

A política linguística em Angola: um olhar sobre o ensino das línguas nacionais, caso de Ngangela

Política linguística en Angola: una mirada a la enseñanza de las lenguas nacionales, el caso de Ngangela

Language policy in Angola: a look at the teaching national languages, the case of Ngangela

Agostinho Adão Aurélio¹

<https://orcid.org/0009-0009-4031-7954>

RECEBIDO: Março, 2025 | **ACEITE:** Junho, 2025 | **PUBLICADO:** Julho, 2025

RESUMO

O presente artigo pretende analisar a política linguística, que se enquadra no âmbito do processo de inserção das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino em Angola; avalia o impacto na promoção da diversidade linguística e inclusão social, bem como visa o fortalecimento da identidade cultural. Procura igualmente identificar os desafios e as oportunidades para explorar as práticas pedagógicas, o papel do Estado e das comunidades na preservação das línguas nacionais. No domínio Metodológico, adoptou-se uma perspectiva qualitativa e exploratória, assumindo o método de investigação bibliográfica. Os dados apresentados foram obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas aplicadas a três directores, dois sub-directores e a dez professores (que leccionam a Língua Nacional Ngangela) de cinco complexos escolares da cidade de Menongue, província do Cubango. Os resultados do estudo revelam que, por enquanto, as condições materiais são escassas para a implementação do ensino da Língua Nacional Ngangela, em particular, e da generalidade das línguas nacionais. Os dados revelam também o imprevisto a que está sujeito o seu ensino, o que sugere a formação e capacitação de docentes, quadros técnicos e a produção de material didáctico. Finalmente, o objectivo deste texto é de contribuir para o estudo da metodologia de ensino da Língua Nacional Ngangela, tendo em conta a sua influência para além dos limites fronteiriços do país e, neste aspecto, pretende procurar formas de estabelecer-se as questões de ordem central que se prendem com a formação de professores e o fornecimento de recursos didácticos sustentáveis para alavancar o projecto.

Palavras-Chave: Política linguística; Planificação linguística; Educação ensino; Línguas nacionais

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la política lingüística, que forma parte del proceso de inserción de las lenguas nacionales en el Sistema Nacional de Educación y Enseñanza en Angola; evalúa el impacto en la promoción de la diversidad lingüística y la inclusión social, así como pretende reforzar la identidad cultural. También busca identificar los desafíos y oportunidades para explorar las prácticas pedagógicas y el papel del Estado y de las comunidades en la preservación de las lenguas nacionales. En cuanto a la metodología, se adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, utilizando el método de investigación bibliográfica. Los datos presentados se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas con tres directores, dos subdirectores y diez

¹ Assistente. Escola Pedagógica da Universidade Cuito Cuanavale/Menongue. Email: adao88@outlook.pt.

profesores (que enseñan la Lengua Nacional Ngangela) de cinco complejos escolares de la ciudad de Menongue, provincia de Cubango. Los resultados del estudio revelan que, por el momento, las condiciones materiales son escasas para la implantación de la enseñanza de la Lengua Nacional Ngangela, en particular, y de la mayoría de las lenguas nacionales. Los datos también revelan la improvisación a la que está sometida su enseñanza, lo que sugiere la formación y capacitación de los profesores, del personal técnico y la producción de material didáctico. Por último, el objetivo de este texto es contribuir al estudio de la metodología de enseñanza de la Lengua Nacional Ngangela, teniendo en cuenta su influencia más allá de las fronteras del país y, en este sentido, trata de encontrar la manera de establecer las cuestiones centrales relativas a la formación del profesorado y a la provisión de recursos didácticos sostenibles para impulsar el proyecto.

Palabras clave: Política lingüística; Planificación lingüística; Educación; Enseñanza; Lenguas nacionales.

ABSTRACT

This article aims to analyse the language policy, which is part of the process of inserting national languages into the National Education and Teaching System in Angola; it assesses the impact on the promotion of linguistic diversity and social inclusion, as well as aiming to strengthen cultural identity. It also seeks to identify the challenges and opportunities for exploring pedagogical practices and the role of the state and communities in preserving national languages. In terms of methodology, a qualitative and exploratory approach was adopted, using the bibliographical research method. The data presented was obtained from semi-structured interviews with three headmasters, two deputy headmasters and ten teachers (who teach the Ngangela National Language) from five school complexes in the city of Menongue, Cubango province. The results of the study reveal that, for the time being, material conditions are scarce for the implementation of the teaching of the Ngangela National Language, in particular, and of most national languages. The data also reveals the improvisation to which its teaching is subject, which suggests the training and capacity building of teachers, technical staff and the production of teaching materials. Finally, the aim of this text is to contribute to the study of the methodology for teaching the Ngangela National Language, taking into account its influence beyond the country's borders and, in this respect, it seeks to find ways of establishing the central issues relating to teacher training and the provision of sustainable teaching resources to leverage the project.

Keywords: Language policy; Language planning; Education; Teaching; National languages

1. INTRODUÇÃO

A política linguística em Angola tem enfrentado múltiplos desafios relacionados com a inserção das línguas nacionais no sistema nacional da educação, devido ao sistema de educação de herança colonial e a predominância do português como língua oficial, face as línguas nacionais, como Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Nyaneka-Humbi, Ngangela, Cokwe, Fiole, Kwanyama, entre outras, que representam a identidade cultural dos povos de Angola, as quais são faladas pela maioria absoluta da população. No entanto, o seu papel no ensino formal ainda é limitado, ou quase inexistente (cf. Eduardo & Amador, 2020, Pululu, 2024). Desde a independência em 1975, o país tem procurado timidamente adoptar medidas para a valorização das línguas locais (cf. Constituição da República de Angola (CRA), 2010; Decreto Presidencial, nº 17/16 de 7 de Outubro, alterado pelo Decreto Presidencial nº 32/20 de 12 de Agosto; Decreto Presidencial, doravante, DP, nº 159/21 de 18 de junho) que reconhecem o seu potencial como ferramenta de inclusão social e promoção da diversidade cultural. Com efeito, não se vislumbra na prática políticas efectivas e concretas de promoção, valorização e ensino das línguas nacionais. Entretanto, muito recentemente os programas de ensino procuram introduzir as línguas nacionais nos currículos escolares, com o objectivo de melhorar a alfabetização,

especialmente em comunidades rurais, onde o português não é amplamente meio de comunicação. A implementação desta política enfrenta obstáculos relativos a falta de professores capacitados e qualificados para o ensino das línguas nacionais, escassez de materiais didácticos adequados, políticas públicas consistentes, (cf. Figueiredo, 2012). O Estado precisa perceber que a conservação do património linguístico nacional e a redução das desigualdades educativas dependem, a nosso ver, da introdução efectiva das línguas nacionais no sistema de educação e ensino, propiciando a promoção de uma educação inclusiva, conforme previsto do DP, nº159/21 de 18 de Junho, no seu artigo 6º, alíneas a), b), c) e j) e artigo 14º, alínea e) do mesmo instrumento. Para se alcançar este desiderato é fundamental que se faça um investimento incisivo na formação, capacitação científica e metodológica de docentes, consequentemente, a produção de materiais didácticos.

Neste sentido, a política linguística em Angola deve reflectir a sua complexidade sociolinguística, onde coexistem diversas línguas nacionais conjuntamente com a língua oficial (português), fruto da história marcada pela imposição do português e a “decomposição” das línguas nacionais (Araújo, 2014, Chivinga, 2014), onde esta ainda continua a ter a hegemonia no ensino e na administração pública. Deste modo, é imperioso reverter o quadro, tendo presente que as línguas nacionais representam a expressão cultural das comunidades e desempenham um papel fundamental na identidade e coesão social. Abdula (2014), ao reflectir sobre as políticas e desafios do ensino das línguas nacionais em Moçambique, questiona se “as políticas do ensino das línguas nacionais adoptadas pelo governo moçambicano visam efectivamente valorizar as línguas nacionais ou trata-se apenas de um processo da sua eliminação gradual?” Considerando o contexto angolano similar ao de Moçambique, em que as políticas linguísticas para o ensino são incipientes, reitera-se neste trabalho a questão acima. Nesta perspectiva, o presente trabalho visa debruçar-se sobre o ensino das línguas nacionais no país, colocando o tema para uma discussão profícua entre os especialistas e precursores de política linguística, tendo como fundamento a sua valorização, promoção e ensino. Assim, o objectivo deste estudo é de analisar a política linguística e a inserção das línguas nacionais no sistema de educação e ensino; avaliar o impacto na promoção da diversidade linguística; inclusão social e no fortalecimento da identidade cultural, com o propósito de identificar desafios e oportunidades para explorar as práticas pedagógicas tradicionais “vigentes”, o papel do Estado e das comunidades para a preservação das línguas nacionais.

2. ESTADO DA ARTE

2.1 Política e planificação linguística. Tendência neocolonial.

Esta secção foca-se na política linguística desde os primórdios da prevalência do regime colonial até aos nossos dias, considerando que a compreensão do presente depende, em grande medida, da percepção do passado para se perspectivar o futuro. A reflexão sobre as políticas e a planificação linguística, especialmente no contexto pós-colonial, revela desafios profundos ligados à preservação das línguas nacionais e a convivência com o legado do português, como língua oficial. A colonização portuguesa moldou profundamente o panorama linguístico angolano a seu jeito, tal como se confirma em Chicumba, 2019, ao afirmar que: “...os regimes coloniais em África se esforçaram por apagar da história a escrita dos nossos ancestrais para valorizar a sua própria cultura “civilizacional”” (Chicumba, 2019, p. 20), posição já assumida por (Chivinga, 2014 citado por Edmundo & Nobre, 2020, p. 186)

A independência em 1975, não reflectiu o contexto linguístico, uma vez que o português continua, como já referenciado, a ser a língua dominante, enquanto as línguas nacionais, à semelhança da colonização, (cf. Chicumba, 2012, Panzo, 2013 Aurélio, 2017, Ndombele, 2017, Figueiredo de, 2021, Sacalembé & Souza, 2024, entre outros),

actualmente enfrentam desafios relativos a promoção, valorização, ensino e a sua oficialização. Se por um lado, esta situação é resultante, analiticamente, da política colonial que segregava as línguas nacionais, por outro lado, tem como fundamento de base a fase conturbada que decorreu a pós-independência que assolou o país por várias décadas (cf. Edmundo & Nobre, 2020). É nesta vertente que efectivamente a política linguística em Angola reflecte a herança colonial, em que a língua portuguesa actualmente exerce o papel de dupla faceta, em primeira instância, enquanto símbolo de unidade nacional, representa naturalmente uma mais-valia em ambiente multicultural e, noutra face, a evidente representação da exclusão social, isto em relação às camadas socialmente desfavorecidas que não têm a LP como meio de comunicação, mas manuseiam com maior facilidade e fluidez em línguas nacionais, das suas bases etno-culturais, contrastando com a consagração da língua portuguesa como único meio de administração das políticas de Estado. Oliveira (2016) citada por Edmundo & Nobre (2020, p. 181), ao discutir sobre o papel das línguas nacionais na edificação do estado-nação, a autora reflecte sobre a importância que as mesmas tiveram durante a luta de libertação, na medida em que serviram de veículo de transmissão de ideais revolucionárias face ao colonizador (op. cit., p.). Após a independência, considerando o posicionamento das línguas nacionais sem praticamente nenhum estatuto, a autora questiona a razão por que o Estado reconheceu apenas o português como língua oficial, sem ter em conta o papel fundamental das línguas nacionais (op. cit.). Na perspectiva da autora, a escolha do português tem como pano de fundo a unidade do país e, desta forma, mitigar o etnocentrismo. Todavia, da posição da autora pode-se inferir que antes da independência, o país estava dividido e reinava o etnocentrismo, já que não se tinha nenhuma língua oficial. Nesta vertente, Banza (2014) considera que a escolha do português como língua oficial, depois da independência, em detrimento de uma das línguas nacionais, representa continuidade e não ruptura. Alinhando no mesmo diapasão Silva (2011) citado por Edmundo & Nobre (2020) afirma que:

...essa escolha não foi nem arbitrária nem aleatória. Depois da independência, era preciso criar uma identidade nacional a partir da multiplicidade étnica, cultural e sobretudo linguística dos seus países, e mantê-los unidos e unificados, evitando escolher uma língua africana como oficial, para se evitar a supremacia e ascensão de um grupo étnico contra os demais.

O autor prossegue dizendo que, “as elites africanas não tiveram outra opção se não a utilização do modelo europeu e a língua escolhida como oficial exerceria o papel de construir a unicidade idealizada” (op. cit.). As ideias de continuidade e ruptura assumidas em Banza (2014) e as de identidade nacional e supremacia assumidas em Silva (2011) citado por Edmundo & Nobre (2020) sugerem um plano previamente elaborado da contínua subalternização das línguas nacionais e a manutenção do controlo das colónias portuguesas. Numa altura em que muitas vozes se levantam, clamando pela introdução do ensino bilingue no sistema nacional da Educação e ensino (Chicumba, 2019, Edmundo & Nobre, 2020, entre outros), seria de todo consensual assumir a visão de Pedro (2014) *apud* Edmundo & Nobre (2020), o qual ao reflectir sobre a possibilidade de desaparecimento das línguas nacionais, defende a integração das línguas nacionais no ensino por formas a conferir-lhes o mesmo prestígio e o estatuto que a língua portuguesa possui no panorama nacional, por entender que nenhum país se desenvolve marginalizando as suas próprias línguas (Pedro, 2014 *apud* Edmundo & Nobre, 2020, p.180).

Entretanto, é conveniente sublinhar que a preocupação da inserção das línguas nacionais no sistema educativo angolano não é recente, na medida em que Agostinho Neto já defendia esta visão ao afirmar que “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, 1985 citado por Chicumba, 2019, p.38). Neste particular, importa sublinhar também que Agostinho Neto não foi o único a mostrar preocupação com o estudo e ensino das línguas nacionais. Esta situação remonta à década de 1920 entre técnicos e especialistas coloniais, ao reclamarem sobre a realização de um estudo aprofundado das línguas e culturas africanas, em oposição a política assimilacionista assumida pelo regime colonial (Sow & Abdulaziz, 2010, p. 636). Actualmente torna-se quase impossível, falar de política linguística no país, sem se fazer uma retrospectiva às duas épocas que marcaram o país do ponto de vista histórico, como também o continente. Se a primeira apresentava como características dois grupos, nomeadamente: um grupo de negros angolanos e o segundo de brancos portugueses, este último, adoptando uma política assimilacionista distinguiu, igualmente, dois grupos entre os negros: um grupo que, por apresentar hábitos e comportamentos do colonizador foi designado de assimilados e outro dos não-assimilados, ao qual o colono português atribuiu a designação de indígenas, por não apresentar comportamentos típicos do colonizador (cf. Chicumba, 2013, 2019, Panzo, 2013, Aurélio, 2017). Esta situação motivou a que a língua portuguesa fosse rotulada de língua de prestígio e de ascensão social, (Vilela, 1999). De notar que as políticas levadas a cabo pelo colonizador permitiram-lhe ter o maior controlo dos povos encontrados. Esta posição está em linha com Sow & Abdulaziz, (2010) quando afirmam que:

Cada potência colonial, atuando segundo o seu temperamento e as suas opções, movida pelos seus interesses momentâneos e pelas suas aptidões, (...), praticou ora uma política de assimilação pura e simples, em matéria linguística, educacional e cultural, ora uma política de assimilação seletiva e mais nuançada. Sendo assim, a administração colonial francesa, centralizante, quis integrar os africanos ao seu sistema de educação, por ela considerada universal. A Grã-Bretanha, pragmática, demarcou com maior nitidez os “indígenas” e introduziu as suas línguas nos primeiros anos do ensino elementar, com maior ênfase no que diz respeito a algumas disciplinas como a história, a geografia, a religião e a história natural, etc. Na realidade, tal prática servia como propedêutica ao aprendizado do inglês.

Em Sow & Abdulaziz fica claro que entre as potências colonizadoras, com excepção da Grã-Bretanha que valorizou as línguas africanas ao introduzi-las no sistema de ensino colonial, as demais potências subalternizaram e massacraram literalmente as línguas africanas, como é o caso de Angola, colonizada por Portugal, não teve a mesma sorte dos países africanos colonizados pela Grã-Bretanha, como é o caso da África do Sul, do Egipto, do Gana, só para citar alguns. Nota-se que, a segregação durante a época da colonização vai além da proibição da utilização das línguas nacionais pelos seus povos, estendendo-se também à maneira de ser, de estar, de agir, de se relacionar. Dito de outro modo, a segregação consistiu também na subversão da identidade sociocultural dos países africanos, em geral, e de Angola, em particular; reflectindo-se até hoje na nossa sociedade, onde ainda fazemos esforço de nos assemelhar ao colonizador, procurando ser aquilo que não somos. Fazemos esforços também em aprender as línguas estrangeiras, embora haja teóricos que sustentam que a aprendizagem, sobretudo, do inglês amplia o acesso à informação *online*, (cf. Finardi, Prebianca e Momm, 2013 citados por Casotti & Finardi, (s/d)), numa clara e contínua colonização linguística. Somos inclusivamente rotulados de analfabetos por não sabermos falar o inglês, por exemplo, mas nunca somos ou passamos a analfabetos por não falarmos as nossas línguas: Umbundu, Kimbundu, Ngangela, Kikongo, etc., antes pelo contrário, somos considerados analfabetos ou passamos a ser analfabetos por nos comunicarmos nas línguas nacionais. A esse respeito Sow & Abdulaziz escrevem:

Os autênticos valores do passado que haviam feito as suas provas, encontram-se recriados ridicularizados e humilhados perante os novos valores das civilizações europeias. “Evoluídos” e “não evoluídos”, “assimilados” e “indígenas”, enfrentam-se e para muitos africanos, a assimilação corresponde a uma reivindicação, um ideal moral sinceramente desejado.

Em virtude desta afirmação, uma questão se impõe: não seria justo fazer esse esforço com as nossas línguas, ensinando e valoriza-as, que por si só constituem a nossa herança linguística e cultural? Todavia, a implementação de uma política de ensino bilingue afigura-se necessária e urgente, corroborando com (Chicumba, 2019), quando afirma que:

... 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 respetivas línguas que, de forma harmoniosa e participativa, poderá conduzir o país ao desenvolvimento político e socioeconómico.

Em suma, as políticas adoptadas pelo colonizador, as quais após a independência o Estado angolano ainda mantém, provocaram o complexo de inferioridade da maioria do povo angolano relativamente a utilização das suas línguas, em consequência disso o preconceito linguístico, como a falta de auto-estima dos falantes de línguas nacionais, valorizando mais a língua oficial (cf. Edmundo & Nobre, 2020), por considera-las pertencentes à ancestralidade ou de “línguas dos cães”, como pejorativamente o colono as designou. Se por um lado, as políticas coloniais permitiram que as línguas nacionais fossem menosprezadas, por outro lado, o regime encontrou um terreno que propiciou tal facto. A esse respeito (Amadou Hampaté Bâ citado por Sow & Abdulaziz, 2010) salienta que:

A colonização europeia, ao entrar em ação, não encontrou um instinto social selvagem de conservação por parte dos autóctones; estes últimos se haviam habituado, desde muito, a acomodarem-se às conversões que lhes eram impostas pelas correntes históricas. Eles não pareciam ser nada além de guinhóis a seguirem docilmente, tal como carneiros de Panurgo.

Contudo, pode-se dizer que, as políticas coloniais de segregação das línguas nacionais e consequente elevação da língua portuguesa como língua de prestígio, levou a despreocupação (cf. Abdula *et al.*, 2014) do governo angolano, que passados mais de 40 anos nada tem feito, além da legislação que temos vindo citar, no sentido da redefinição de políticas linguísticas (cf. Chivinga, 2014), com vista a traçar estratégias efectivas e consistentes para se reverter o quadro. Em síntese, é importante destacar que a definição/redefinição de políticas linguísticas consistentes que prevê a inserção efectiva das línguas nacionais no sistema da educação e ensino em Angola afigura-se urgente.

2.2 Contextualização sociolinguística da província do Cuando Cubango

Considerado como um dos subgrupos do grupo etnolinguístico Tucokwe (Chicumba, 2019, p. 14), a comunidade Vanganguela, situada na parte sudeste de Angola, habita maioritariamente na província do Cuando Cubango², uma das dezoito províncias da República de Angola, fazendo fronteira a Norte com as províncias do Bié e Moxico, a leste com a República da Zâmbia, a Sul com a República da Namíbia, e a Oeste com as

² No presente estudo manteve-se a designação Cuando Cubango pelo facto de estudo ter começado antes da aprovação do Decreto Presidencial sobre a Nova Divisão Política Administrativa do país, Lei n.º 14/24 - Divisão Político-Administrativa.

províncias da Huila e Cunene. Apesar de a maioria habitar no território do Cuando Cubango, pode ser encontrados núcleos dos vanganguela nas províncias do Bié, Moxico e Huila (op. cit.). Segundo Redinha (1962; 1975 citado por Chicumba, 2019) considera que a etnia nganguela é composta 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 (Chicumba, 2019, p. 14). Historicamente, Cuando Cubango está associado a dois topónimos, designativos de dois rios, Kwandu e Kuvangu, respectivamente. A província tem a sua capital no município de Menongue, derivado do aportuguesamento do topónimo Vunongue, nome do então rei (Vicente, 2015, p. 13). Com uma extensão territorial de 199.049 km², é a segunda maior do país depois do Moxico³. A sua localização geográfica favorece a coabitação de várias línguas, algumas com rótulo de línguas transnacionais, por serem também faladas além-fronteiras entre Zâmbia, Namíbia e Botswana, onde ganharam o estatuto de língua, sendo inseridas no sistema de ensino, ao passo que na região do Cuando Cubango são consideradas apenas variantes, tendo em conta o número de falantes (op. cit., pp. 13-17). Ngangela é a língua predominante, que apresenta como variantes: Mbwela, Mbunda, Lutyazi, Nyemba, Ngondyelo, Ngangela do Mpengo e Ngangela do Katoko, com as subvariantes Yahuma e Inkangala, (Vicente, 2015, p. 19). Culturalmente, além do Ngangela ser a sua principal marca cultural, importa salientar que os rituais, as festas, as celebrações bem como as crenças religiosas e os provérbios que reflectem concepções filosóficas partilhadas pelo grupo moldam a sua identidade colectiva. Neste aspecto, dado ao fluxo migratório que o país registou durante o período da guerra e mantém-se, desde 2002, fundamentalmente, há nesta região uma grande comunidade de grupos etnolinguísticos Ovimbundu (língua Umbundu) e os Tucokwe (língua Còkwe).

2.3 A Inserção das línguas nacionais no Sistema de Educativo e Ensino: que modelo a adoptar.

A base legal e jurídica que sustenta o Sistema Nacional de Educação e Ensino é o Decreto-lei nº 32/20 de 12 de Agosto, que altera a Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, que estabelece princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e Ensino angolano. No referido diploma fica evidente o modelo de ensino adoptado pelo governo angolano, que é fundamentalmente, monolingue. Apesar das reformas educativas ocorridas, (cf. Artigo nº 16), no qual se lê no seu ponto 1 o seguinte: “O ensino deve ser ministrado em Português.” Entretanto, o mesmo diploma não apresenta uma referência clara sobre o ensino das línguas nacionais, embora se leia no ponto 3 o seguinte: “Sem prejuízo do previsto no nº 1 do presente artigo, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes subsistemas de ensino nos termos a regulamentar em diploma próprio”, (Decreto-lei nº 32/20). Porém, até a elaboração do presente artigo não encontramos nenhuma legislação sobre a inserção das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino. Em contrapartida, no seu ponto 4 do citado artigo, depreende-se a intenção do governo em valorizar as línguas estrangeiras, como inglês e francês, em detrimento das Nacionais, (Decreto-lei nº 32/20).

Nota-se que, pós-independência o país efectivou três fases de reforma educativas, sendo a primeira em 1977, a partir da qual desenhou-se um novo modelo do sistema de educação e ensino em Angola, na medida em que, visava a substituição do sistema educativo colonial. Nesta altura o Estado adoptou uma perspectiva educativa inclusiva

³ De acordo com nova Divisão Administrativa, a partir de 2025 esta passa a ter a designação de Moxico e Moxico-Leste, portanto passarão a ser duas províncias distintas (cf. Lei n.º 14/24 - Divisão Político-Administrativa).

baseada na igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da sua origem social, raça, cor, etnia, como diz Chicumba (2019, p. 39) “...capaz de transmitir os princípios fundamentais da identidade nacional, da história do país e das respetivas comunidades”. Era evidente a preocupação do Estado de inserir as línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino, não só porque o mesmo documento orientava a inserção das línguas nacionais no sistema de educação e ensino, como também permitiu a criação do INL⁴ o qual mais tarde viria ser substituído pelo ILNA, com o foco essencialmente na superação escolar e/ou na alfabetização, já que o colono deixara uma herança de analfabetismo de quase 90% da população angolana (Chicumba, 2019, pp. 89-90). A segunda Reforma Educativa materializou-se em 2004, considerando que a Reforma Educativa de 1977 era de pendor socialista, adaptada ao sistema político vigente e havia a necessidade de transição para um sistema de política educativa democrática que correspondesse aos princípios de economia de mercado, e a política socioeconómica vigente. Esta reavaliação permitiu ao governo reorientar as políticas educativas, dando origem a Reforma Educativa de 2001, implementada 2004, através da Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e Ensino, Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro. A terceira Reforma Educativa aconteceu em 2016, com a aprovação da Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, reajustada pela Lei nº 32/20, de 12 de Agosto, que revogou toda a legislação anterior, conforme referiu-se acima. Importa salientar que neste diploma assegura-se essencialmente as condições necessárias para a integração do País no contexto regional e internacional em condições de igualdade, bem como garante também a execução de planos e de programas que permitam o desenvolvimento da educação e do crescimento da sociedade. Apesar de as bases estarem teoricamente lançadas, considerando as reformas ocorridas (1977, 2004 e 2016) não se vislumbrou nem se vislumbra mudanças significativas no tocante a inserção das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino, com vista a sua valorização, ensino e divulgação, na medida em que tanto na primeira, na segunda quanto na terceira reforma, a situação das línguas nacionais continuou e continua ser a mesma, visto que o modelo adoptado pelo Estado angolano privilegia a língua portuguesa, dado que institui apenas a língua portuguesa como a única de ensino, subalternizando as línguas nacionais. Embora tenham sido realizadas em contextos distintos e de eliminarem algumas assimetrias, as três fases reformatórias do sistema de educação do país, apresentam pontos comuns, nomeadamente: ambas mantêm a língua portuguesa como a única língua de ensino; mantêm os Princípios Gerais de legalidade, de integridade, de laicidade, de universalidade, de democraticidade, de gratuidade e de obrigatoriedade⁵. Portanto, apesar disso pode dizer-se que o Governo perdeu uma soberana oportunidade de adopção de uma política linguística efectiva, resiliente e inclusiva que permita as línguas nacionais estar em igualdade de circunstância com a língua portuguesa. Esta situação permite afirmar também que o ensino das línguas nacionais em Angola tem fracassado por falta de políticas linguísticas claras e consistentes. Aliás, pela formulação da própria lei, pode-se inferir que, apesar de um aparente reconhecimento, o governo não se preocupa nem encoraja o ensino das línguas nacionais. Dito de outro modo, diante da indefinição de políticas linguísticas que promovam as línguas nacionais, o governo tem

⁴ Sob a égide do Ministério da Cultura, o INL com o objectivo de servir de base para a elaboração de material didáctico-pedagógico essencial para facilitar a introdução das línguas nacionais no subsistema de educação e ensino regular do país, tinha a responsabilidade de desenvolver estudos científicos de línguas nacionais, como: Umbundu, Còkwe, Kikongo, Kimbundu, Oshikwanyama e Ngangela, nos domínios do léxico, da fonética, fonologia, morfossintaxe, e da semântica, tendo em vista a sua descrição e padronização, (cf. Chicumba, 2019, pp. 88-89) embora já houvesse, nessa altura, segundo o INL, 1980 citado por Chicumba, (2019, p. 89) duas variantes grafológicas concebidas pelas Igrejas Católica e Protestante utilizadas na concepção do material de evangelização e em alguns casos de escolarização.

⁵ Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 32/20 de 12 de Agosto, lei que Altera a Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, Capítulo II, artigos 6º, 7º, 8º, 9º 10º, 11º e 12º.

permanecido em silêncio perante uma eminente aniquilação do legado linguístico e cultural do povo.

2.4 Da intenção de ensino das línguas nacionais a adopção de um modelo bilingue

A política de ensino das línguas nacionais, na perspectiva do ensino bilingue têm, nos últimos tempos, proporcionado muitos debates entre especialistas da área, académicos jornalistas entre outros. No entanto, o seu conceito não reúne consenso na literatura (cf. Melo, 2010) tendo em conta a sua característica⁶. No entender da autora a expressão educação bilingue tem sido usada de forma muito abrangente, com vista a caracterização de diferentes tipos de ensino através dos quais os alunos são ensinados numa língua diferente da que ele usa em casa, Mello (2010, p. 120). Não é intenção no presente artigo discutir sobre o conceito de bilinguismo. Com efeito, é propósito neste estudo compreender os diferentes modelos de educação bilingue existentes, que nos permita perceber que modelo de educação bilingue é adoptado no ensino das línguas nacionais em Angola e que modelo pode se adequar ao nosso contexto. Deste modo, no presente trabalho adopta-se a proposta de Hornberger (1991) retomado em Mello (2010). A escolha dos referidos modelos reside no facto de que os mesmos permitem a integração de diversas formas do ensino bilingue. Segundo a autora, a definição/escolha de qualquer modelo está intrinsecamente ligada aos objectivos da planificação linguística e educacional que o estado adopta, bem como as orientações ideológicas – a maneira como as línguas são vistas, isto é, o valor, o estatuto e as funções que elas têm na sociedade e as atitudes das pessoas em relação às línguas e aos seus falantes – em relação à diversidade linguística e cultural da sociedade, (Mello, 2010, p.129). Se por um lado, os modelos são orientados pelos objectivos da planificação linguística, por outro lado, os programas são orientados pelas características contextuais⁷ e estruturais específicas, (op. cit.). Deste, Hornberger (1991), citado pela autora que temos vindo a citar, propõe três modelos de educação bilingue, os quais descrevemos sinteticamente abaixo.

Modelo transicional – caracteriza-se por incentivar os alunos essencialmente das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade maioritária⁸ em detrimento das línguas étnicas. Dito de outro modo, este modelo mantém o objectivo assimilacionista, na medida em que os seus programas valorizam a L2 e a sua L1 é apenas usada durante a fase de transição para a L2, privilegiando, portanto o monolinguismo. Modelo de manutenção ou desenvolvimental – privilegia a conservação das línguas minoritárias, no sentido em que busca a reafirmação da identidade cultural e dos direitos desses grupos na sociedade. Este modelo caracteriza-se por procurar desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2 (op. cit. *apud* Mello, 2010, pp.129-130). Segundo a autora, este modelo distingue-se do modelo transicional pelo facto de que nele a exposição dos alunos a sua L1 é maior do que no modelo transicional, na medida em que espera-se que os alunos sejam proficientes na sua L1, por não pressionar a usar a L2 ou a língua maioritária (Mello, 2010, p. 130). Os programas que adoptam este modelo incentivam a manutenção da língua minoritária e vêem a língua como um direito

⁶ Para uma melhor discussão sobre o educação Bilingue, veja-se Akkari (1998) e (Mello, 2010). E sobre o conceito de educação bilingue, veja-se Hornberger (1991) e Mello (2010, p. 121).

⁷ Por características contextuais entende-se a natureza da população de alunos (nativos, imigrantes ou nativos em situação minoritária, número, *status* socioeconómico, L1, etc.); e por características estruturais, entende-se a situação do programa na escola (se atinge toda a população de alunos ou se é destinado apenas a uma parcela), a distribuição das línguas no currículo (pela proporção do tempo de instrução, por períodos, por disciplinas) e os padrões de uso das línguas na escola (quais línguas são usadas para quais finalidades na sala de aula ou na escola como um todo), Mello, (2010, p. 129).

⁸ No presente trabalho entenda-se língua maioritária a língua oficial (o Português), consagrada na CRA, (2010), e por língua minoritária entenda-se qualquer uma das línguas nacionais.

Ruiz (1991) *apud* (Mello, 2010). Modelo de enriquecimento – uma das características principais deste modelo é o multilinguismo puro, privilegiando o pluralismo cultural, no sentido em que a língua minoritária, neste modelo, é oficialmente um meio legítimo de instrução não só para esses grupos, como também para os alunos que falam a língua maioritária, (Ruiz, 1991 *apud* Mello, 1991) permitindo a elevação do seu estatuto, tanto no contexto da escola como também no contexto da sociedade, (cf. Freeman, 1998 *apud* Mello, 1991, p.131). O objectivo principal deste modelo não só é da preservação das línguas minoritárias, sobretudo, é de que a(s) mesma(s) seja(m) desenvolvida(s) e usada(s) como um recurso tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, sendo por isso um potencial recurso para os seus falantes, (Hornberger, 1991 citado por Mello, 1991).

3. METODOLOGIA

O presente artigo enquadra-se na pesquisa qualitativa de natureza exploratória, assente em método de investigação bibliográfica (cf. Godoy, 1995; Neves, 1996; Gil, 2002, 2008). O estudo foi realizado no município de Menongue, província do Cubango⁹. Para a realização deste estudo, foram observados todos os pressupostos metodológicos que se resumem a ética, autorização para a realização da investigação, utilização de instrumentos de colecta de dados para a entrevista e a aplicação de inquéritos por questionário. As instituições escolares que constituíram o campo de trabalho foram seleccionadas de acordo com o critério de aproximação e afastamento da zona urbana, tendo em atenção a sua integração como escolas “piloto”, onde são ministradas aulas em língua nacional Ngangela. Nesta vertente, do universo da população-alvo de 128 professores foi extraída uma amostragem de 10 professores, sendo 5 do género masculino e 5 do feminino, com a idade compreendida entre 36 – 55 anos. Quanto às habilitações literárias verificou-se: 2 licenciados (em Ensino da Biologia e Psicologia da Educação), 6 com a 12ª classe, 2 com a 11ª classe do Ensino Secundário e 1 Seminarista. Foram igualmente entrevistados os responsáveis de diversas áreas e das direcções das escolas seleccionadas, sendo 1 Director Municipal da Educação de Menongue, 3 directores de escolas, 2 sub-directores e 2 pais e encarregados de educação dos 5 complexos escolares que constituíram o espaço de pesquisa.

De acordo com os dados fornecidos pelo Director Municipal da Educação, afere-se que existem no município de Menongue cerca de 3.124 professores, destes apenas 128 beneficiaram de seminários de capacitação pedagógica em Língua Nacional Ngangela para a sua leccionação em várias escolas ao nível do município, onde foram distribuídos. Entretanto, a realidade concreta contrasta com este número. Quanto ao critério da selecção do campo de pesquisa, relativamente a cidade de Menongue, tem a ver com o facto de que o pesquisador reside nesta localidade e com facilidade de locomoção. Neste capítulo apresentamos todos os procedimentos metodológicos levados a cabo para a efectivação desta pesquisa, desde a descrição da natureza da investigação e de todos os elementos utilizados, dos instrumentos assim como do grupo alvo da investigação. Para a constituição do corpus, para além da consulta documental, entre artigos científicos, dissertações e literatura diversa que aborda sobre o tema, realizou-se igualmente uma entrevista semi-estruturada. A pesquisa apoiou-se num guião dividido em duas partes, sendo a primeira caracterizada pela população-alvo e amostra, com destaque para idade, género, tempo de serviço, habilitações literárias e área de formação. A segunda focou-se fundamentalmente ao objecto do presente estudo (política linguística). Nesta parte do questionário procurou-se saber se há programas de ensino da língua Ngangela, enquanto

⁹ À luz da Lei nº 14/24, de 5 de Setembro, que aprova a nova divisão político-administrativa do país, repartida em duas províncias Cubango e Cuando.

disciplina curricular, existência de materiais didáticos, se os professores têm formação especializada e sobre que métodos e estratégias os professores usam para ensinar a língua, bem como as maiores dificuldades que os professores enfrentam.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do artigo descreve analiticamente os resultados obtidos por meio de aplicação de inquéritos por questionários dirigidos a amostra seguinte: um Director Municipal da Educação de Menongue, três directores de escolas, dois sub-directores, dez professores e dois pais e encarregados de educação que constituíram parte integrante de cinco Complexos Escolares do município de Menongue.

A língua Nacional Ngangela foi inserida oficialmente no Sistema Nacional de Educação e Ensino em 2019 e a sua ministração tem apresentado alguns impasses relativamente a falta de docentes devidamente capacitados, qualificados e a escassez de recursos didáticos necessários para a sustentabilidade, no sentido da melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. As questões apresentadas aos inquiridos em relação a existência de programas das disciplinas, todos reafirmaram que não existe e têm leccionado com base no domínio da língua, enquanto Língua Materna (LM). Em relação aos recursos didáticos, responderam igualmente que existe um manual de alfabetização apenas, que tem sido utilizado para a cobertura de todas as escolas e, o mesmo manual é utilizado para o ensino primário (que corresponde as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), e para o I Ciclo (correspondente as 7ª, 8ª e 9ª classes). Confirmou-se igualmente a existência de um fascículo da gramática em Ngangela. Um respondente entrevistado reafirmou que:

“Temos um programa improvisado. A matéria (conteúdo) também é de desenrascar. É improvisado porque tem matérias mistas por isso que é improvisado. A direcção municipal não fornece material didático o que existe é apenas um manual de alfabetização. Mas precisamos um bom programa e um bom conteúdo.”

A partir desta pressuposição nota-se que a sala de aula constitui o espaço onde o professor combina o saber e as diferentes estratégias de actuação. Neste particular, Panzo (2014, p. 95) advoga que *“o contexto de ensino em sala de aula impõe o recurso a diversos tipos de materiais adequados às necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores, que proporcionam momentos e espaços para o desenvolvimento do ouvir, falar, ler e escrever”*. Considerando os dados descritos acima, pode afirmar-se que a condição para a materialização de ensino das línguas nacionais é bastante precária, na medida em que a ausência de programas e materiais didáticos básicos, pressupõe uma mecanização do processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que concorre para esta situação a falta de profissionais especializados em línguas nacionais, o que sugere a necessidade de um trabalho aturado e profundo que vise a elaboração de programas para as diferentes classes, desde a 1ª a 9ª classe, bem como a necessidade de produção de material didático em línguas nacionais, o que passa essencialmente pela formação e superação de quadros-técnicos. Em relação a questão sobre como conseguem ministrar as aulas de língua nacional sem o programa, os respondentes afirmaram que se realizam mediante o manual de que dispõem, seleccionando conteúdos em função da classe que leccionam, *“Não há, damos aulas consoante o manual ver aquilo que dá, porque algumas coisas não conseguimos de decifrar. Mesmo os colegas que tiveram a formação a nível de reforma educativa não lhes foram dados os programas e o material didático.”* Já a nossa interlocutora que diz possuir um fascículo de gramática, disse que reserva o ensino da gramática para 7ª, 8ª e 9ª classe, usando o manual de alfabetização para o ensino

primário. Neste aspecto podemos admitir que o conteúdo não constitui um fim em si mesmo, porém um meio para o desenvolvimento integral do aluno (Piletti, 2008) e, a sua selecção deve estar em acordo com os objectivos previamente definidos em observância aos critérios para se seleccionar o conteúdo (Piletti, 2008, p. 92). Os dados revelam a falta de critérios para a selecção de conteúdos. Este facto, julgamos justificar-se pela falta de uma formação especializada aos professores que leccionam a língua nacional, bem como possivelmente pelo nível de escolaridade que a maior parte dos entrevistados apresenta, 12ª classe, em média.

Questionados a cerca dos métodos que utilizam, a maioria respondeu que escreve a matéria no quadro em Ngangela com a tradução em português, posto isso, faz-se a leitura e os alunos repetem. Em caso de dúvidas faz-se uma explicação em português. A metodologia utilizada pelos professores sugere que o conteúdo é um fim em si mesmo, na medida em que ensinam os alunos a serem reprodutores do que ouvem. Ao serem questionados se têm beneficiado de formações, os entrevistados responderam que para além de seminários de capacitação nunca beneficiaram de nenhuma formação especializada e alegaram que *“os seminários promovidos pela Direcção provincial da Educação não ajudam muito, porque se trata sempre a mesma coisa.”* Todavia, os resultados revelam a necessidade imperiosa de formação e capacitação de quadros no domínio do ensino das línguas nacionais, com particular realce para a língua Ngangela. Isso implica que o Estado precisa repensar as políticas linguísticas, redefinindo as estratégias. Isto exige dele um investimento de recursos mais significativo que permita formação de especialistas em línguas nacionais, tanto para professores como para tradutores e interpretes, que sejam capazes de traduzir os textos da literatura em português para as línguas nacionais, como por exemplo, os de Pepetela, Ondjaki, Uanhenga Xitu, entre outros, para permitir o ensino de leitura em línguas nacionais, com vista a valorização, divulgação, disseminação e a melhoria da qualidade de ensino das línguas nacionais, de forma geral e em particular da língua Ngangela, tal como sugere Panzo que;

A realização de qualquer língua requer do sujeito falante um certo conhecimento gramatical que lhe permite a formulação de frases morfológica e sintacticamente possíveis e, semanticamente, aceitáveis nessa língua. Verificar a forma como o professor primário trata a questão gramatical é outro dos aspectos que se impõe no âmbito da competência comunicativa, não fosse ela um requisito essencial para o uso de qualquer língua (Panzo, 2014, pp.94-95)

Entretanto, os nossos entrevistados apontam como maior dificuldade e desafio e manifestaram grande preocupação pelo preconceito linguístico que ainda prevalece, não só, no seio dos alunos como também entre alguns encarregados de educação, como se pode notar no trecho seguinte: *“Por causa do preconceito linguístico, quando comecei a ensinar os alunos fugiam. Mas, tive que adoptar uma estratégia da professora má, fingia ser professora má para forçar os alunos a assistir às aulas.”* Apesar destes constrangimentos, ao serem questionados se se sentiam motivados a ensinar a língua nacional, a maioria diz sentir-se motivada, tendo em conta o sentimento de pertença que assumem, apesar das inúmeras dificuldades, como por exemplo de os alunos fugirem as aulas de língua nacional Ngangela. No entanto, houve apenas um entrevistado que respondeu que:

Diante dessa dificuldade dos alunos fugirem, muitas vezes não me sinto motivado, mas como sei que a principio tem sido assim, quando estamos a começar parece que as pessoas vejam que o que estamos a fazer não tem valor, mas com ajuda da direcção estamos a caminhar mesmo assim.

Considerando que a língua não é um mero produto do acaso, muito menos imposta, é antes de mais, produto da prática social (Severo *et al.*, 2014) o que quer dizer que, é um património social e cultural, a escola tem um papel determinante. A situação descrita acima, no que toca a fuga dos alunos as aulas de Ngangela, julga-se ter relação com a história da colonização que proibiu o seu uso, e a política linguística adopta pelo governo desde 1975 não acautelou a situação das línguas nacionais, por privilegiar o ensino apenas em português (cf. CRA, 2010). Com efeito, é necessário e urgente a reversão da política linguística do país. Uma das estratégias que pode ser adoptada é a tradução dos desenhos animados em línguas nacionais, na medida em que não há nenhuma criança e até adulto que não gosta deste conteúdo. Esta seria com certeza uma das melhores formas de disseminação, divulgação e valorização das línguas nacionais. Relativamente a entrevistas feitas a entidades ligadas a direcções, as suas respostas estão em linha com as dos professores, no tocante a inexistência de programas e material didáctico. Porém, estes apontaram como principal dificuldade a falta de professores para a língua Ngangela, bem como a falta de formação especializada dos professores que já leccionam a língua. Questionados sobre qual tem sido o recurso para colmatar essa dificuldade, responderam que têm reportado a Direcção Municipal da Educação, e quando não há resposta, ficam sem saber o que fazer e, esperam apenas que a Direcção Municipal da Educação resolva. No entanto, uma das entidades respondeu que para minimizar a falta de professores, para além de reportar à Direcção Municipal da falta de professores, quando não recebe uma resposta satisfatória, tem recorrido àqueles professores falantes nativos que são fluentes nessa língua, que para além de leccionar Matemática, por exemplo, têm sido seleccionados para leccionarem também língua nacional Ngangela nas turmas que estes passam. Por sua vez a entidade que representa a Educação ao nível do município admitiu a carência, mas garantiu ter submetido ao Ministério alguns documentos, como programas, material didáctico, políticas de ensino da língua Ngangela, produzidos localmente, que se aprovados então servirão de mais-valia para o ensino da língua Ngangela.

5. NOTAS FINAIS

Ao longo deste trabalho, notamos que existe vontade política para a inserção das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino, apesar das debilidades ainda existentes, adjacentes ao processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, notório que a CRA (2010) recomenda a garantia da dignidade da pessoa humana, o respeito pela democraticidade e equidade no acesso e sucesso escolares às crianças e jovens, como forma de combate à discriminação de todo o tipo. Entretanto, para o cumprimento dessa orientação só será possível com um sistema de educação e ensino de qualidade, que permita e aceite a diversidade cultural e linguística, relíquia dos nossos ancestrais, enquanto património cultural imaterial que deve ser preservado para as gerações vindouras. Deste modo e, se ensinar pressupõe respeitar as orientações do programa, não os havendo nem material didáctico, podemos concluir que o ensino de Língua Nacional Ngangela na localidade de Menongue carece de apoios a partir dos órgãos competentes para suprir as principais e primárias necessidades para o seu carrilamento, sugerindo para o efeito, a necessidade urgente de formação e capacitação de quadros-técnicos, docentes e o fornecimento de recursos didácticos. Finalmente, observando os resultados do presente estudo, consideramos que a política de ensino das línguas nacionais vigentes no país, por enquanto não satisfaz as necessidades de aprendizagem, o que significa dizer que é imperioso redefinir a política linguística do país, dando a oportunidade a cada indivíduo a possibilidade de aprender a ler, escrever, contar e exercitar cálculos a partir da sua língua materna, despertando-o para a mundividência.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdular, R. Timbane, A. A. & Quebi, D. O. (2014). *As Políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno*. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*. IV Série, Nº31 (pp.23-46). Acesso em <http://aulp.org>.
- Araújo, P. J. P. (2014). *Algumas considerações sobre as línguas africanas e políticas linguísticas em Angola*. Web-Revista Sociodiaeto: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 13.
- Assembleia Nacional (2020). Lei nº 32/20. Lei que Altera a Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Imprensa Nacional, Lda.
- Aurélio, A. A. (2017). *Omissão de constituintes pós-verbais no Umbundu (língua Bantu): numa perspetivo comparado com o PE*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.
- Banza, A. P. (2014). O Português em Angola: uma questão de política linguística. Universidade de Évora. Acesso em <https://core.ac.uk/download/pdf/62471032.pdf>.
- Casotti, J. B. C. & FINARDI K. R. (s/d). Abordagens inclusivas no ensino de Línguas: Desafios para a formação docente (sd).
- CHICUMBA, M. S. (2019). *A Educação Bilingue em Angola e o lugar das Línguas Nacionais*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Acesso em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/37927>
- Chicumba, S. M. (2012). *A Formação de Professores de Português, Língua Segunda (PL2) em Angola: O caso da Universidade Katavala Bwila/Benguela*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Acesso em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/8095>
- Chivinga, A. N. (2014). *Que Futuro para as Línguas Nacionais Angolanas; Ensaio sobre as Políticas de Protecção e Valorização das Línguas Nacionais Angolanas*. Luanda: Centr'Artes.
- Constituição Da República De Angola (2010). Luanda: Imprensa Nacional, Lda.
- Decreto Presidencial nº 159/21 de 18 de Junho. Publicado em Diário da República, Série Nº 113.
- Edmundo, F. & Nobre, A. (2020). *Reivindicações Educativas das Línguas Nacionais em Angola no Contexto de Predomínio da Língua Portuguesa*. *Indagatio Didáctica*, vol. 12 (5), Dezembro 2020 <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23457>
- Eduardo, J. A. & Amador, F. (2020). *O Umbundo e o Ensino das Ciências: Estudo Envolvendo Alunos da 5ª Classe em Angola*. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20033, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200033>
- Figueiredo, G. Tch. D. P. de (2021). *O Ensino da Língua Nyaneka-Nkhumbi: Políticas Linguísticas Educativas Adoptadas Pelo Estado Angolano*. *Revista Científica do ISCED-Huíla*.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. Editora Atlas S.A. São Paulo. ISBN 978-85-224-5142-5
- Godoy, A. Sch. (1995). *Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades*. *Revista Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35,nº 2, pp. 57-63

- Mello, H. A. B. (2010). *Educação bilíngue: uma breve discussão*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231177073.pdf>
- Ministério da cultura (2011). *Projecto de lei sobre o estatuto das línguas nacionais*. Luanda, Angola.
- Ndombele E. D. (2017). *Reflexões sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola*. Revista Internacional em Língua Portuguesa-nº 3-2017.
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades*. Cadernos de pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3
- Panzo, J. B. I. (2013). *As representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: Linhas de Actuação. Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior. Acesso em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3327>
- Pedro, J. D. (2014). Estão as línguas nacionais em perigo? Em C. Serra (Dir.). *Cadernos de Ciências Sociais* (pp.78-88). Lisboa: Escolar.
- Pululu, J. P. (2024). *O ensino em línguas nacionais de angola: um estudo da formação de professores no departamento de ensino de línguas e literaturas africanas (ISCED) em luanda*. Trabalho de conclusão do curso de Bacharel. Acesso em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6045>
- Sacalembe, J. E. & Souza, P. D. do S. (2024). *Políticas linguísticas em Angola: o silenciamento das línguas nacionais*. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 18, n. 41, 2024 | e-ISSN 1982-291X. Acesso em:
- Severo, C.; Bento, S.; Pedro, J. (2014). *Estão as Línguas Nacionais em Perigo?* Escolar Editora. Lisboa. ISBN 978-972-592-456-3.
- Silva, D. B. da (2008). A língua nacional como afirmação da cultura nacional no exterior [pdf]: o caso da francofonia. Em Anais do V Congresso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267029007>.
- Sow A. I. & Abdulaziz m. H. *Língua e evolução social*. In História Geral da África desde 1935. VIII. UNESCO (2010), PP. 631- 662. Mazrui, A. A. & Wondji, Ch..(Edit). Brasília.
- Vicente, F. Ch. C. (2015). *Topónimos dos Municípios e Comunas do Cuando Cubango Proposta de Harmonização de Grafia*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/15805/1/VICENTE DISSERTAÇÃO-Maio-2015 .pdf>
- Vilela, Mário (1999). A língua portuguesa em África: tendências e factos. *Africana Studia* (1): 175-195.0