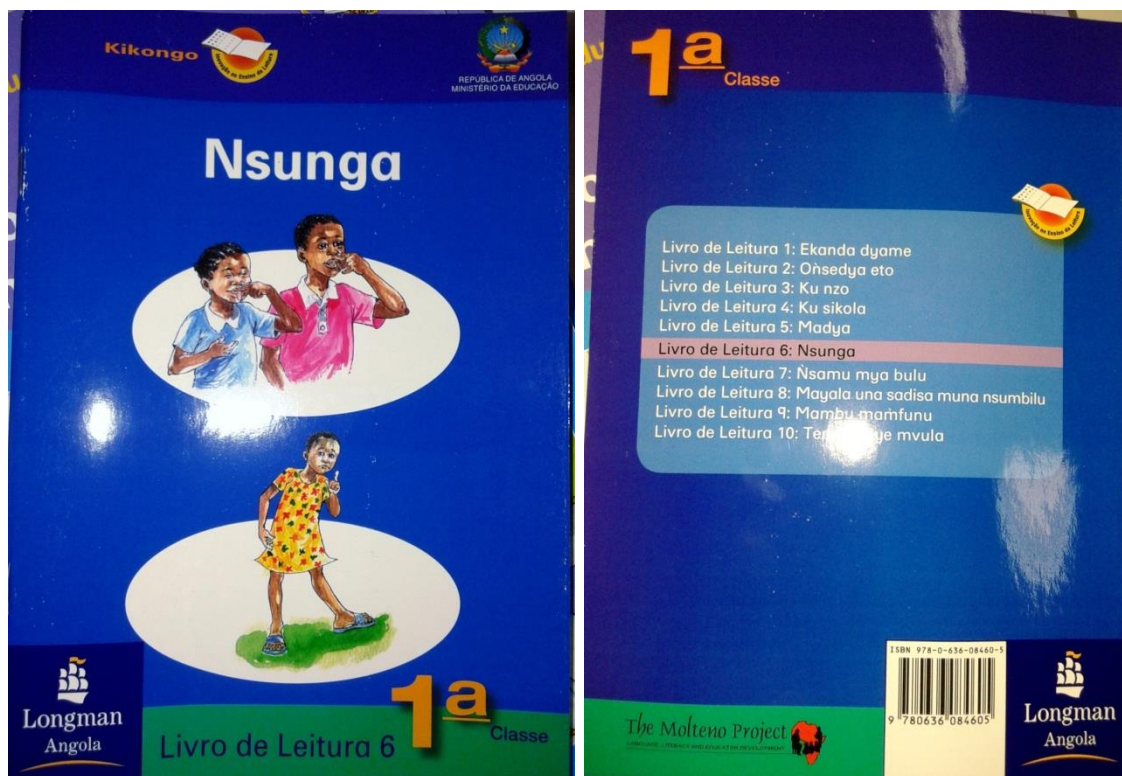
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



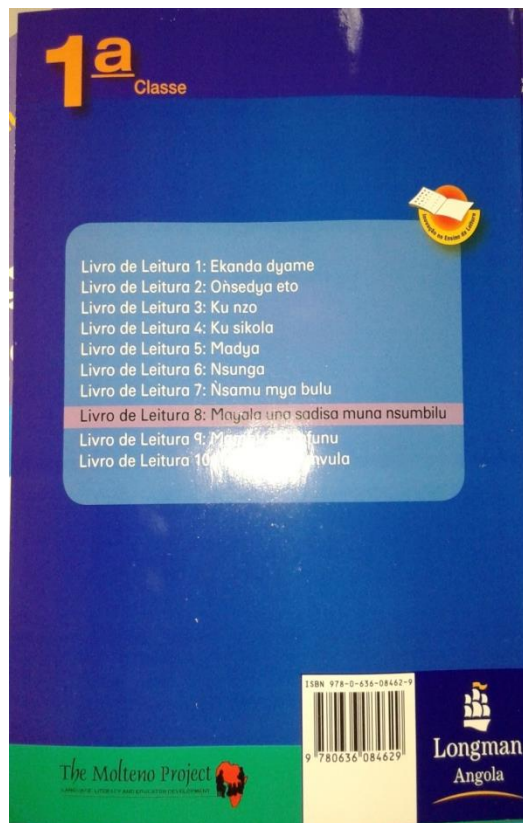
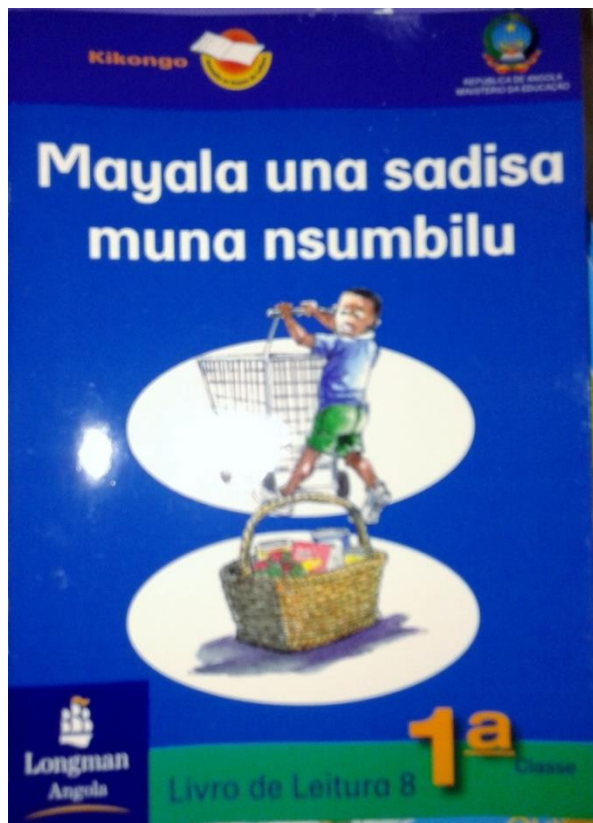
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



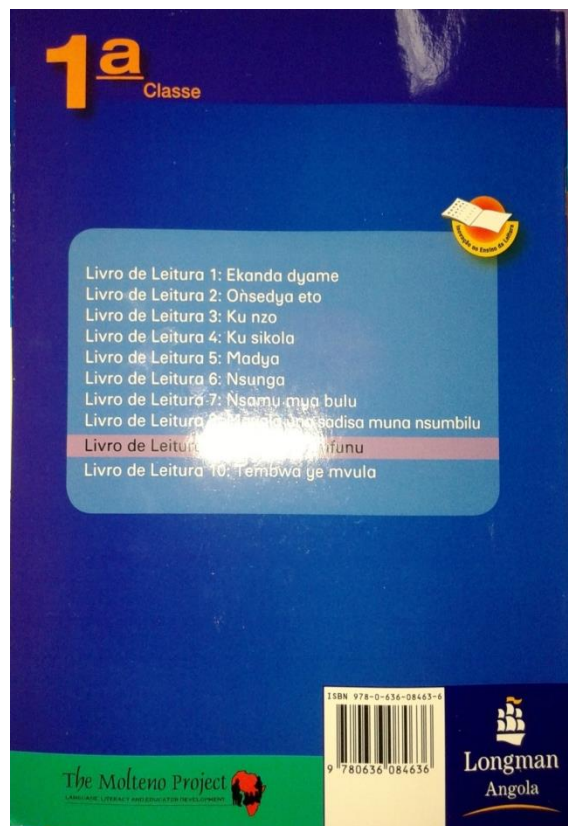
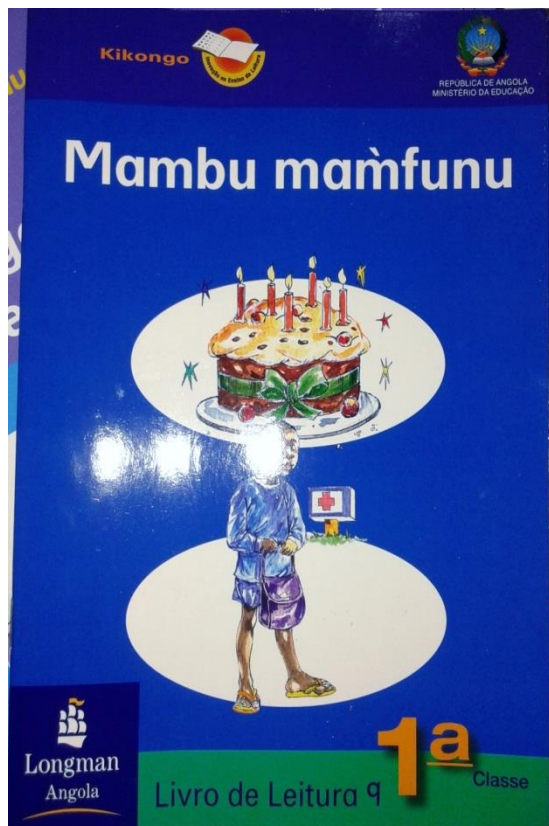
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



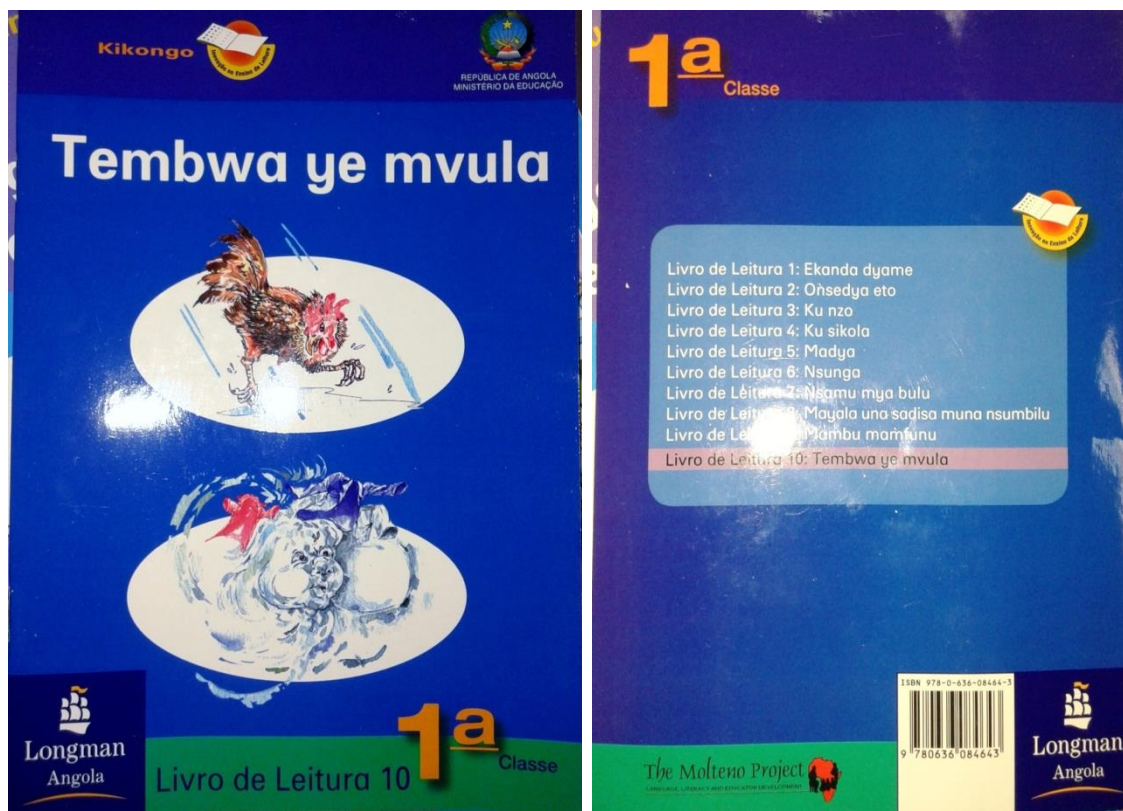
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



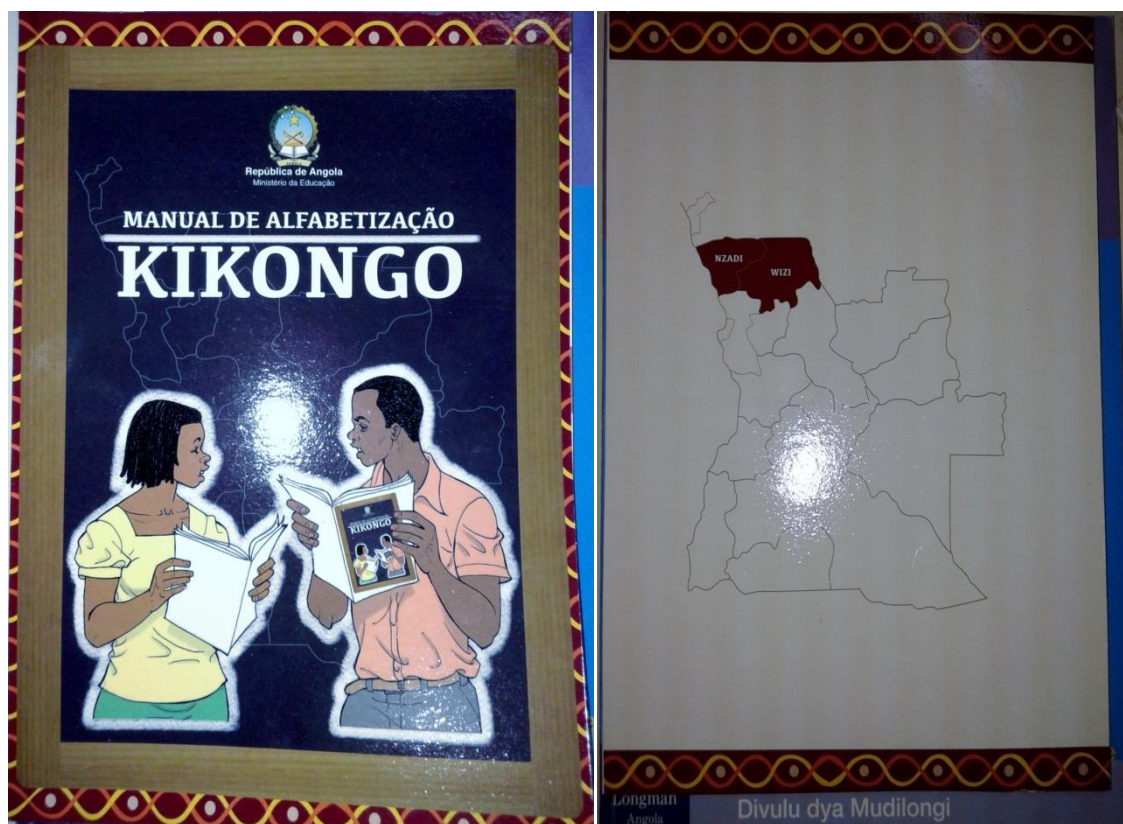
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe

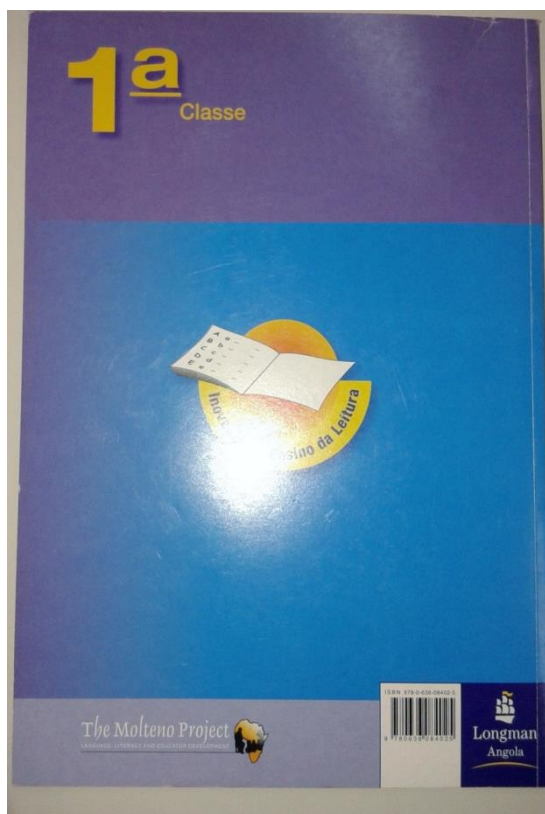
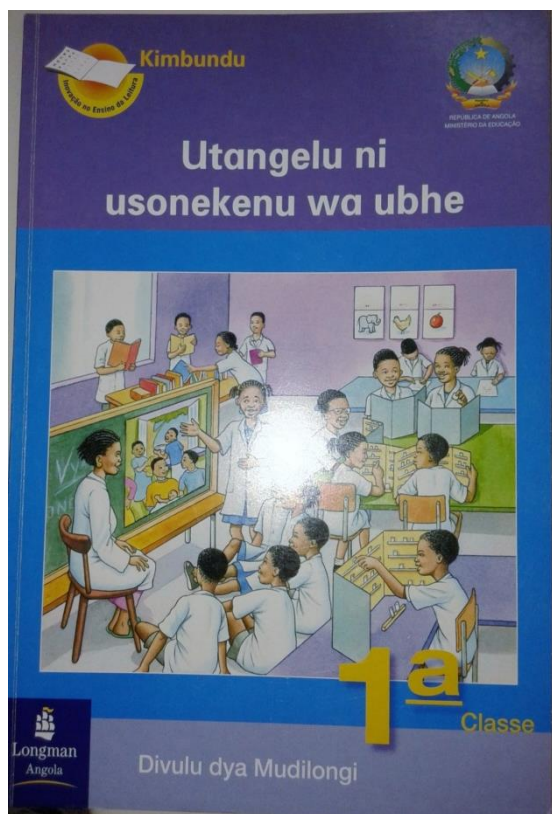


Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kikongo para a 1ª classe

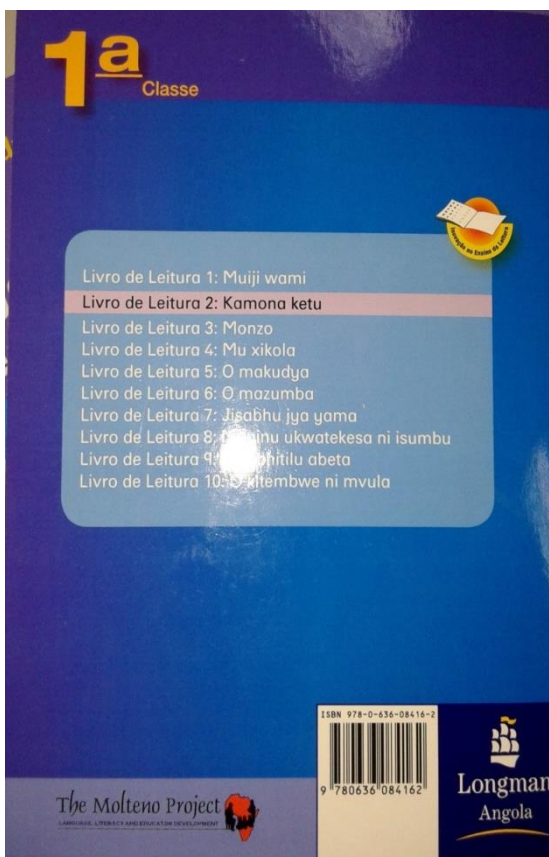
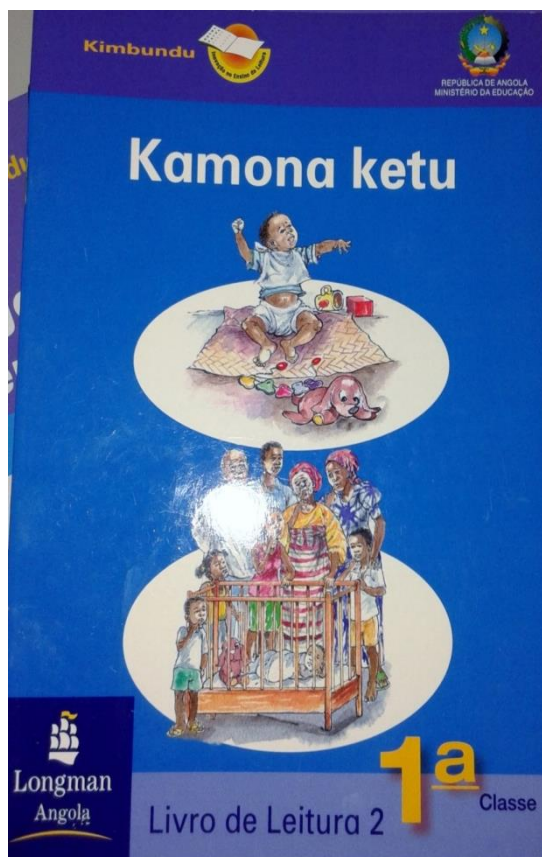


Capa e contracapa do manual de alfabetização em língua nacional kikongo

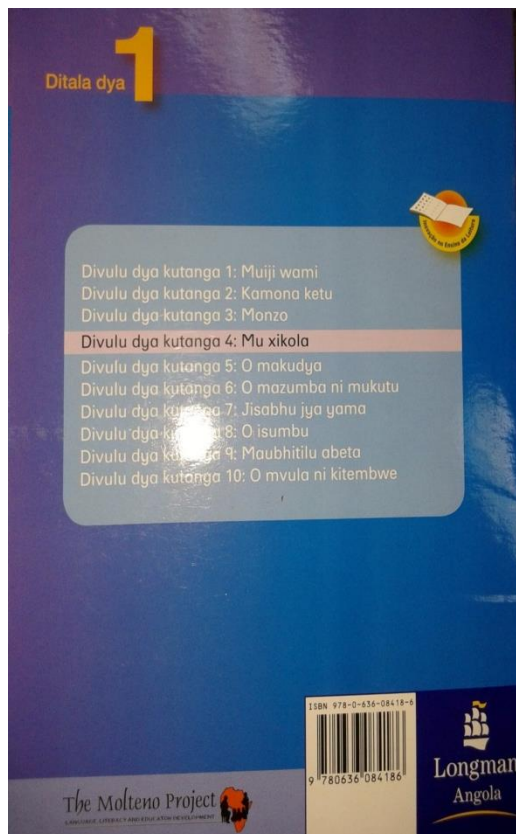
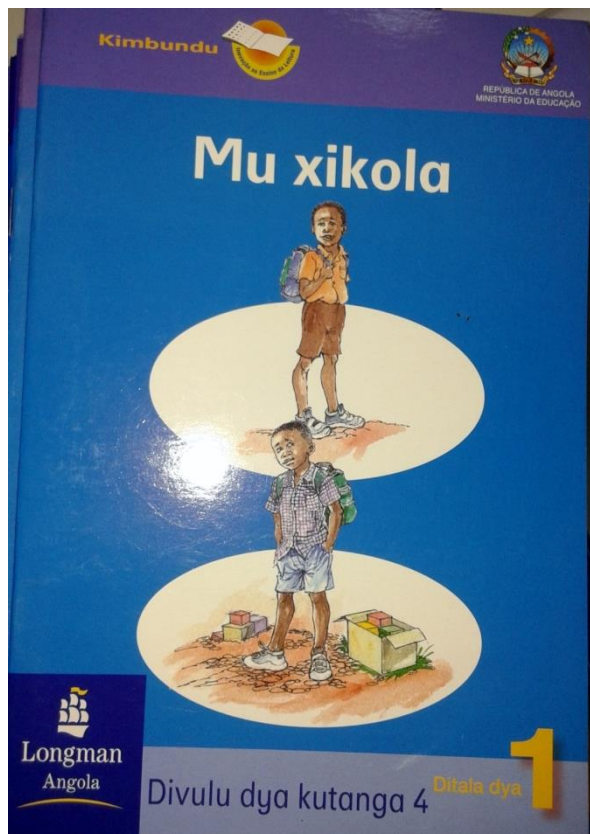
Anexo 2: Manuais e livros em língua nacional kimbundu



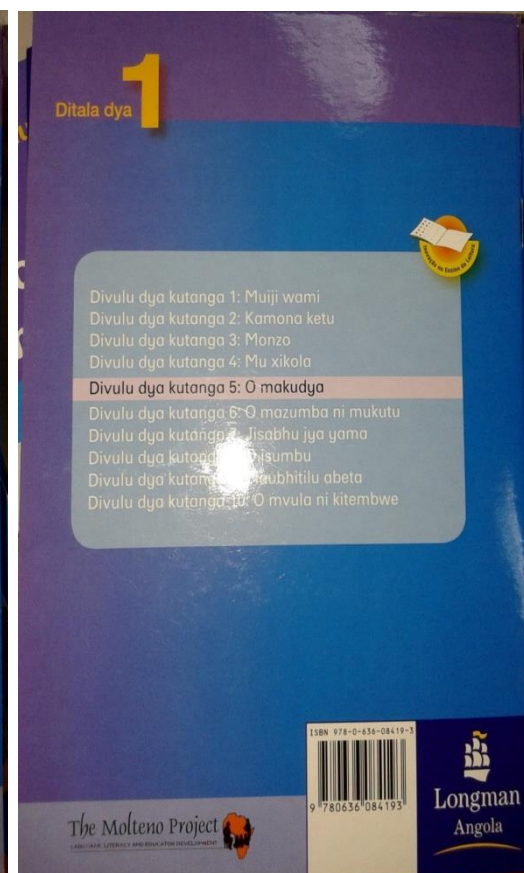
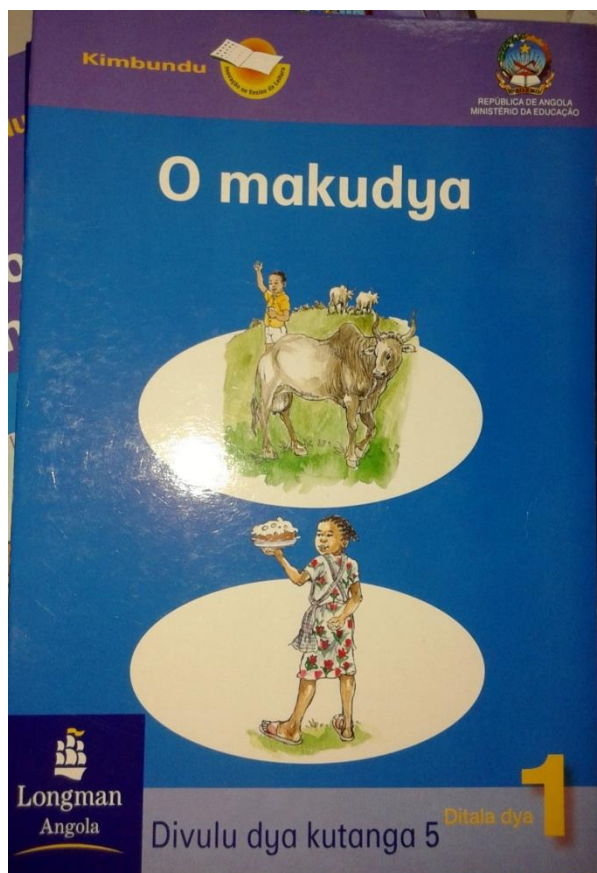
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



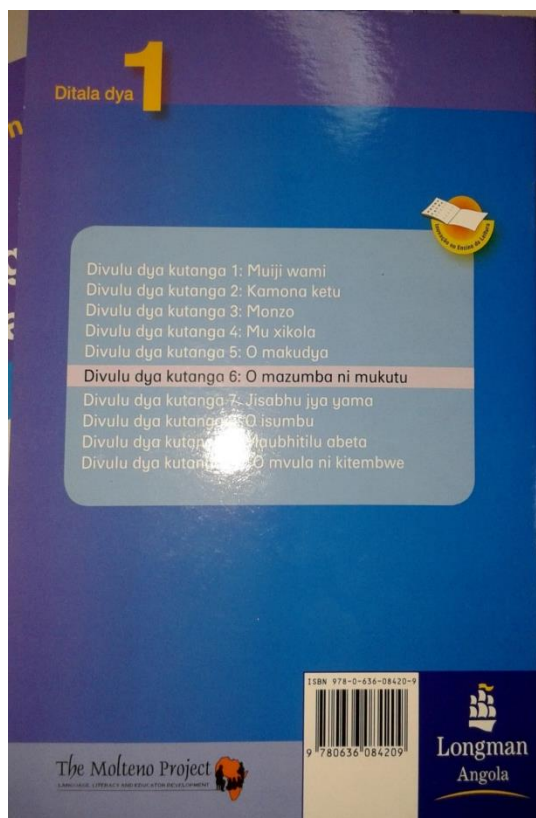
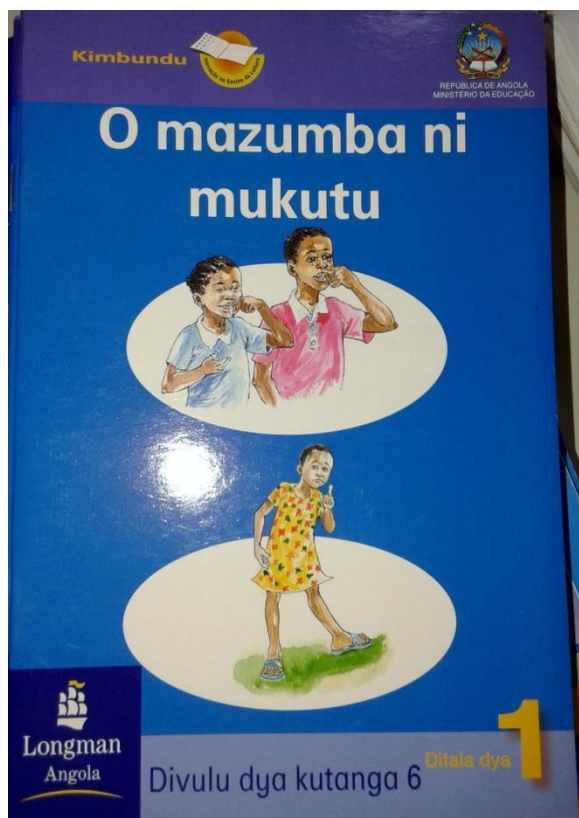
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



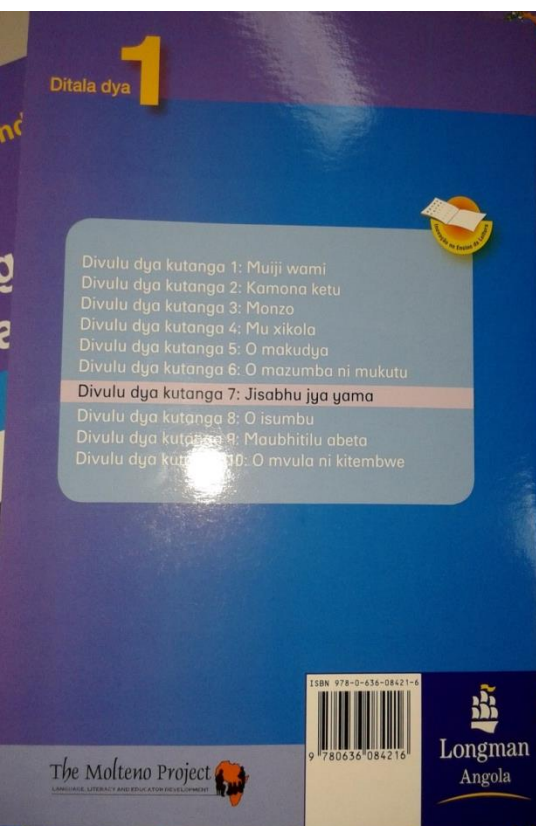
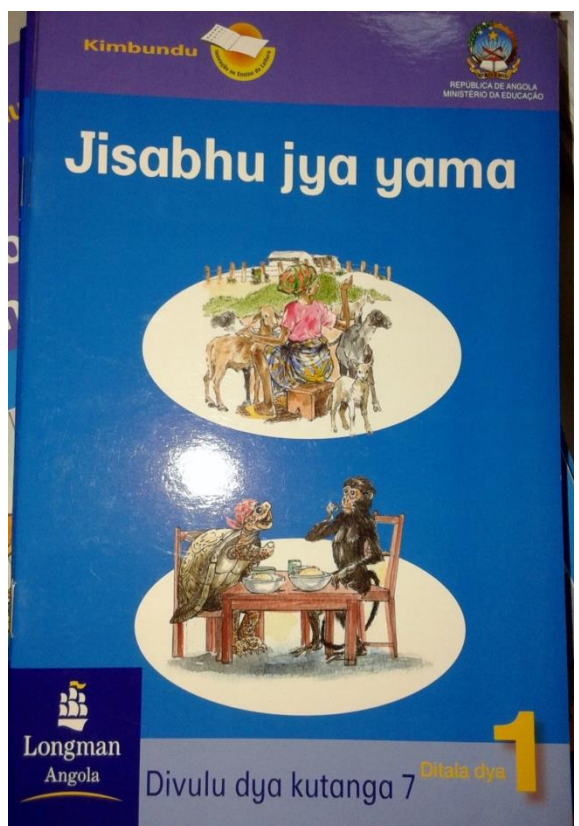
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



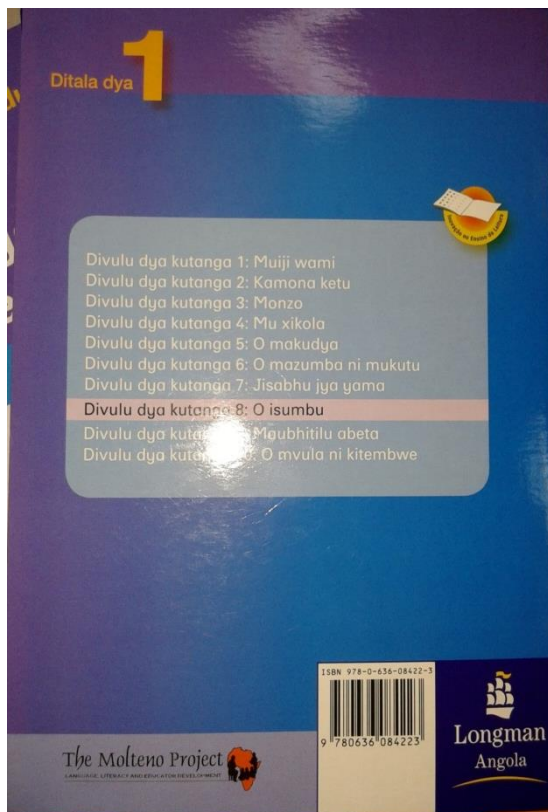
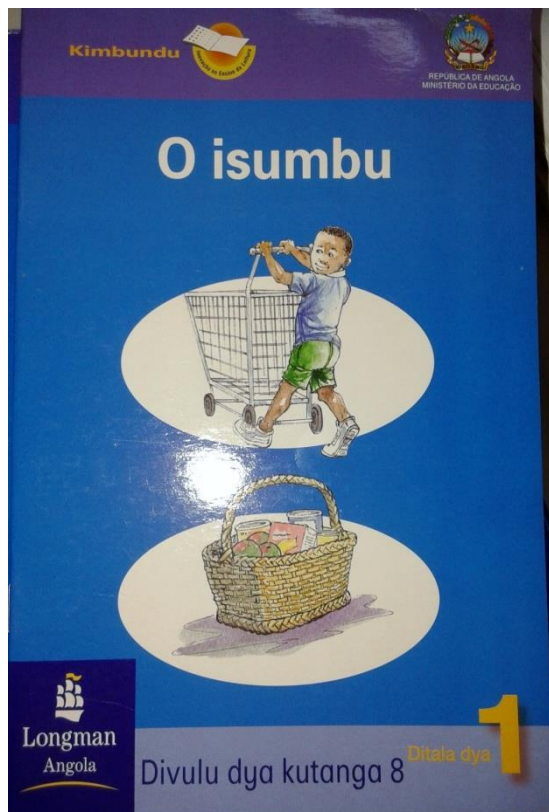
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



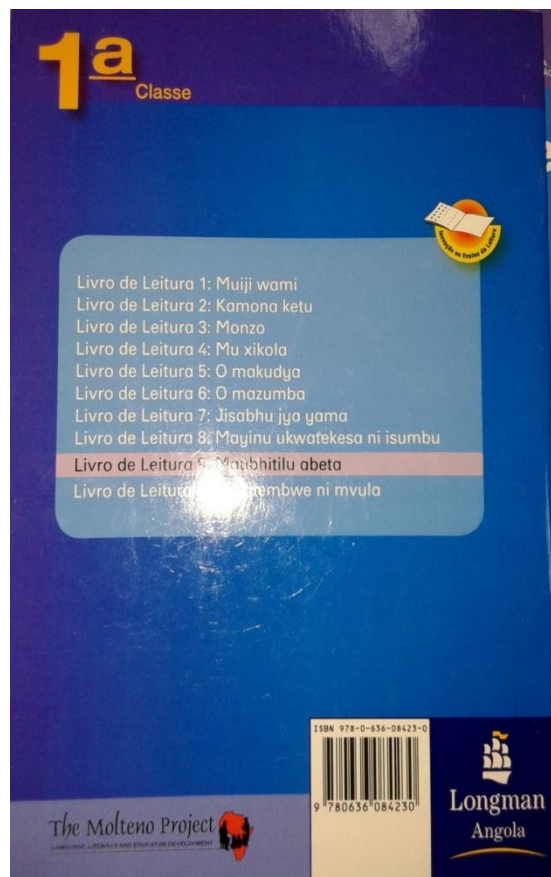
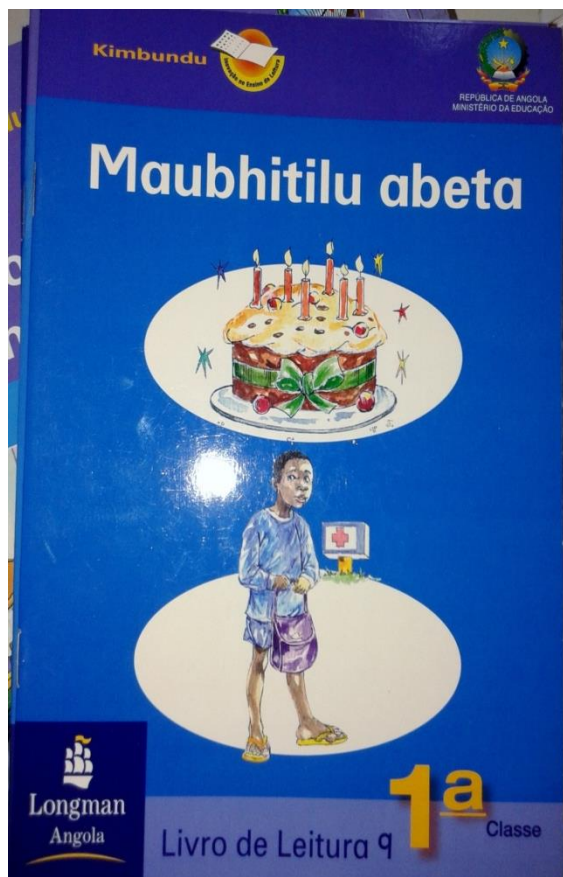
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



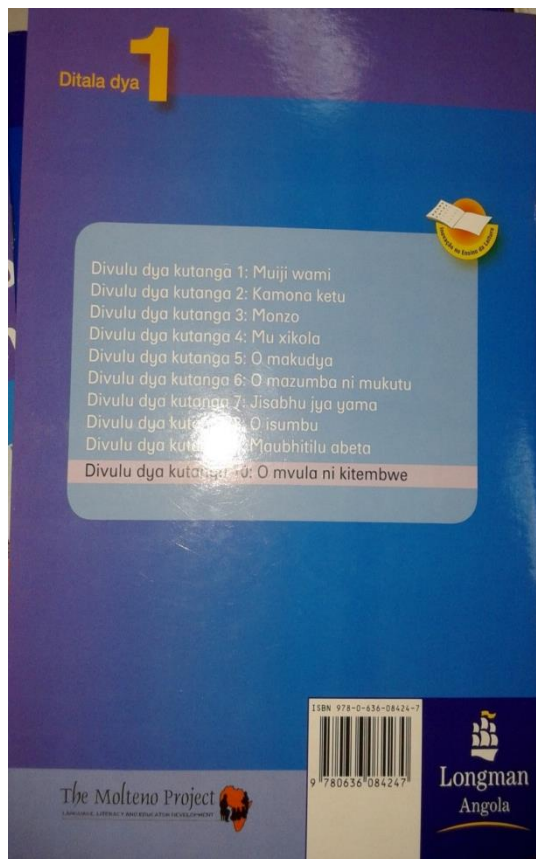
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe

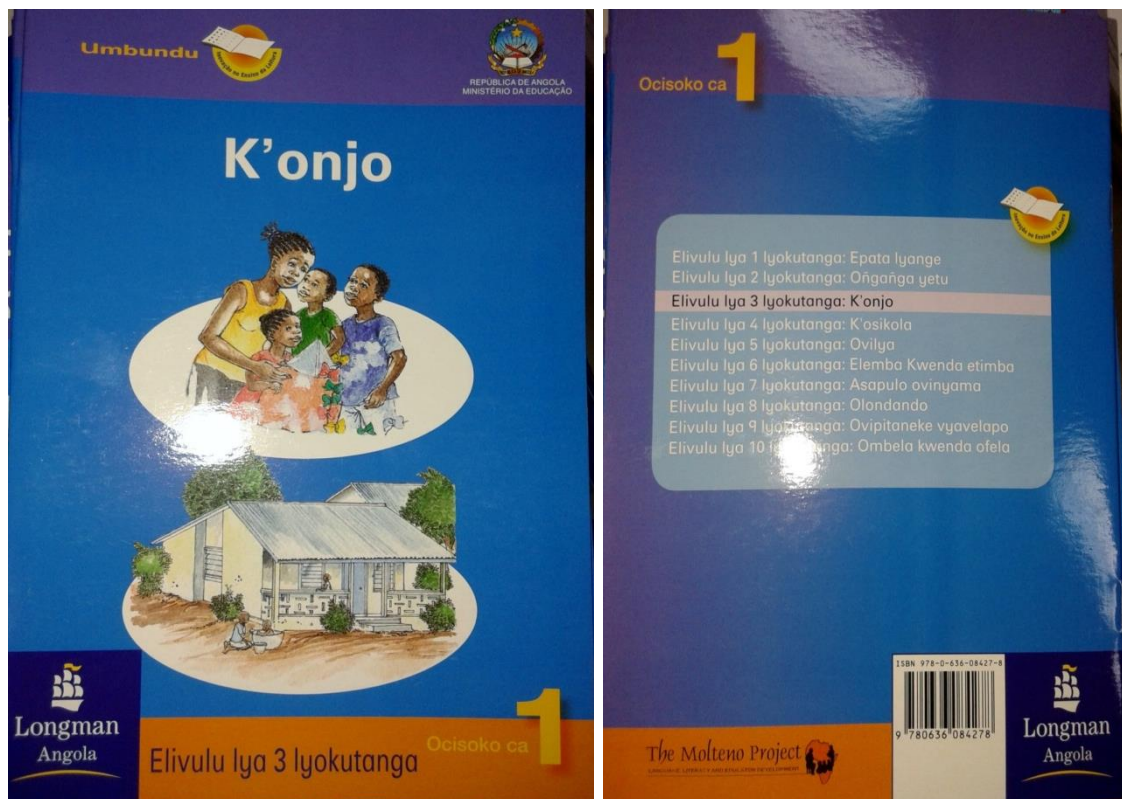


Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional kimbundu para a 1ª classe

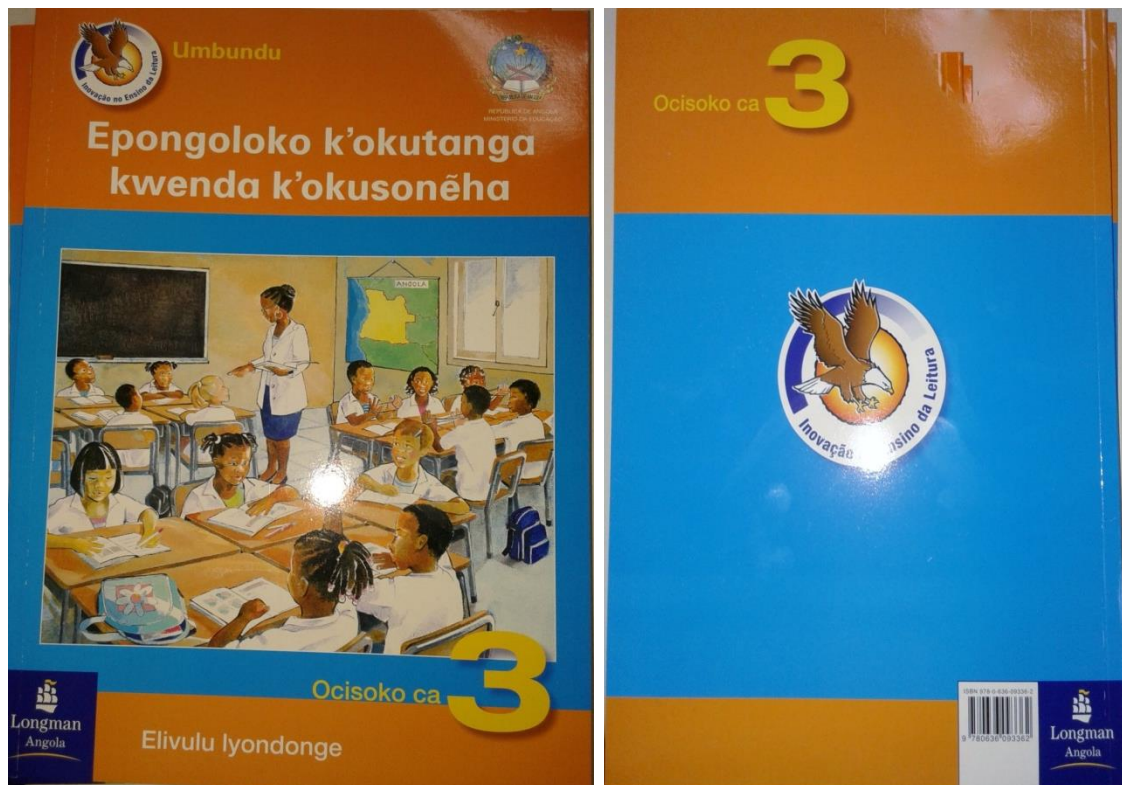
Anexo 3: Manuais e livros em língua nacional umbundu



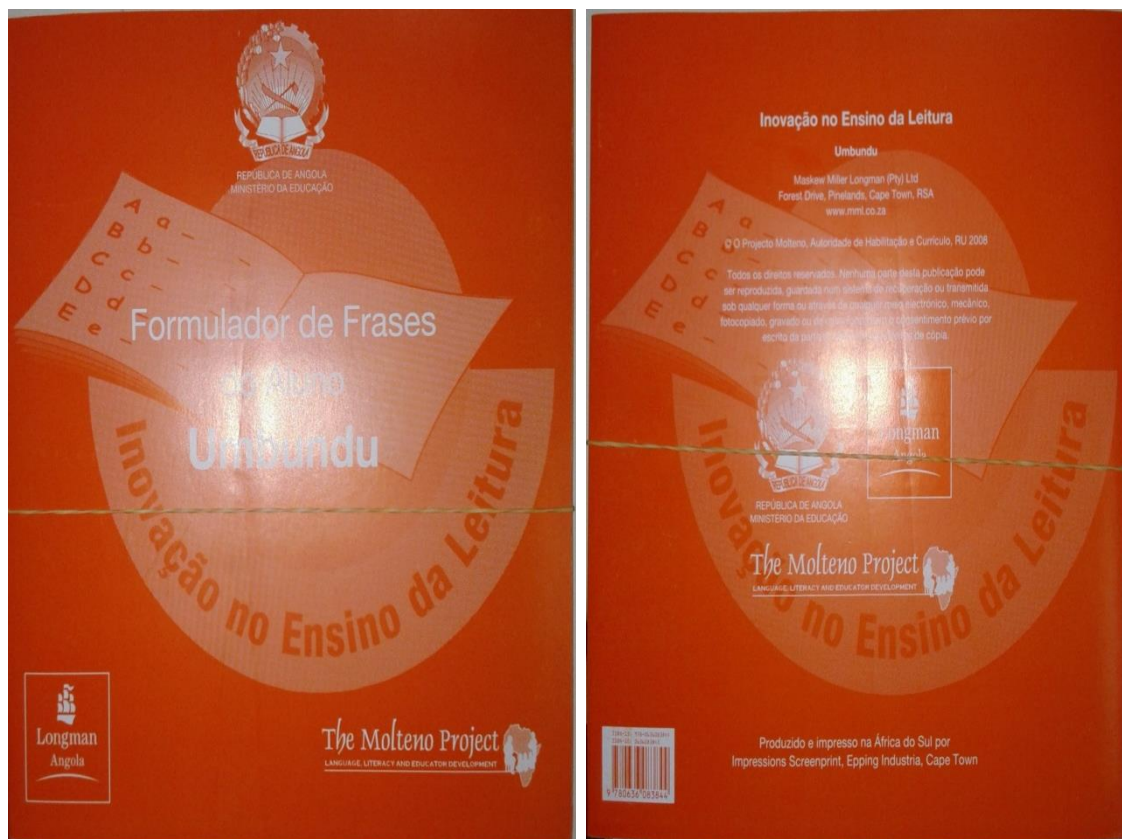
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional umbundu para a 1ª classe



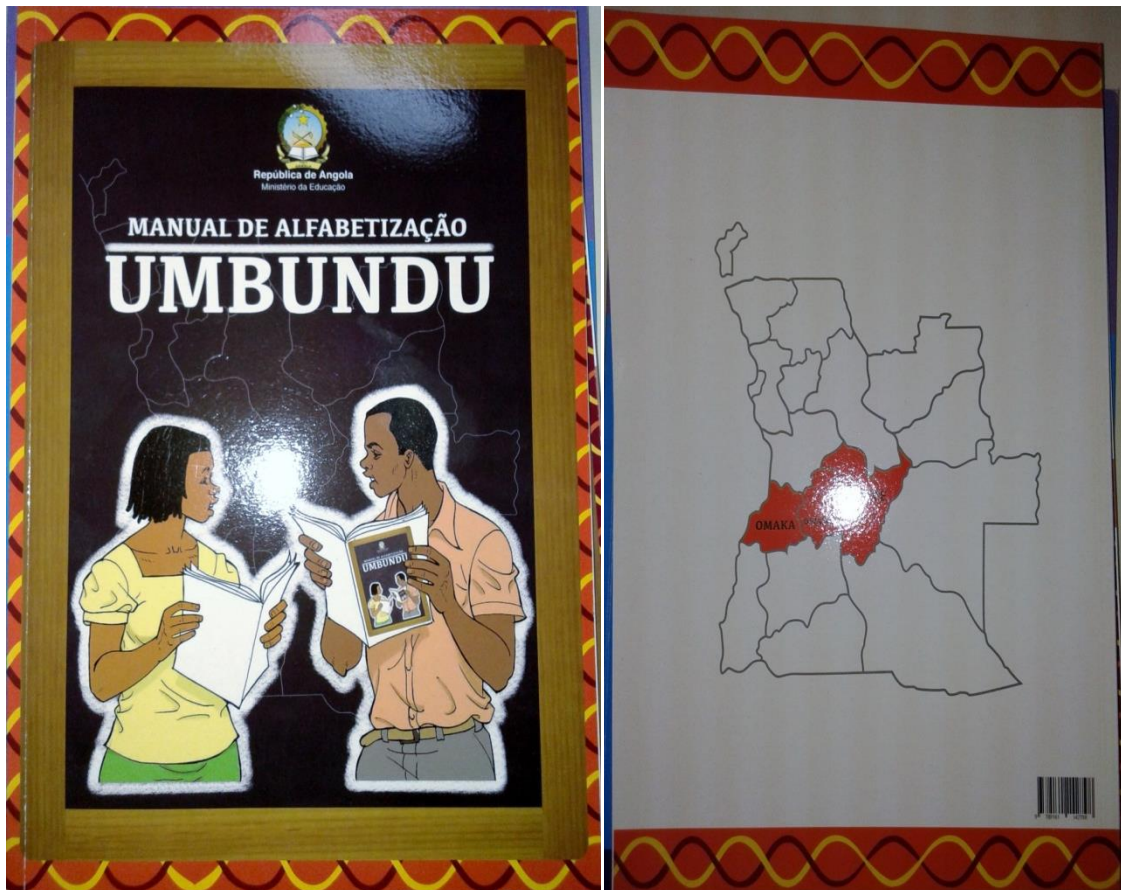
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional umbundu para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional umbundu para a 3ª classe

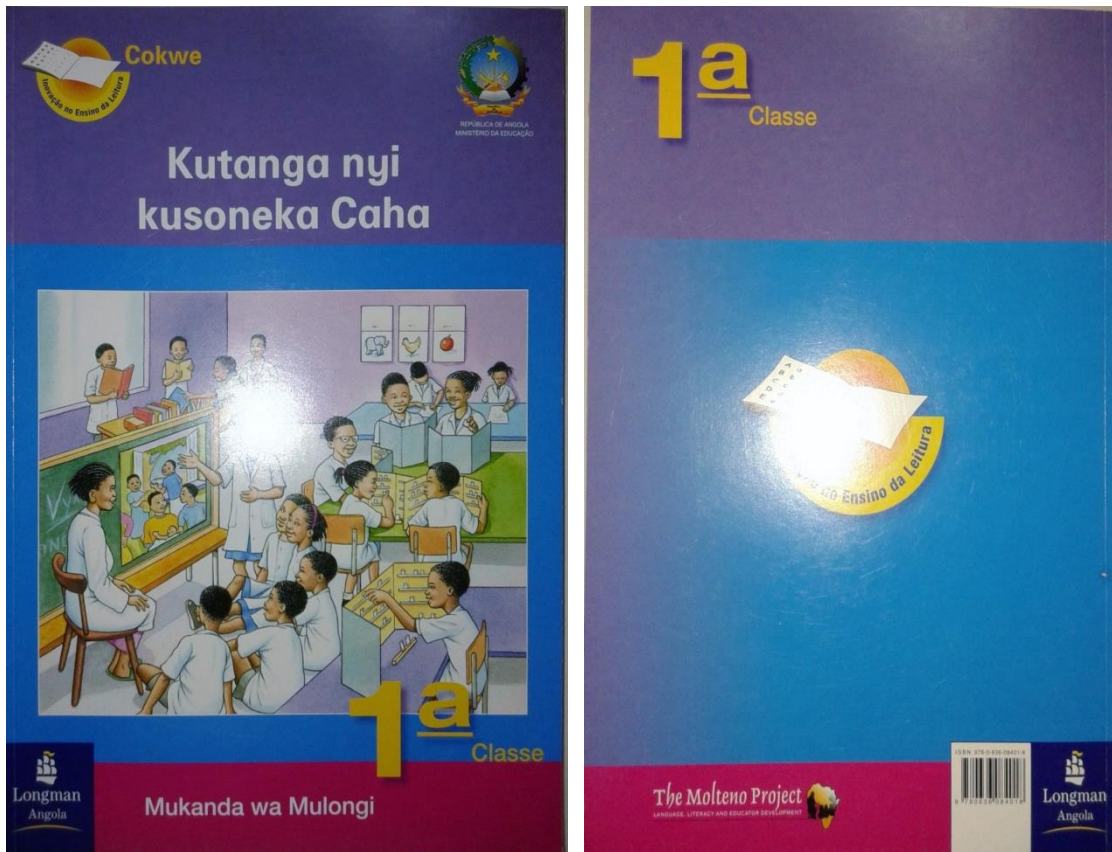


Capa e contracapa do manual para a formulação de frases em língua nacional umbundu

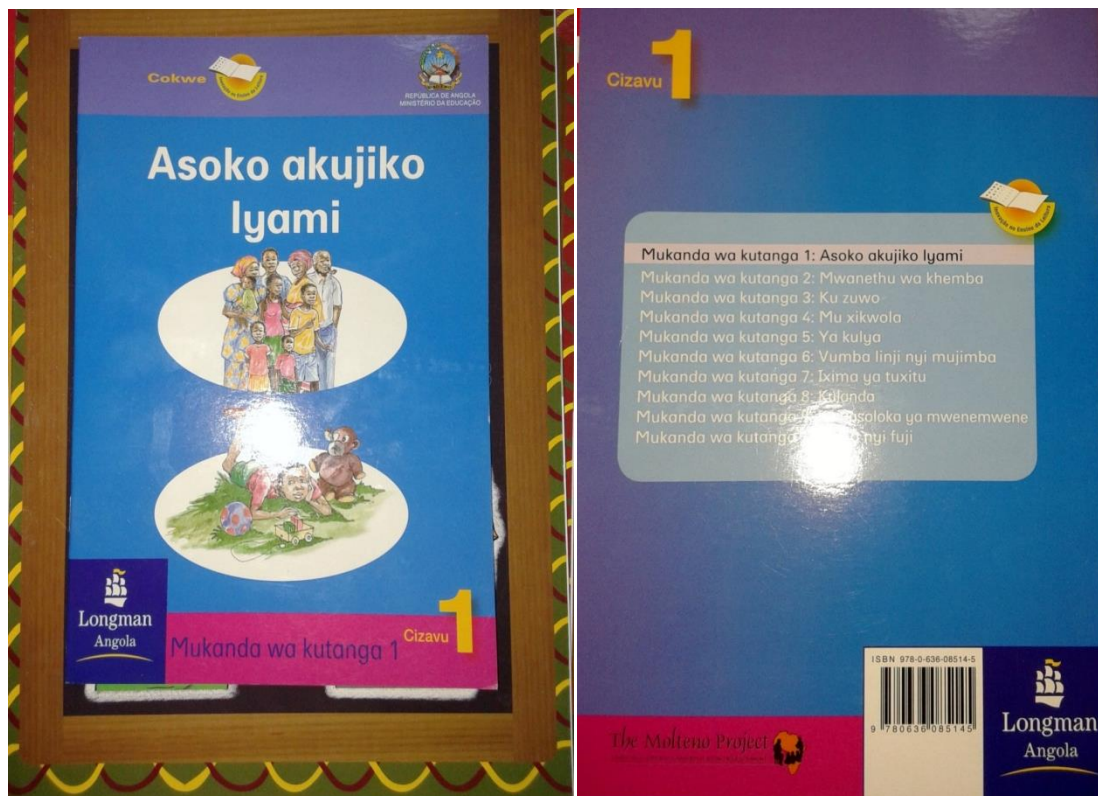


Capa e contracapa do manual de alfabetização em língua nacional umbundu

Anexo 4: Manuais e livros em língua nacional cõkwe

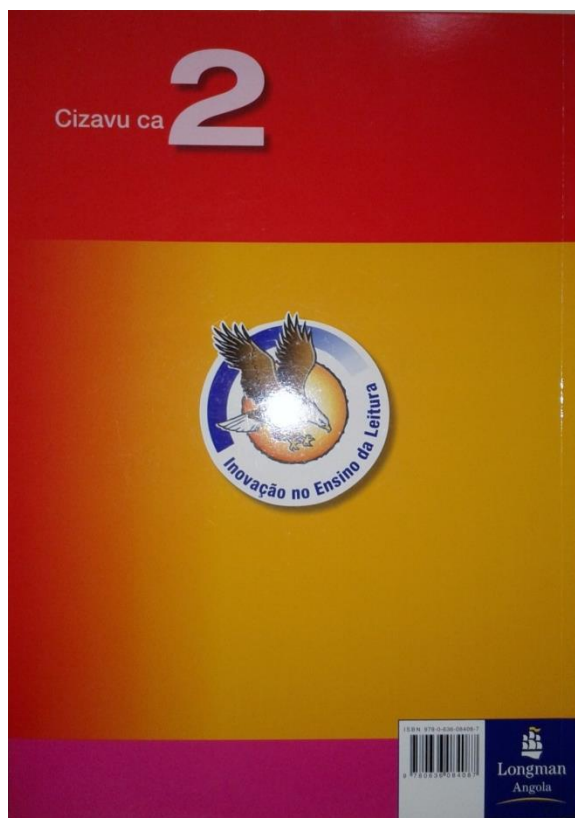
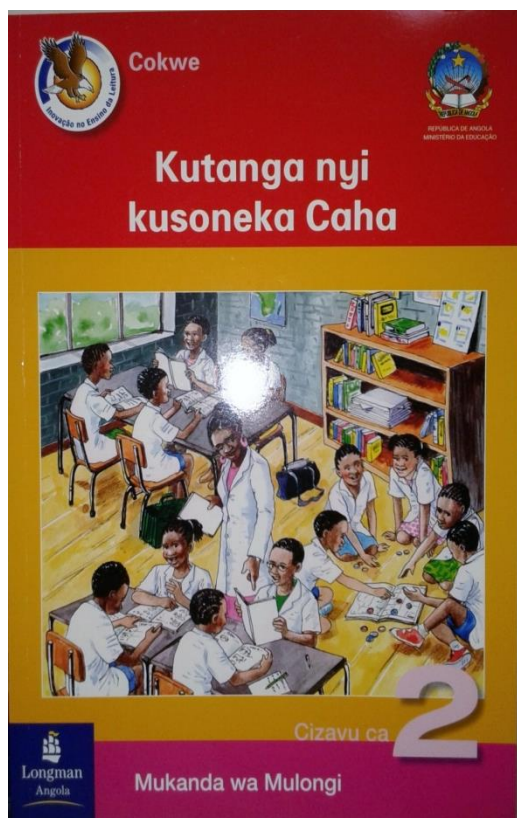


Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional cõkwe para a 1ª classe

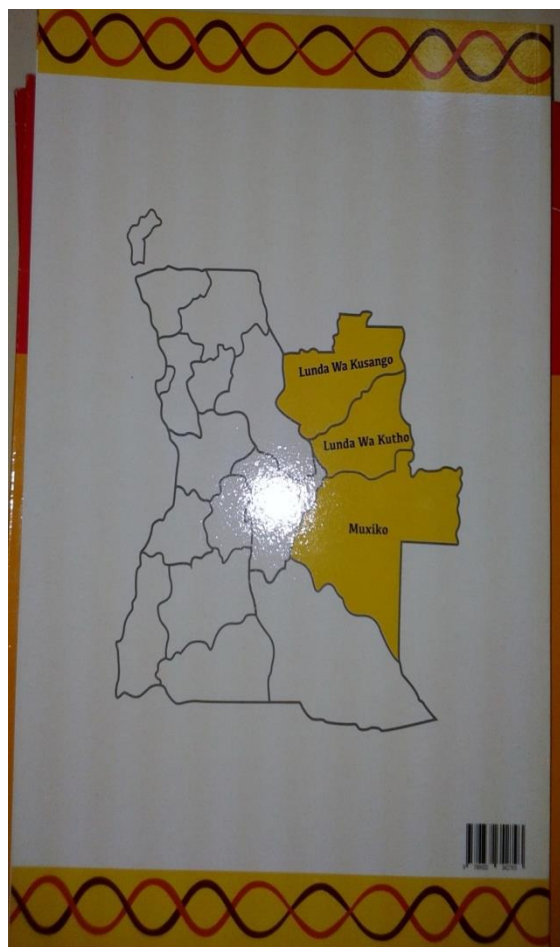
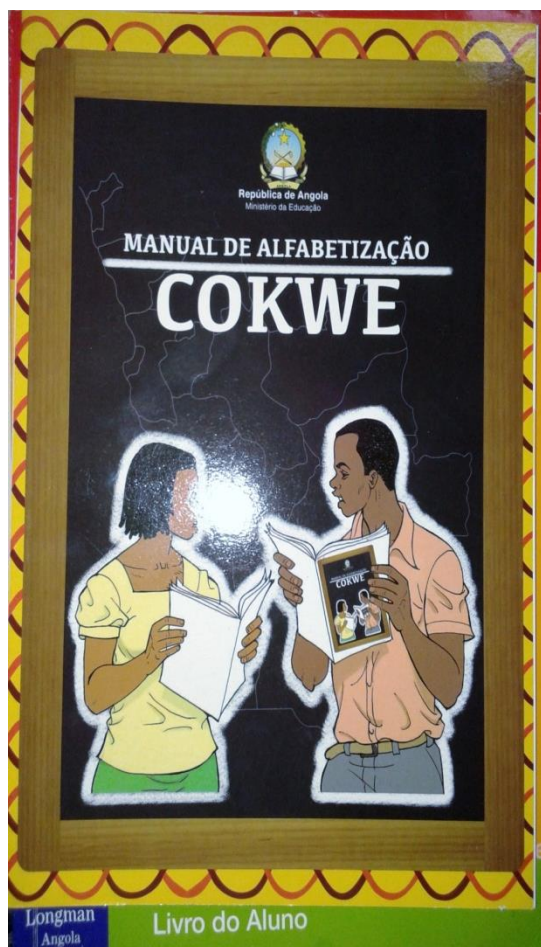


contracapa do livro de leitura em língua nacional cõkwe para a 1ª classe

Capa e

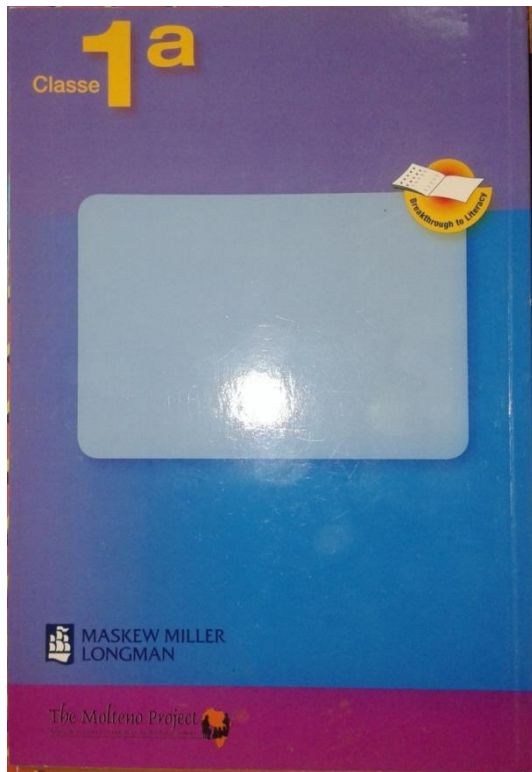
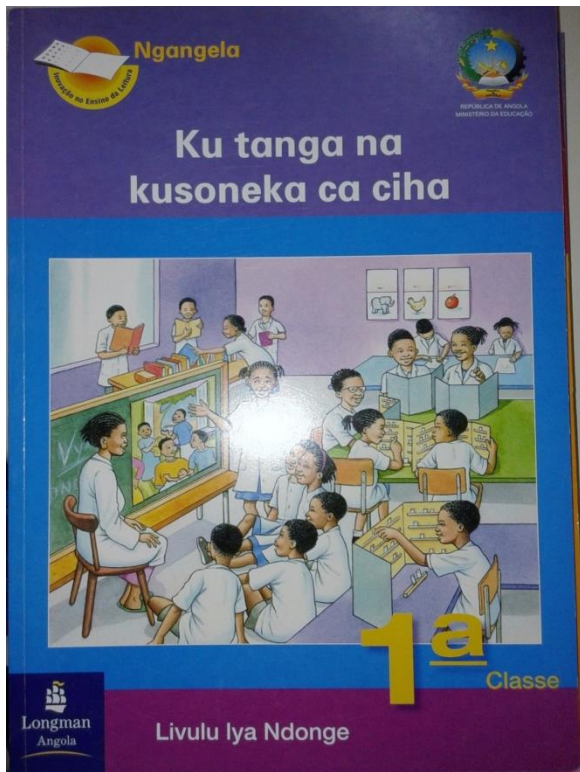


Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional còkwe para a 2ª classe

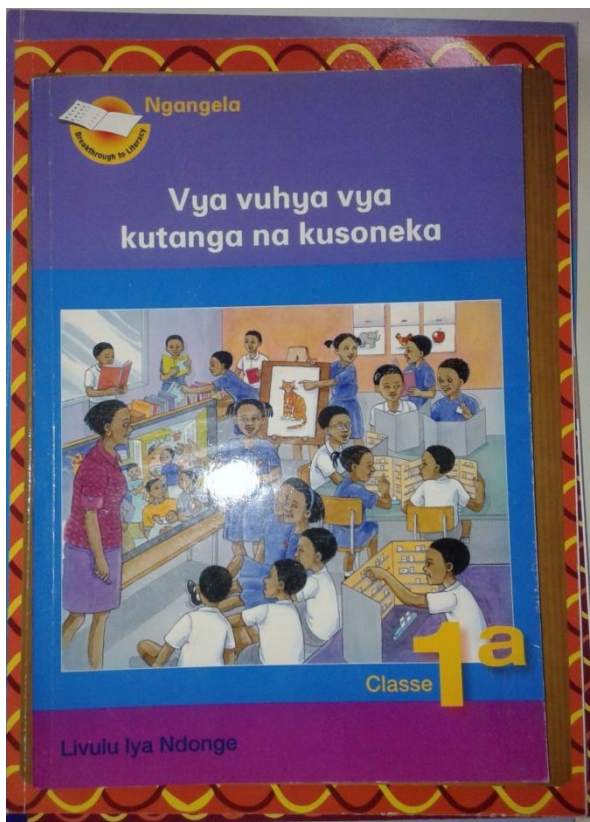


Capa e contracapa do manual de alfabetização em língua nacional còkwe

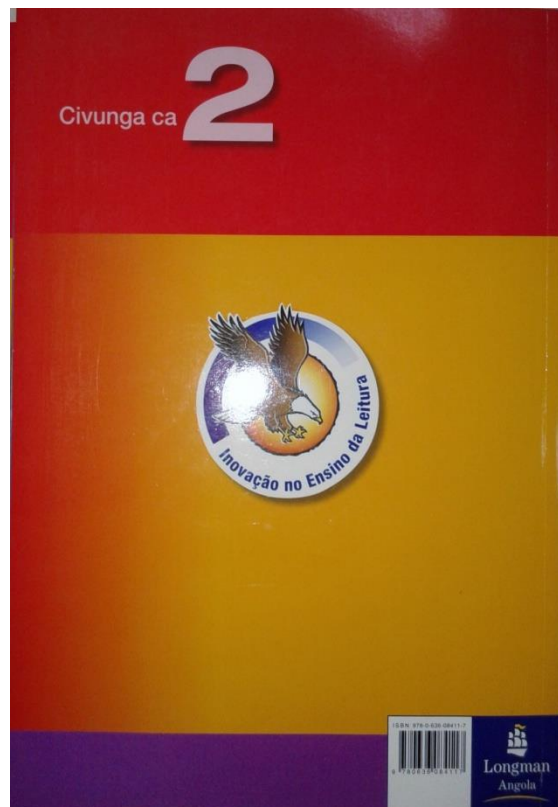
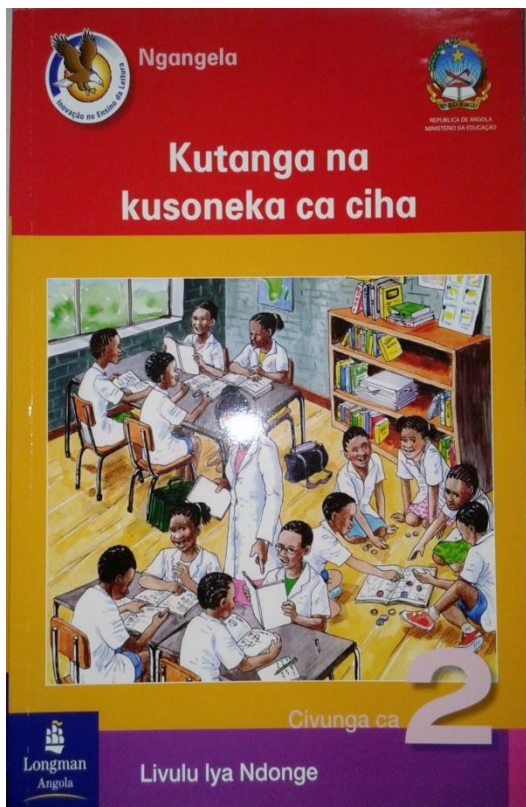
Anexo 5: Manuais e livros em língua nacional ngangela



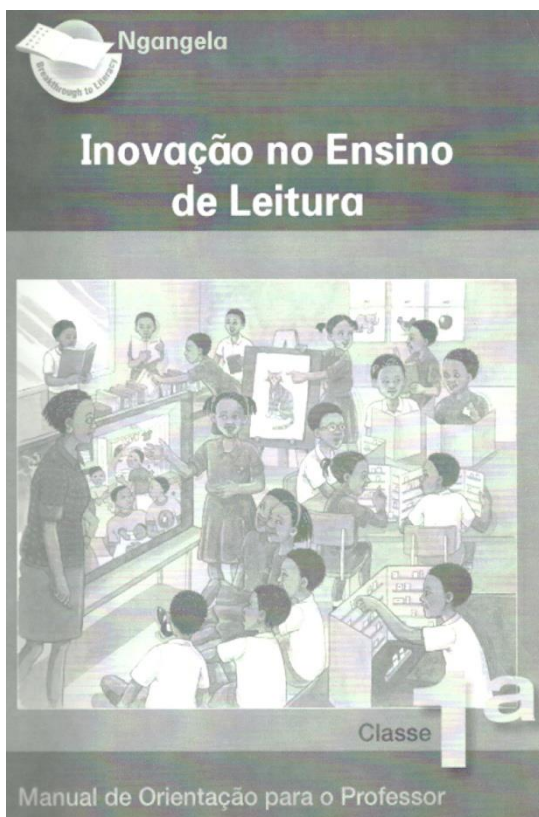
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional ngangela para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional ngangela para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional ngangela para a 2ª classe



Índice

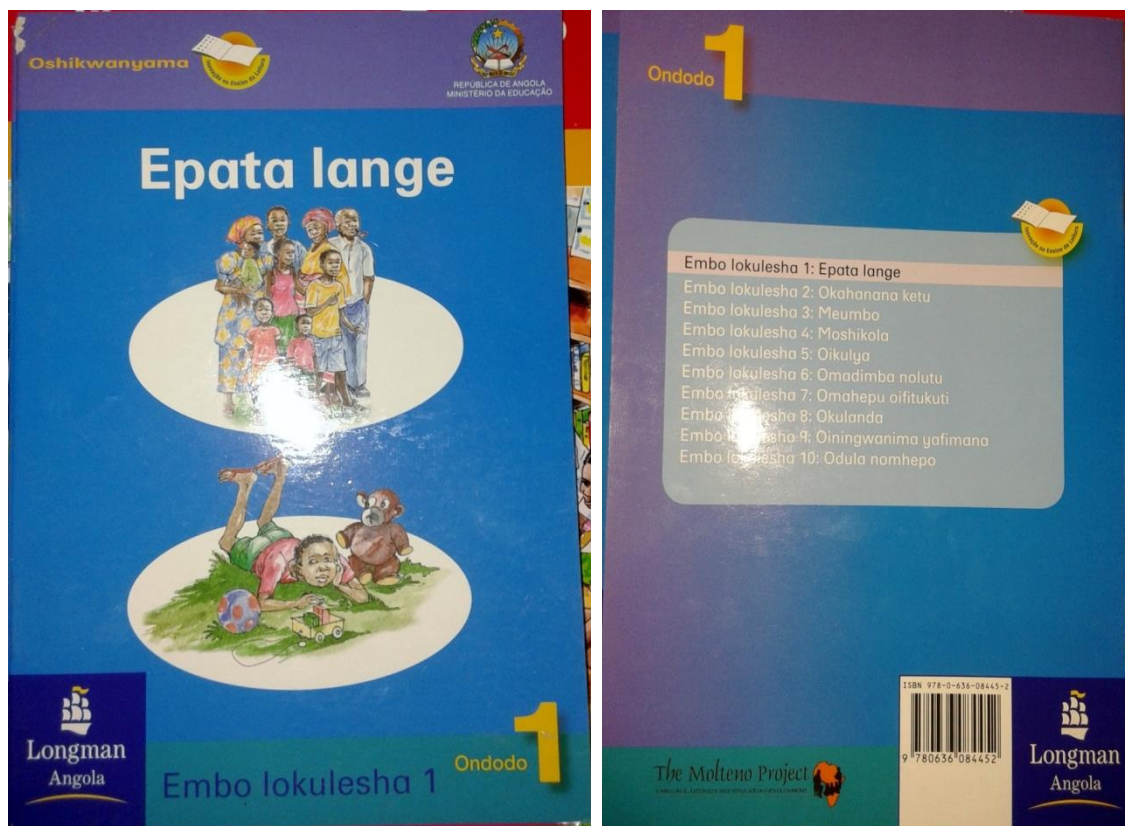
Prefácio	v
Avaliação	vi
Capítulo 1 Apresentação do curso <i>Breakthrough to Literacy</i> (Inovação no Ensino de Leitura)	1
Capítulo 2 O curso e método <i>Breakthrough</i>	5
Capítulo 3 A sala de Aula no curso <i>Breakthrough</i>	22
Capítulo 4 Plano para o ano lectivo e visão geral das três fases	26
Capítulo 5 Visão geral das competências, conhecimento e valores na Fase 1	38
Capítulo 6 Visão geral das competências, conhecimento e valores na Fase 2	50
Capítulo 7 Visão geral das competências, conhecimento e valores na Fase 3	79
Apêndice A: Dicas especiais – ensinar a escrever	87
Apêndice B: Dicas especiais – utilizando os livros de leitura	94

Manual de orientação para o professor de 1ª classe de língua nacional ngangela

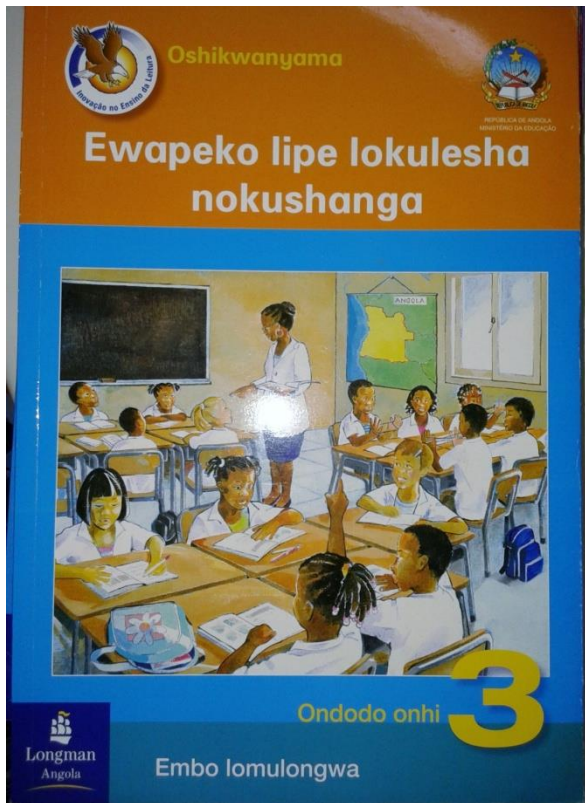
Anexo 6: Manuais e livros em língua nacional oshikwanyama



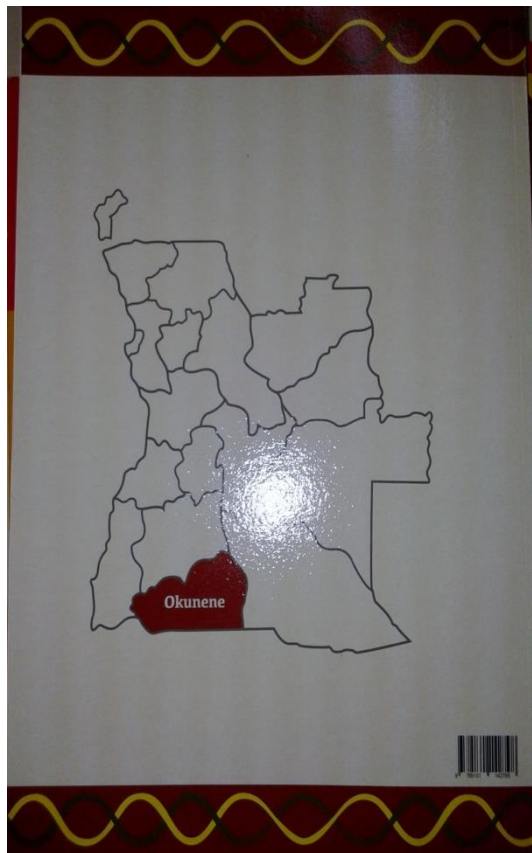
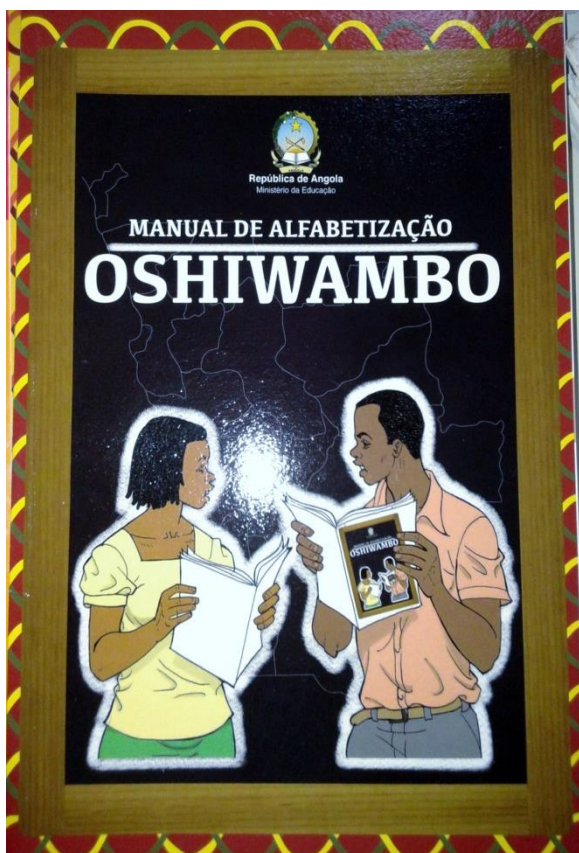
Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional oshikwanyama para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional oshikwanyama para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura em língua nacional oshikwanyama para a 3ª classe

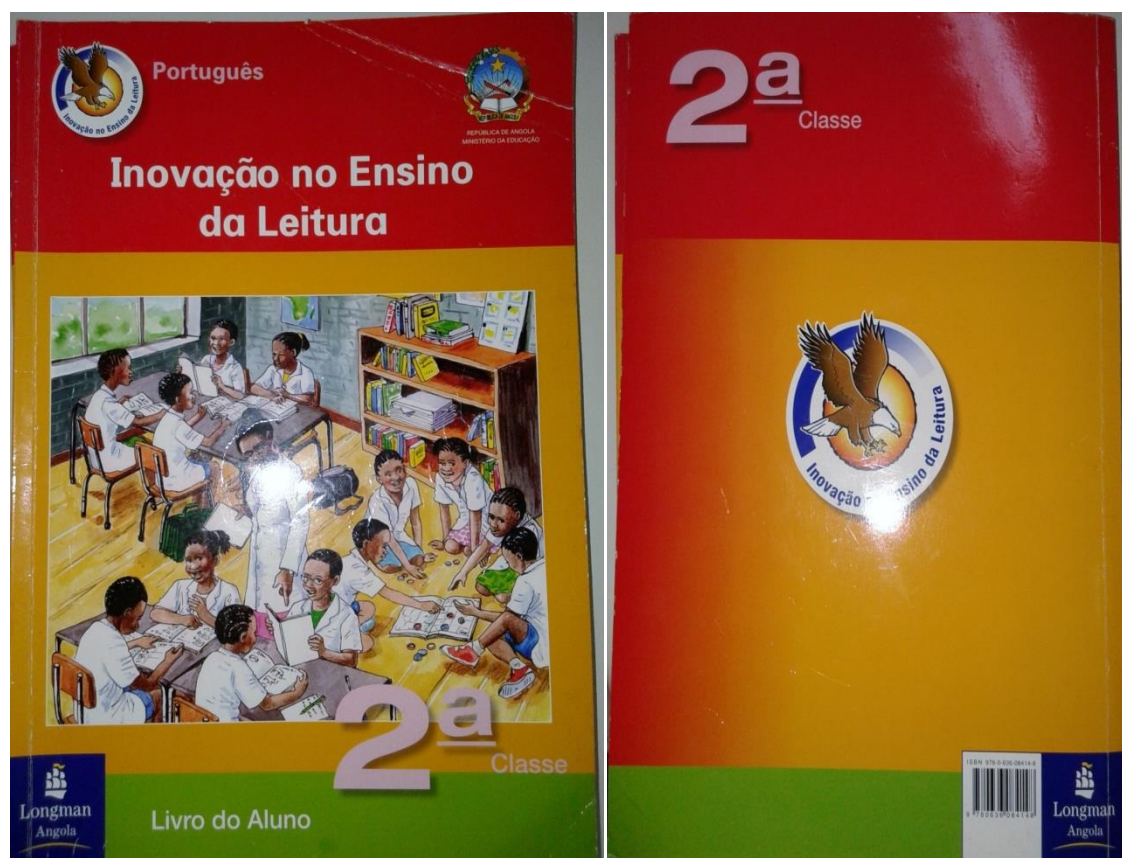


Capa e contracapa do manual de alfabetização em língua nacional oshiwambo

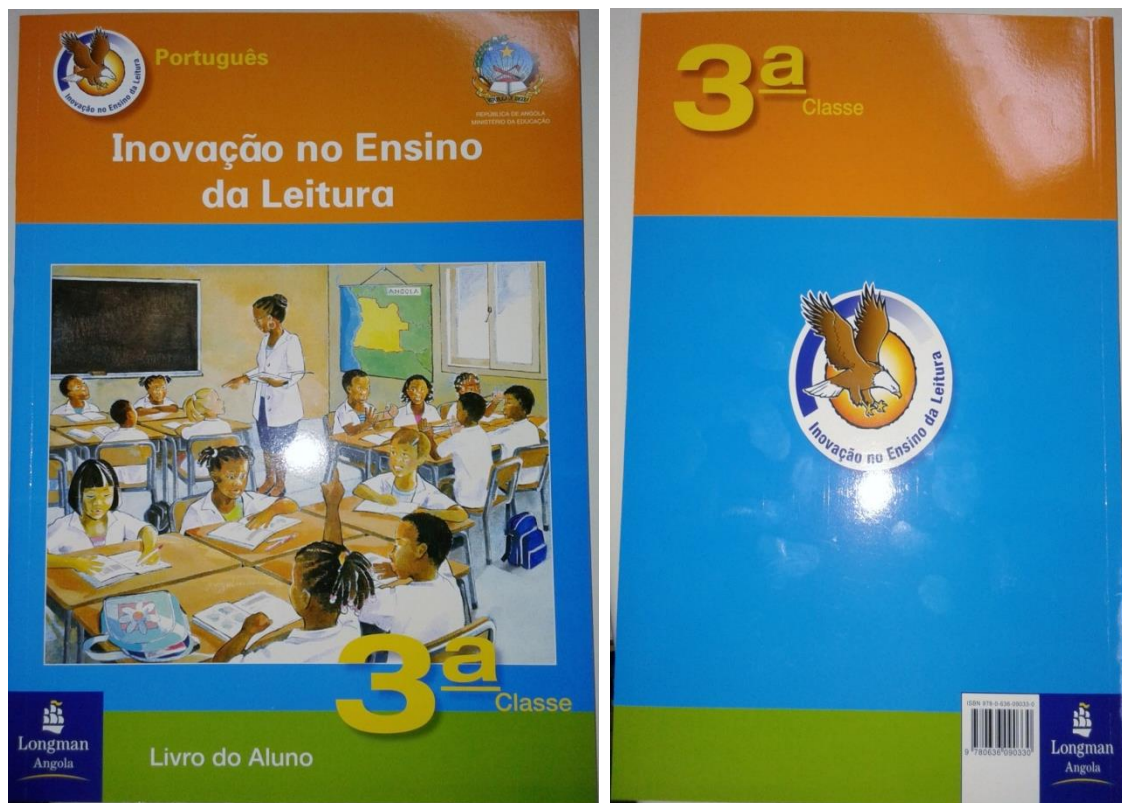
Anexo 7: Livros em língua portuguesa



Capa e contracapa do livro de leitura de língua portuguesa para a 1ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura de língua portuguesa para a 2ª classe



Capa e contracapa do livro de leitura de língua portuguesa para a 3ª classe

Anexo 8: Organograma do Sistema de Educação e Ensino

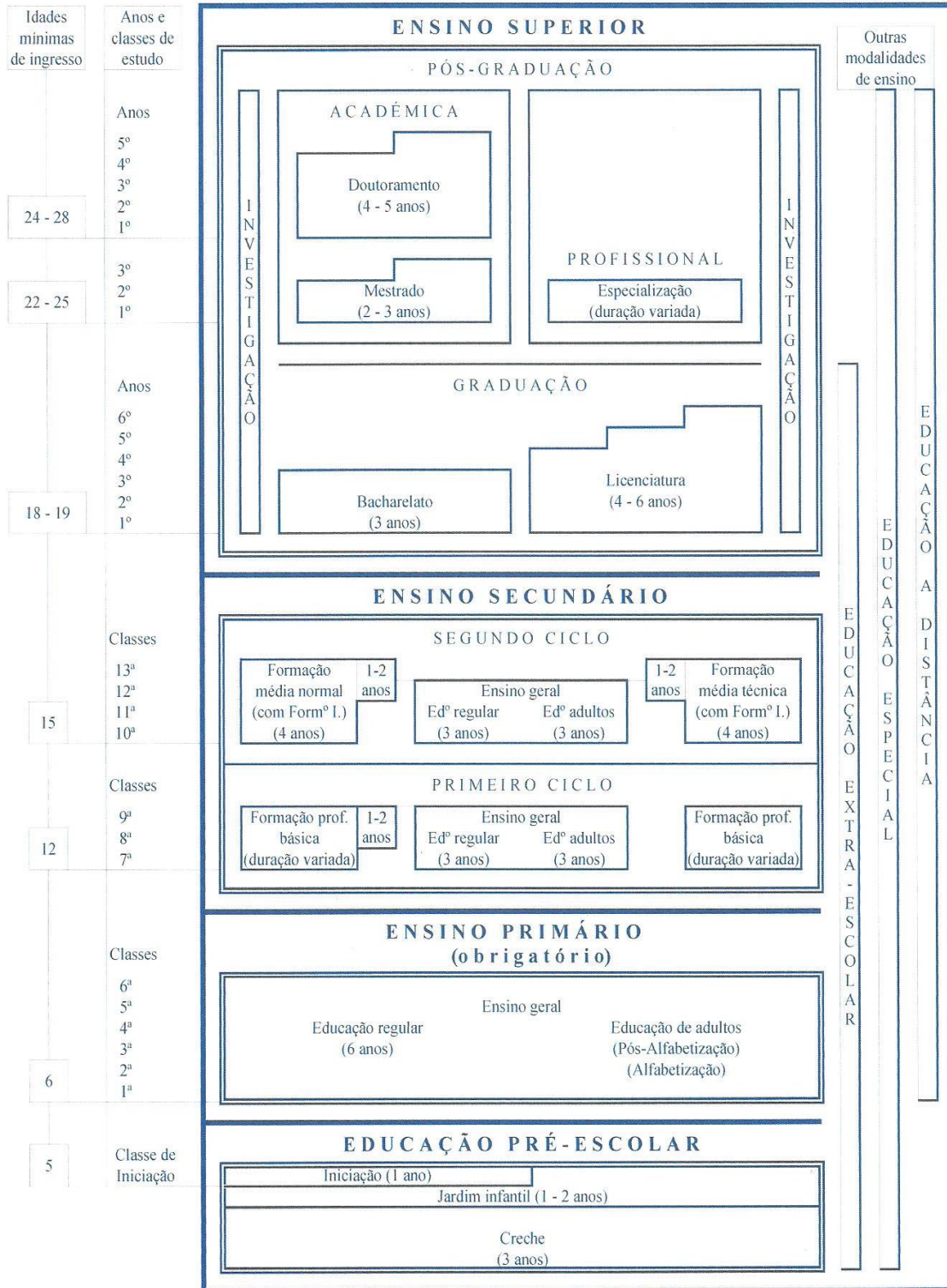
(Elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)

REPÚBLICA DE ANGOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

(Elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)



Anexo 9: Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001)

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo; Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana; Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte: LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I: Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1º (Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas. **2.** O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º (Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional. **2.** O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação. **3.** As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação. **4.** O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º (Objectivos gerais)

São objectivos gerais da educação:

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País; **b)** formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos; **c)** promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida; **d)** fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal; **e)** desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II: Princípios Gerais

Artigo 4º (Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º (Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º (Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º (Gratuidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar. **2.** O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos. **3.** O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º (Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º (Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa. **2.** O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais. **3.** Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III: Organização do Sistema de Educação

SECÇÃO I: Estrutura do Sistema de Educação

ARTIGO 10º (Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: **a)** subsistema de educação pré-escolar; **b)** subsistema de ensino geral; **c)** subsistema de ensino técnico-profissional; **d)** subsistema de formação de professores; **e)** subsistema de educação de adultos; **f)** subsistema de ensino superior. **2.** O sistema de educação estrutura-se em três níveis: **a)** primário; **b)** secundário; **c)** superior. **3.** No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II: Subsistema de Educação Pré-Escolar

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos, Estrutura, Coordenação Administrativa e Pedagógica

ARTIGO 11º (Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 12º (Objectivos)

São objectivos do subsistema da educação pré-escolar: **a)** promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral; **b)** permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; **c)** desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º (Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos: **a)** creche; **b)** jardim infantil. **2.** A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria.

SECÇÃO III: Subsistema de Ensino Geral

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 14º (Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º (Objectivos)

São objectivos gerais do subsistema de ensino geral: **a)** conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas; **b)** desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências; **c)** educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional; **d)** promover na jovem geração e noutras camadas

sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º (Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em: a) ensino primário; b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II: Definição e Objectivos do Ensino Primário

ARTIGO 17º (Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º (Objectivos)

São objectivos específicos do ensino primário: **a)** desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; **b)** aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; **c)** proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; **d)** estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; **e)** garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

SUBSECÇÃO III: Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 19º (Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes: a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes; b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º (Objectivos)

1. São objectivos específicos do 1º ciclo: a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário; b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes. 2. São objectivos específicos do 2º ciclo: a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e / ou no subsistema de ensino superior; b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV: Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 21º (Definição)

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 22º (Objectivos)

É objectivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

ARTIGO 23º (Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende: a) formação profissional básica; b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II: Formação Profissional Básica

ARTIGO 24º (Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão. **2.** A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente. **3.** A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados. **4.** A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III: Formação Média -Técnica

ARTIGO 25º (Definição e objectivos)

1. A formação média-técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e

social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior. **2.** A formação média-técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas. **3.** Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V: Subsistema de Formação de Professores

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 26º (Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. **2.** Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação. **3.** Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º (Objectivos) São objectivos do subsistema de formação de professores:

a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação; **b)** formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; **c)** desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

ARTIGO 28º (Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em: **a)** formação média normal, realizada em escolas normais; **b)** ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II: Formação Média Normal

ARTIGO 29º (Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III: Ensino Superior Pedagógico

ARTIGO 30º (Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. **2.** Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI: Subsistema de Educação de Adultos

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 31º (Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto. **2.** O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvopastoris, destinando-se à integração sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º (Objectivos específicos)

São objectivos específicos do subsistema de educação de adultos: **a)** aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional; **b)** permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa; **c)** assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género; **d)** contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e

respeito pelas liberdades fundamentais; e) transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33° (Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em: a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização; b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos. **2.** Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente Lei. **3.** O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34° (Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII: Subsistema do Ensino Superior

SUBSECÇÃO I: Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 35° (Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

ARTIGO 36° (Objectivos)

São objectivos do subsistema do ensino superior: **a)** preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento; **b)** realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia; **c)** preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; **d)** realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade; **e)** promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37° (Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em: a) graduação; b) pós-graduação.

ARTIGO 38° (Graduação)

1. A graduação estrutura-se em: a) bacharelato; b) licenciatura. **2.** O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal. **3.** A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 39° (Pós-graduação)

1. A pós-graduação tem duas categorias: **a)** pós-graduação académica; **b)** pós-graduação profissional. **2.** A pós-graduação académica tem dois níveis: **a)** mestrado; **b)** doutoramento. **3.** A pós-graduação profissional compreende a especialização. **4.** O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados. **5.** A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado. **6.** O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II: Tipo de Instituições e Investigação Científica

ARTIGO 40° (Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias: a) universidades; b) academias; c) institutos superiores; d) escolas superiores.

ARTIGO 41° (Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia. **2.** O Estado deve criar condições para a

promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42º (Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII: Modalidades de Ensino

SUBSECÇÃO I: A Educação Especial

ARTIGO 43º (Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º (Objectivos específicos)

Para além dos objectivos do subsistema do ensino geral, são objectivos específicos da educação especial: **a)** desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências; **b)** apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional; **c)** desenvolver as possibilidades de comunicação; **d)** desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar; **e)** proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida activa; **f)** criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º (Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º (Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º (Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II: Educação Extra- Escolar

ARTIGO 48º (Organização)

As actividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º (Objectivos)

1. A educação extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objectivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar. 2. A educação extra-escolar realiza-se através de actividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da actividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º (Regulamentação)

A educação extra-escolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV: Regime de Frequência e Transição

ARTIGO 51º (Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos. 2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º (Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objecto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º (Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluem com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os

critérios a estabelecer. **2.** Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objecto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V: Recursos Humanos –Materiais

ARTIGO 54º (Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico. **2.** Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho. **3.** A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a actividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas. **4.** Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º (Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares. **2.** A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais. **3.** É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário. **4.** Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º (Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação. **2.** São recursos educativos: **a)** guias e programas pedagógicos; **b)** manuais escolares; **c)** bibliotecas escolares; **d)** equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º (Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-Social e do Orçamento Geral do Estado. **2.** As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação. **3.** O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes. **4.** O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI: Administração e Gestão do Sistema de Educação

ARTIGO 58º (Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial. **2.** Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado: **a)** conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação; **b)** planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica.

ARTIGO 59º (Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação. **2.** As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas. **3.** Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação. **4.** As escolas e demais instituições de educação devem: **a)** aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos; **b)** realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de actividades livres dos alunos e estudantes. **5.** As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País. **6.** As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º (Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º (Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º (Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório. **2.** A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano lectivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º (Avaliação)

O sistema de educação é objecto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente Lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º (Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a actividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento. **2.** A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito. **3.** A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º (Inspeção de educação)

À inspecção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII: Disposições Especiais

ARTIGO 66º (Acção social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º (Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º (Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primários, secundário e superiores concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas. **2.** As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º (Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio. **2.** O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico. **3.** O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as actividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º (Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente Lei e demais legislação complementar.

ARTIGO 71º (Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País. **2.** As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e / ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor. **3.** As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação. **4.** Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na Lei.

ARTIGO 72º (Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente Lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII: Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 73º (Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente. 2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º (Regulamentação)

A presente Lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º (Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente Lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º (Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

ARTIGO 77º (Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor à data da sua publicação. Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, Roberto António Vítor Francisco de Almeida

Publique-se. O Presidente da República, José Eduardo dos Santos