

Ensino bilíngue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte, 2019 -2020

Albano Agostinho Eduardo*

 <https://orcid.org/0000-0001-6670-3065>

Resumo: O presente estudo preliminar teve como objetivo analisar a implementação do ensino bilíngue em Angola, província da Lunda Norte, visando, na 2ª fase, a elaboração de uma proposta teórico-metodológica que, depois de refletida, será aplicada no Ensino Primário. *Em que medida o grau de implementação do ensino bilíngue satisfaz as necessidades de unyingikiso no Ensino Primário, em particular na Lunda Norte* é a questão que norteia a pesquisa e assente na teoria de L.S.Vygotsky, exigiu o estudo bibliográfico, a análise de documentos oficiais e a observação da realidade. Os dados levam à conclusão de um início tímido de implementação do ensino bilíngue na província que requer a complementaridade de apoios. E, apesar do estado promover o seu estudo, ainda não corresponde à expectativa dos agentes do ensino neste início.

Palavras-chave: Ensino bilíngue; Sistema de ensino; Inclusão; Lunda-Norte

Bilingual education as challenge and steps for more inclusion in the angolan teaching system. Case of Lunda-Norte 2019-2020

Abstract: This preliminary study aimed to analyze the implementation of bilingual education in Angola, Lunda Norte province, and, in the 2nd phase, we focused to present a proposal of the theoretical-methodological that, after its reflection, can be used in Primary Education. *In which conditions the degree of implementation of bilingual education solves the needs of unyingikiso in Primary Education, mainly in Lunda Norte*, is the question that led this research and based on the L.S.Vygotsky theory, we studied the bibliographic, examined the documents and we observed the reality. By mean of data we concluded that there is a timid beginning of the implementation of bilingual education in this province and it needs a complementary support. Notwithstanding the state promotes this study, it does not yet correspond to the expectations of education staff at this beginning.

Keywords: Bilingual education; Education system; Inclusion; Lunda norte

Longeso mu malimy aali mumu kweseka nyi kukungila eswe ha ulongeso mwangola. Kutala ha Lunda wa Kusango 2019-2020

Kukehesa-Sona: Kusolola ca manyonga aa atangu kapwa a ulemu wa kunyingikisa ha kutwala ca kuputuka nyi kulongesa ca malimi aali mu Angola, mbonge ya Lunda wa Kusango, mu cisulo ca mucaali, mu cipwa ca kuwana manyonga catamba kulongesa malimy aali, mba muze hi kwapwa kuwana manyonga jaco, makapwa kulongesa mu xikwola ya uputukilo. *Ngue ulemu ukha uli ha ulongeso wa malimy aali mucikawahixila “unyingikiso” mu xikwola ya uputukilo, mu mbonge ya Lunda wa Kusango*, cili cihulo ca manhonga ca L.S.Vygotsky nyi kukufupafupa yisonoko, kusela nyonga ha mikanda ya nguvulu, ya ulemu nyi kutalatala umwenemwene wayo. Kulita nyi yize hituwana

* Docente colaborador da Escola Pedagógica da Lunda-Norte e pesquisador do CEDES-ULAN.

kukufupafupa ngue hitchily kuputhukilo ha kulongesa ca malimy aali, khexika, ndo cinatele kupwa nyi ukwaso, mbunga, thusendo ha Nguvulu, mba hanga yino milimo yende kanawa. Alyoze cipwe Nguvulu maimesa kulongesa ca malimy aali, nyhindu kanda acikumbulula manhyonga ha mianangana milongeshi hesue kuno kuputhukilo.

Maliji a ynhangi: Kulongesa ca malimi aali; ulongeso mu Angola; kukungila; Lunda wa Kusango

Introdução

O *ulongeso*¹ bilíngue no país é uma consequência das reformas educativas (1977 e 2001), como esforços da classe intelectual, do governo e dos seus parceiros para uma educação e um *ulongeso* a partir da nova realidade do país; especificidades regionais e um direito inalienável do atual tecido sociocultural. A educação ao consubstanciar-se como um processo de sucessivas experiências geracionais, numa complementaridade entre a educação informal e a formal, procura integrar o indivíduo na sociedade de modo a ser útil nela e a ela. Contudo, é ao desempenhar uma ação significativa no seu *habitat* que o indivíduo se torna indissociável ao esforço de transformação em que a comunicação se constitui em um elemento vital.

A literatura sobre o processo de *ulongeso* – *unyingikiso*² da única língua oficial, o português, em Angola tem apresentado tendências de seu declínio em relação à variante padrão, quer no domínio do uso espontâneo, quer no oficial, com repercussões no subsistema do *Ulongeso Superior* (Gaspar et al, 2012; Agostinho Eduardo, 2019). Nesta perspectiva, o *ulongeso* bilíngue é entendido como a forma de valorizar e incluir a diversidade etnolinguística no *ulongeso* (Mello, 2010; Chicumba, 2019) de modo a facilitar o processo formativo, cuja língua materna assume o papel de primeira via de acesso à mundividência.

Em que medida o grau de implementação do *ulongeso* bilíngue *satisfaz as necessidades de “unyingikiso” no subsistema de Ulongeso Primário (?)* é a questão levantada, cujos objetivos obrigaram a analisar o contexto de implementação; caracterizar a historicidade do sistema de *ulongeso*; verificar o impacto da nova reforma educativa, 2001-2015, e descrever a situação do *ulongeso* bilíngue nas escolas - piloto. Para o efeito, prevaleceu a consulta bibliográfica, documental, para além da observação de dados empíricos, cuja relevância assentou na compreensão da política linguística sobre a

¹ *Ensino* em ucokwe. Adota-se o uso do léxico em ucokwe por razões didáticas, atendendo aos socioletos na região em estudo, que se caracterizam por ricas alternâncias de códigos linguísticos.

² *Ensino-aprendizagem*.

implementação do projeto. De modo geral, o estudo está sistematizado nos seguintes tópicos: O Pós-Independência do Sistema de *Ulongeso* Angolano; Entre as Razões para a Nova Reforma; O Sistema de *Ulongeso* à Luz da Reforma de 2001; O *Ulongeso* Bilíngue num contexto Multilíngue; Da Teoria à Prática do *Ulongeso* Bilíngue; Metodologia: análise de caso e apresentam-se as Considerações Gerais.

1 O pós-independência do sistema de *ulongeso* angolano

A necessidade de *ulongeso* da experiência acumulada da geração ancestral à nova geração é um fenómeno natural e, concomitantemente, social, porquanto acompanhou sempre o homem nas suas fases de crescimento, bem como na sua organização e evolução sociopolítica. Esta é a razão para o ensino ser uma consequência da evolução sociocultural, condicionada e atualizada pelas necessidades geracionais.

Em Angola, na vertente sistemática, o *ulongeso* associa-se inicialmente ao século XVI³ período de aproximação, aculturação, cristianização, bem como à materialização dos interesses europeus⁴ nos países conquistados. Para aquele propósito, segundo Chicumba (2013) e Ngaba (2012), num primeiro momento, a missão permitiu a edificação de escolas que atendiam também a nobreza⁵, o que se pode entender como um sinal de inclusão social. Com início no Reino do kongu, o *ulongeso* foi retomado no século XVIII pelos Jesuítas, no Reino Ngola, sendo expandido, em distintas fases, ao longo do litoral e, interior, dando lugar ao *ulongeso* público.

De acordo com a sua historicidade, o período de 1921 a 1974 ao se caracterizar pela marginalização das línguas nacionais, cuja população analfabeta rondava aos 85%, a independência foi a via para o resgate e afirmação da identidade cultural no *ulongeso* e na ciência; redefiniu-se a política-social do país e com isso a nacionalização das instituições de *ulongeso* estatais, particulares e religiosas, esforço traduzido na primeira Reforma Educativa⁶, em 1977-78, atendendo ao balanço desfavorável da descolonização.

Sendo a Constituição da República o principal instrumento que define a política angolana, a de 1975 consagrou a centralização e a planificação da economia como

³ No Reino do Kongu (Mbanza Kongu).

⁴ A primeira fase da interacção foi caracterizada pelas trocas comerciais.

⁵ Destaque para a família de Nzinga Nkuvu, Rei do Kongu.

⁶ O *Ulongeso* Primário apresentava 25 mil *alongexi*, a maioria desprovida de 6ª classe / *Ulongeso* Médio, como exigências ao nível de competências pedagógicas, segundo estudos de Nguluve, 2006 e Paxe, 2014.

consequência de ideologias socialistas⁷, cujas vantagens ao nível da reforma⁸ consistiram na incorporação da deliberação da Organização da Unidade Africana (OUA) de 1961, que advogava um *Ulongeso* Primário laico, obrigatório, gratuito e universal, como forma de alterar a herança colonial. Já as mudanças ao nível do país permitiram o surgimento de cursos de curta duração, desde 1978, o que Chivela *et al.*, (2003) assinalam como tendo ajudado a colmatar o *déficit* ao nível de *alongexi*⁹, cujo *cilwezo*¹⁰ adoptado exigia candidatos com habilitações mínimas a 6ª classe, evoluindo para a 8ª classe, para uma formação de profissionais de base em quatro anos.

Neste período, a sobreposição da ideologia partidária sobre a governamental tornou o *ulongeso* formal num sistema cujos efeitos mais do que conscientizar sobre a identidade, se traduziram num desenraizamento cultural e com isto a excessiva valorização da cultura europeia, aculturação, o preconceito de superioridade, ascensão social, para além da tentativa de nacionalização da diversidade etnocultural. É nesta resistência e relativa rejeição que as novas tendências deram lugar a novas reformas, como se desenvolve a seguir.

2 Entre as razões para a nova reforma

O período pré-reforma de *ulongeso* de 2001 é marcado pelo início da construção do multipartidarismo, 1991-1992, que constituiu outro marco histórico¹¹ até ao período 2001-2002. Ou seja, o novo compromisso em relação à paz impôs uma revisão constitucional, conformando o dinamismo sociopolítico que assegurou também uma abertura para a economia de mercado. As novas bases edificaram-se na observação dos direitos e liberdades (partidos políticos, organizações cívicas, aumento de sindicatos e da media privada) tendentes a equidistância e a interdependência dos poderes instituídos, permitindo abertura ao Sistema de Educação e *Ulongeso* por meio de novas e diversificadas parcerias.

O fato de o país retornar ao conflito armado, após o escrutínio de Setembro de 1992, condicionou o crescimento rápido do ambiente socioeconômico, a reabilitação,

⁷ Maior influência da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Cuba.

⁸ De 1978 -1991 o Sistema de *Ulongeso* compreendia a Educação Pré-Escolar, *Ulongeso* Básico (1ª- 4ª cl, I Nível); (5ª- 6ª cl, II Nível); (7ª- 8ª cl, III Nível), (9ª -12ª cl, *Ulongeso* Médio); (3 anos, Bacharelato, 4/5 anos Licenciatura), para além do *Ulongeso* e Alfabetização de Adultos.

⁹ *Professores*.

¹⁰ *Modelo*.

¹¹ O acordo de Bicesse, 31 de Maio de 1991, permitiu as primeiras eleições multipartidárias.

construção e o alargamento de infraestruturas escolares. Juntou-se a isto, o arrastamento da política centralista que, de certo modo, terá retardado a efetivação dos direitos e liberdades constitucionais, bem como a política estruturante focada na diversificação da produção, com ressonância no Sistema de Educação e *Ulongeso*. Não havendo sociedades empedernidas, aquele ambiente constituiu o início de uma transição¹² tendo em conta a nova visão do país (influência dos Sindicatos de trabalhadores e da sociedade civil) tal como a pressão internacional (ONGs¹³) para a observação dos compromissos à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos, da reconciliação nacional bem como de maior abertura ao mundo.

Deste modo, o sistema de *ulongeso* ao não ser uma referência no mundo não reassumiu a sua base sociocultural, não só por razões de pobreza industrial, tecnológica, mas por atraso em relação aos desafios científicos, caso se avalie o *day after* independência. Porém, é notório um tímido avanço em direção à valorização e inovação do Sistema de Educação e de *Ulongeso*, ainda caracterizado pela fragilidade da transição e adaptação do sistema político-económico, isto comparativamente ao Sistema de *Ulongeso* assente na política socialista. Por exemplo, um dos diagnósticos do Subsistema de *Ulongeso* Geral apontou para uma elevada taxa de reprovações, repetições e abandono escolar, cujas justificações, entre outras, estavam as ligadas à “instabilidade político-militar, a falta de infraestruturas, de meios e equipamentos de ensino adequados, de condições sociais para os alunos e a deficiente preparação de professores” (MED, 1986, p. 45).

Naquela conjuntura, e num ambiente pluricultural, a inexistência de um pensamento político coletivo ou africanizado, que se sobrepusesse à contínua desvalorização das línguas nacionais em relação à língua oficial fragilizou as intenções de uma política linguística inclusiva, tornando o período em uma inércia técnico-política, apesar de intenções político-linguísticas.

Nesta vertente, percebe-se que a incapacidade de se tipificar o *ulongeso* à realidade do país, arrastando o contexto multilinguístico à submissão de uma única língua

¹² Evolução dos alunos no Ensino Regular (Iniciação e I Níveis): 1.032.844 (1976/77); 2.596.276 (1979/80); 1.220.210 (1984/85); 1.313.600 (1990/91), sendo Malanje a província com menor taxa de escolarização (entre os 6-14 anos de idade), ao contrário de Namibe (83, 5%), Cabinda (87, 1%) e Benguela com percentagens superiores. Ao contrário das 5ª e 6ª classes, as taxas de repetências eram menores na 1ª classe (28, 7%), segundo PNUD, 1992 *in* Paxe 2014, p. 95-99. A região Oeste apresentava 54, 5% contra 33, 6% da região Leste dado os conflitos e a pouca urbanização (Vide Prata, 2000 *in* Paxe, 2014, p. 100).

¹³ Fundamentalmente a ONU, PNUD, CPLP, BMI, FMI, UNICEF e UNESCO, sendo o período de 1991- 95-2005, correspondente ao início da inovação do Sistema Educativo.

oficial, para além de um atentado ao direito natural, consubstanciou-se numa estratégia que terá visado ideologias políticas anteriores indiretamente consentidas na Constituição da República. Assim, a par das desvantagens, a gradual redução do analfabetismo, eliminação da discriminação racial, massificação do Sistema de *Ulongeso* e a contínua supervalorização da língua portuguesa como instrumento de unificação da pluralidade cultural, foram aspectos consistentes com ressonância na atualidade, constituindo passos que permitiram a inclusão das classes sociais no Sistema de *Ulongeso*, como uma advocacia do crescimento individual e do desenvolvimento social.

É importante não perder de vista que, nesta transição, não obstante o início da formação de novos técnicos a curtos e longos prazos, grande parte das instituições foram asseguradas por técnicos formados, majoritariamente, na era colonial, de cujo grau de exigência e disciplina constituíram um valor e uma herança institucional. Daí que, o asseguramento do direito à massificação de uma educação com qualidade, enquanto elemento incorporador e estratificador social, ter ressentido a adversidade do contexto sociopolítico.

3 O sistema de *ulongeso* à luz da reforma de 2001

À semelhança da primeira Reforma do Sistema de *Ulongeso* (1977-1978), a forjada em 1992 e avaliada em 2015¹⁴ inseriu-se nas exigências de um *cifuci*¹⁵ em transformação. Se o período de 1977-91 se caracterizou por uma única vontade política, a Constituição de 1992 foi uma garantia daquela rejeição bem como o início de uma abertura em relação às instituições, cujos princípios assentaram na proteção das liberdades, participação, inclusão do tecido social, assim como pela livre concorrência, sendo extensivas ao Sistema Educativo, segundo a Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) (Angola, 2016).

Neste último, foi com base nas consultas e nos consensos (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, CPLP, PNUD) que os diagnósticos (ineficácia do Sistema de *Ulongeso*; insuficiente rede escolar, pouca qualidade de *alongexi*, turmas com excesso de

¹⁴Precedida de Preparação (2002-2012), Experimentação (2004-2010), Avaliação e Correção (2004-2010), Generalização (2006-2011), Avaliação Global (2012-2015). A reestruturação impôs o Sistema de Educação Pré-escolar, *Ulongeso* Geral, *Ulongeso* Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e de *Ulongeso* Superior, correspondendo aos níveis Primário, Secundário e o Superior. Vide Agostinho Eduardo, 2019, p. 63.

¹⁵ *País*.

*alongi*¹⁶, pouco investimento no sector, etc.) originaram reformas curriculares, visando mais competências, organização e mais qualidade no sector. Esse esforço saldou-se em aproximação de projetos e de programas (Nguluve, 2006 e Ngaba, 2012), para além de financiamento, implementação, acompanhamento e em supervisão das políticas educativas, no âmbito da Educação para Todos, 2000-2015 e do Desenvolvimento do Milénio. Ao contrário da etapa anterior, os efeitos evidenciaram-se no alargamento da rede escolar, **educação na infância**, e no aumento de técnicos no sector de modo a corresponder aos direitos socioculturais, promoção da qualidade de vida, massificação de um *ulongeso* obrigatório e menos oneroso ao nível do **Ulongeso Primário**, assim como para os jovens e adultos.

Com base na Constituição da República (Angola, 2010), foram recalcados os compromissos sociais, assumindo o Estado a obrigação formativa dos cidadãos portadores de deficiências, **crianças** e jovens, como grupos prioritários. A exigência¹⁷ ao ser retomada na atual LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, revela uma preocupação em impulsionar o subsistema alinhado aos desafios de desenvolvimento contemporâneo num clima democrático, de maior conscientização pela dignidade humana. Se por um lado foram assinalados avanços na produção da legislação, por outro, o contraste caracterizou-se pela letargia socioeconômica, arrastamento de dificuldades, na velocidade demográfica e na gradual decadência de valores socioculturais, com reflexos no Sistema de Educação e *Ulongeso*.

A título de exemplo, o alargamento da rede escolar para as localidades onde os serviços administrativos governamentais foram inexistentes e deficitários é um imperativo do qual se espera uma atenção redobrada do MED, quanto à disseminação de valores coletivos/nacionais, sendo uma missão que implica a atualização dos programas (conteúdos, capacitação de professores, inclusão da comunidade, vitalização da supervisão escolar); modernização (maior circulação de informação); capacitação e atualização dos gestores escolares (encorajamento da igualdade do gênero, as assimetrias no acesso à escolarização) —, pois são passos que ainda requerem maior engajamento, focando a integração multicultural e as minorias etnolinguísticas nas ações nacionalizantes.

¹⁶ *Alunos*

¹⁷ Vide artigo, 3º, a), b) e c).

Entre outros aspectos da reforma curricular, a monodocência é um que salta a vista no **Ulongeso Primário**. Corresponde a um *cilwezo* de *ulongeso*, cujo processo é caracterizado pela presença de um *longexi* para lecionar todas as disciplinas definidas pelo currículo e assumidas no horário de cada ano letivo. Ou seja, um único *longexi* deve fazer o acompanhamento dos *alongi* em todas as componentes das disciplinas curriculares, e em relação às suas atividades com base nas áreas do saber, bem como nas atividades extraescolares quando programadas.

A experiência do período pós-independência (1977, 1992), bem como as pesquisas recentes indicam que a monodocência não é uma novidade ao nível do Sistema de *Ulongeso* Angolano. É uma retoma que se diferencia nos contextos de aplicação; anteriormente, com uma demografia quase estável/controlada, sobretudo nas cidades, e de salas de aula equilibradas quanto ao número de *alongi*, ao contrário das atuais. Também, ter havido uma classe de *alongexi* com elevada exigência de preparação, tal como analisa Samuels (2011, apud Julião, 2019, p. 462), não obstante a remuneração, quer para os primeiros quer para os atuais, nunca colmatar as necessidades, dado que o salário de um *mulongexi* tende a atender uma família alargada.

Se por um lado a revisão da política educativa resumiu-se na requalificação do Sistema de *Ulongeso*, por outro, e, entre os fatores multissetoriais, não se fez acompanhar de semelhante preocupação em relação à preparação técnico-material eficaz, tanto dos gestores, quanto dos profissionais para o seu desafio. Entendemos, ser aqui onde começou a configuração do atual quadro pouco satisfatório, cujas facetas são ainda objeto de análises negativas. A isso, junta-se o fraco engajamento político em relação aos apoios necessários num contexto em que parte da nova geração tende a desvalorizar a formação séria pelo fato de, na insatisfação do imediatismo, ir perdendo a esperança quanto à realização socioprofissional.

Grosso modo, a política socioeconômica ao ser determinante para uma resposta a qualquer reforma, só a sua permanente revisão e materialização, a outros graus de gestão, permitirá a atração dos *alongexi*, das famílias, assim como a redução da pobreza material e afetiva dos *alongi* neste nível de *ulongeso*, impactando na participação da comunidade. Por esta via, é expectável uma maior ação, incluindo a investigação científica, como formas de atualizar as políticas educativas, resgatando as línguas, como se desenvolve na seção a seguir.

4 O *ulongeso* bilíngue num contexto multilíngue

Hoje, dada a heterogeneidade das sociedades, o *ulongeso* bilíngue é um instrumento fundamental para a inclusão e realização social tanto da comunidade quanto do indivíduo. Porque o princípio de unicidade da língua, ao nível dos estados, tende a ser ultrapassado por uma globalização que impõe uma maior mobilidade, abertura e liberdades para o desenvolvimento socioeconômico. A *xikwola* sendo parte deste desenvolvimento, uma formação para o futuro, segundo Computacional (2008), é dependente da inclusividade e diversidade de línguas, tal como se apresentam as comunidades em via de desenvolvimento. É nesta perspectiva que se entendem o bilinguismo como uso, ao mesmo tempo, de duas línguas por um falante (Bloomfield, 1933), segundo uma educação planificada, sistematizada e administrada de forma simultânea ou de maneira consecutiva nas duas línguas. Ou seja, em função do nível, da forma que se manifesta na respectiva comunidade (Hamers & Blanc, 2000).

Ao nível de Angola, não havendo uma lei específica que regule o seu *ulongeso*, a LBSEE nº 17/16, de 7 de outubro de 2016 é o instrumento que procura afastar o desequilíbrio da política colonial e socialista, dando lugar a reestruturação do sistema de *ulongeso*. Esta Lei, antecedida pela *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*, foi o meio de inovação curricular, cuja política linguística constitui o fundamento para a conscientização do valor cultural na formação de um cidadão que atenda à visão do século XXI. Razão para a importância de um *ulongeso* inclusivo, diversificado e alternado por vários códigos linguísticos (bilíngue), atendendo ao tempo, espaço, características dos indivíduos, grupo, comunidade, coletividade, na base de *cilwezo* aditivos, transitivos ou mesmo substantivos (Bloomfield, 1933; Hamers & Blanc, 2000; Cossa, 2007; Mello, 2010), à semelhança de experiências sócio-históricas de Moçambique, África do Sul, Zimbabwe, Tanzânia e do Brasil.

Neste contexto, o bilinguismo, para além de ser uma necessidade comunicativa em que predomina a correspondência na exploração de signos linguísticos, ao nível do *ulongeso*, é uma estratégia que, com base no *cilwezo* adotado, deve atender à situação inicial “cultura marginalizada”, intermédia /final “cultura da elite” e a final (outra por necessidade). Ou seja, visa estimular, com habilidades diferentes, a apreensão e transferência/tradução da referencialidade por meio de uma L1 para uma L2 (língua oficial) ou uma L3 (língua estrangeira). Por exemplo, ao contrário dos Estados Unidos e de Canadá onde o *ulongeso* bilíngue surgiu para atender as minorias sociolinguísticas

(Mello, 2010), em África, a sua historicidade associa-se a uma estratégia de cristianização dos *athu*¹⁸, levando Alves (1994) a reconhecer a necessidade de desenvolvimento simultâneo das culturas (europeia e africana), de modo a evitar-se o preconceito que leva os africanos aculturados a usarem as suas línguas só em determinadas situações. Foi nesta visão que Neto (1980), reconhecendo a ineficácia da exclusividade da língua oficial, sobretudo ao nível do *Ulongeso* Primário e Secundário, apelou ao recurso às línguas nacionais por serem os instrumentos iniciais de construção mental e de socialização.

É sabido que as desvantagens daquela exclusividade devem-se ao défice de exposição à língua oficial, durante a escolarização da maioria dos *alongi*, com realce para as zonas rurais e periféricas onde a hibridação (L1, L2 e uma L3) tende a ser frequente, e com isto, significativos níveis de insucessos ou de aprovações deficientes. E nisto, Agostinho Eduardo (2019) observa que o fato de a língua oficial ser usada em lares urbanos de *alongexi* e de *alongi* não é ainda proporcional ao seu conhecimento, sobretudo, quando se caracteriza por interferências *code-switching*, com reflexos na linguagem corrente e, em alguns casos, cuidada, dependendo da aculturação do falante.

Por exemplo, no enunciado¹⁹: “— Não filha, isso não é katabi. É jinguba” a correcção de “katabi” (ucokwe) para “jinguba” (Kimbundu), por parte da *mamã - longexi*²⁰, terá sido entendida pela *mwana*²¹ como uma transferência da referencialidade de L1 para L2, “amendoim”, português europeu, o que não é! Na correcção subjaz a rejeição da identidade materna/bantu a favor da preconceituada “língua da classe dominante” ao transferir de L1, pouco, para a de maior instrumentalização. Nesta socialização, a aquisição casual da língua portuguesa “L1” ao distanciar-se da europeia reduz-se, no fundo, a um *angolar*, L2, isto por *déficit* de *input* da cultural europeia. Logo, é este *angolar* que, sem receio de errar, já satisfaz as situações comunicativas, incluindo as didáticas, na iniciação, ao contrário de, por exemplo, Moçambique onde, segundo Timbane (2019, p.95) “crianças falam uma LB em casa, na rua quando vão à escola, e só falam português na sala de aulas, com o professor”.

Assim, no contexto de *ulongeso*, dada a sua complexidade, pressupõe-se que, no quadro da expansão e do gradualismo, o *ulongeso* ao nível primário respeite as sensibilidades etnolinguísticas de modo que o envolvimento e a inclusão de cada

¹⁸ Povos.

¹⁹ Registo de um diálogo entre uma *alongexi* da Escola Dundo Central e a sua *mwana*.

²⁰ Mãe-professora.

²¹ Filha.

comunidade seja não só parte, mas o desenvolvimento desejado. Daí que, uma atualização do Plano de Estudo deve atender à equidade de modo a favorecer a adaptação e a *transição* para a diversidade e especificidades, cuja aula se constitua em uma ocasião para estimular e preservar a cultura do *alongi*, como é o caso da integração da escrita da região lunda-ucokwe SONA, a par do desenvolvimento da confiança durante a *unyingikiso* (UNESCO, 2009). Tal como concebido pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2011), nesta transição, o recurso ao bilinguismo, de forma faseada, é um suporte para a aquisição de uma segunda, terceiras línguas e de conteúdos curriculares, cujo objetivo é, segundo Mello (2010), atrair os *alongi* para a língua prestigiada. À semelhança da transição casa-escola, é uma estratégia que submete os *alongi* minoritários ao ambiente linguístico da maioria, o que na realidade, atendendo a cada contexto, tende a diversidade de competências linguísticas.

Assim, no multilinguismo angolano, não basta concebê-la. Impõe-se uma maior conscientização e força de vontade para a ação, tornando as línguas nacionais veículos alternativos de assimilação e de consolidação de competências, à semelhança da ação dedicada à língua oficial nos espaços etnoculturais. Feito isto, a inclusão e utilização daquelas no Sistema de *Ulongeso* representará um passo em direção à angolanização deste, cujo *cilwezo* deve corresponder às estratégias de inclusão e expansão sustentáveis (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020-2029), enquanto resposta a um “ainda” recalçamento discriminatório.

Deste modo, e para a efetivação deste *ulongeso*, a sua qualidade e a conseqüente formação de competências, ao serem proporcionais a uma boa *unyingikiso* na língua materna (Mackenzie & Walker, 2013), antes, devem assegurar a integração da diversidade, como uma forma de suavizar as críticas sobre a exclusividade, a falta de domínio da língua de escolaridade, resistência a novas adaptações, negligência, escassez de *alongexi* com competências específicas e desadequação de metodologias decorrentes do *ulongeso*. Implica também um repensar sobre o bilinguismo como instrumento de interação e de construção de conhecimentos, mas alterando comportamentos dos seus protagonistas; materialização de uma legislação/regulamentação específica, asseguramento de recursos humanos (*alongexi*, técnicos e gestores), material didático, financiamento, supervisão periódica das ações, readaptação aos desafios de boa administração institucional como afirmação do sector.

Tratando-se de um desafio que envolve a comunidade, sem o uso das vernaculidades pelos pais e pelos governantes, enquanto arautos dos valores culturais, dificilmente as *mwana*, os *ana-malunga* e *ana-maphwo*²² dos espaços urbanos o farão por défice de referências linguísticas angolanizadas face à globalização e à glotofagia.

5 Da teoria à prática do *ulongeso* bilíngue

O *Ulongeso* Primário (I Ciclo) é o nível que se segue ao *Ulongeso* Pré-Escolar, tendo sido reestruturado da 1ª a 4ª classes do sistema anterior para 1ª a 6ª classe do *cilwezo* vigente. Caracteriza-se pela obrigatoriedade, uma transição, continuidade e coabitação de comportamentos educativos de ambiente familiar e formal. Por via da língua portuguesa, começa-se o *ulongeso* de várias disciplinas e a introdução da língua nacional como disciplina autônoma, cujo percurso de *unyingikiso* é posto em causa pelo fato de, segundo Gaspar *et al.* (2012), os alunos não estarem expostos à língua portuguesa de “forma correcta e contextualizada” (p. 26), para além de uma metodologia não direcionada ao seu *ulongeso* como uma L2 (Gaspar *et al.*, 2012, Agostinho Eduardo, 2019). E, não sendo uma língua nativa para a maioria das crianças angolanas, o INIDE (2013) recomenda a adoção de uma metodologia que permita a transição pacífica e consciente da “aprendizagem da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino” (p. 6).

Percebe-se naquelas preocupações a necessidade de uma preparação do indivíduo, cujo recurso às línguas nacionais se justifica, também, pela direito a codificar, desenvolver e a promovê-las. É com base naqueles direitos que Bloomfield (1933), Harmers e Blanc (2000) concebem, em diferentes perspectivas, o bilinguismo como um processo que passa pela utilização de duas línguas, como são os casos das línguas nacionais e da língua portuguesa. Assim, ao nível do *cifuci*, o bilinguismo social é salvaguardado pela Constituição da República (Angola, 2010), que orienta a promoção, o estudo, *ulongeso*, bem como o “uso de outras línguas angolanas, incluindo as principais línguas estrangeiras” (artigo 19.º, ponto 2). A responsabilidade é secundarizada, artigo 21.º, alínea *n*, ao resgate das “línguas angolanas de origem africana, como património cultural”, o que pressupõe a necessidade do desenvolvimento das mesmas, enquanto identidades nacionais e instrumentos de comunicação.

²² *Os jovens e as jovens.*

À semelhança daquele documento e da LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, ao nível do Plano de Estudo, a língua portuguesa, em oposição às línguas nacionais, é priorizada pelo seu papel congregador de modo a responder às inovações em que aquelas disciplinas perspectivem “a formação capaz de gerações vindouras, esperando-se que contemplem os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação” (INIDE, 2006, p. 3), bem como ao papel de principal instrumento de aquisição de conhecimentos (Oatanha & Carvalho, 2011). Daí, ao nível do *Ulongeso Primário*, justificarem-se as alterações curriculares.

Na operacionalização, opondo o Plano de Estudo atual ao anterior, nota-se que, o atual procura atender às exigências formativas num quadro de inclusividade, à semelhança de experiências de *ifuci*²³ da região. Deste modo, a adoção do *ulongeso* bilíngue com características de *cilwezo* aditivo e *cilwezo* transicional, a diferença da carga horária nas 1ª a 4ª classes representa uma visão para estimular e reforçar, inicialmente, a literacia na língua nacional, porém sem prejuízo à fluência da língua oficial, sendo para o efeito compensada nas 5ª e 6ª classes, como uma via de salvaguardar as competências básicas naquelas línguas, sobretudo, com recurso a outras disciplinas (Agostinho Eduardo, 2019).

No entanto, este conjunto de ações constitui um encimar dos esforços anteriores, tendo como foco ensaios faseados, desenvolvimento e a expansão de experiências, a procura de autonomização de competências ao nível das regiões linguísticas, segundo o INIDE, cuja implementação depende, em grande medida, de adaptações concretas de cada província, *xikwola*, o tipo de docentes especializados, atitude e criatividade dos governantes, gestores, supervisores, da relação com a comunidade e, de modo geral, dos contextos socioeconômicos, tal como se analisa no caso a seguir.

6 Metodologia: análise de caso

Para este estudo preliminar, recorreu-se a uma abordagem de natureza qualitativa, explorando a bibliografia, documentos, para além da observação que exigiu o contacto com os agentes ligados ao projeto. A natureza de estudo remete para a compreensão das situações, das exigências, dos significados das ações, bem como para as percepções dos sujeitos através da descrição, assim como da sua clarificação ao longo do processo e das suas fases (Bogdan & Biklen, 1994). Minayo (2002) assinala que ao se tratar de um

²³ Países

“universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21- 22), permite também a compreensão do espaço, das relações, dos seus processos, assim como daqueles fenômenos irreduzíveis a simples operacionalização de variáveis. Razão para este tipo de estudo distanciar-se de um único *cilwezo*, pois requer adaptação de métodos e de técnicas à especificidade ou ao objeto em análise, e, concordando com Cervo, Bervian e Da Silva (2007), o que leva a admitir a sua vantagem por permitir a familiarização com o objeto em estudo e a sua explicitação.

O presente estudo refere-se ao estágio de contacto, 2019-2020, com os responsáveis do INIDE em Luanda, formadores provinciais, *ma-xikwola* e com os responsáveis ligados ao Departamento do Ensino do Gabinete de Educação na Lunda-Norte. O atraso na implementação do *ulongeso* bilíngue ao nível da província foi a principal motivação, apesar da orientação do INIDE e a existência de 3 formadores provinciais locais. A seguir, contextualiza-se o ambiente de estudo.

6.1 Caracterização do sector da educação

O Subsistema de *Ulongeso* Geral na província da Lunda-Norte, condicionado também pela conjuntura socioeconômica, é suportado por uma rede²⁴ de 172 *ma-xikwola* (83 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário, 68 Complexos Escolares, 7 Colégios, 6 Liceus, 2 *ma-xikwola* Técnicas e 6 Magistérios), 1 665 salas de aula para 214 000 *alongi* (destaque para 160. 067 do *Ulongeso* Primário) e 5 156 *alongexi* (3 255 do *Ulongeso* Primário, incluindo a classe de iniciação, 1 558 do I Ciclo de *Ulongeso* Secundário e 499 do II Ciclo de *Ulongeso* Secundário). Segundo o documento, a dinâmica da demografia exige um aumento de 3 577 *alongexi* (388 para a Iniciação, 2 070 para o *Ulongeso* Primário e 1.119 para o *Ulongeso* Secundário, Magistério e para o Técnico Profissional), 1 492 salas de aula (612/51²⁵ *ma-xikwola ja*²⁶ *Ulongeso* Primário, 552/46 Complexos Escolares, 240/20 Colégios, 12/1 magistério, 76/ 4 Institutos), 1 920 804 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário, 468 864 do *Ulongeso* Secundário do I Ciclo, 178 332 do II Ciclo, 37 340 *itwamo*²⁷ e a necessidade de igual número de quadros.

É neste ambiente que, segundo a LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 96, ponto 1, se aplica o conceito de **rede escolar** como um agregado de

²⁴ Vide desdobrável, Gabinete da Educação, I workshop Provincial da Educação 2019, p. 5.

²⁵ Lê-se, por exemplo, 612 salas de aula de 51 *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário.

²⁶ Equivalente a preposição *do*.

²⁷ *Carteiras*.

estabelecimentos formais ou informais, públicos e privados²⁸ que, ao nível do *cifuci*, integram todo o Sistema de Educação e *Ulongeso*. Porém, por insuficiência de infraestruturas na periferia e nas zonas suburbanas, inclui-se os estabelecimentos religiosos (em certos casos de chapas ou tendas) bem como *alongexi* voluntários.

Ao nível do município do Chitato (Direcção Municipal da Educação, 2019), a rede organiza-se em 36 *ma-xikwola*; 12 para o *Ulongeso* Primário, 4 para o I ciclo do *Ulongeso* Secundário, 5 para o II ciclo do *Ulongeso* Secundário e 15 Complexos Escolares. Destacam-se 6 Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs)²⁹, – suborganização para o reforço de competências locais; **ZIP 1** (Escolas Primárias 4 de Abril, nº 1 do Chitato, Colégio Santo António, Magistério Primário 11 de Novembro do Chitato e o Complexo Escolar do Ritenda), **ZIP 2** (Complexos Escolares do *Bairro Norte, da Taxa Barragem, nº14/Ex - Recinto dos Cavalos Liceu do Dundo* e a *Escola Primária nº 9 do Dundo Central*), **ZIP 3** (Magistério do Dundo, Escola Primária do Samunhinga, os Complexos Escolares do *Bairro Sul, 4 de Julho do Aeroporto, do Pensamento*, os Colégios nº13 do Dundo e *Oswaldo Serra Van-Dúnem*), **ZIP 4** (Escolas Técnica de Saúde, Primária do Karinhenga, Primária do Salianuma, Primária Comparticipada Eli-Formar e a escola Primária Comparticipada Bom Deus), **ZIP 5** (Complexos Escolares do Kandjamba, do Kalumbya, do *Mwanguvo*, Instituto Médio Politécnico 28 de Agosto e o Colégio do Kamakenzo 1), a **ZIP 6** (Complexos Escolares do Samakaka; Ex- PGFA do Sachindongo; *Delegado Eusébio Nelson*, do Kayta, o Colégio do Sachindongo e as Escolas Primárias do Txinguvo e do Sachindongo) e o *Colégio da kamakezo 1*.

Os dados indicam que o fato de a Centralidade do Musunge ser o novo espaço de atração urbana, faz da **ZIP6** ser a que suplanta, por exemplo, as **ZIPs 2 e 3**, correspondentes a cidade antiga (Dundo), o que torna as **ZIPs** constituídas por *ma-xikwola ja Ulongeso* Primário e do I ciclo. É neste ambiente que se analisa o começo do *Ulongeso* bilíngue nas 5 das 10 *ma-xikwola* visitadas, uma vez que o Complexo Escolar 4 de Julho do Aeroporto, o Complexo Escolar Eusébio Nelson, o Colégio do Kamakenzo I nº 13 e Oswaldo Serra Van-Dunem, incluindo o Colégio do kamakenzo 1³⁰, fazem parte das

²⁸ As *ma-xikwola* Privadas são geralmente comparticipadas e estão sujeitas à coordenação, regulação e à fiscalização do Estado. Daí estar em curso um plano de encerramento das que reúnem poucas condições formativas, segundo LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 101, pontos 1 e 2.

²⁹ZIP1- (5 *ma-xikwola*, 6702 *alongi* e 215 *alongexi*), ZIP 2- (7 *ma-xikwola*, 13739 *alongi* e 387 *alongexi*), ZIP3- (7 *ma-xikwola*, 11211 *alongi* e 384 *alongexi*), ZIP4- (5 *ma-xikwola*, 10493 *alongi* e 174 *alongexi*), ZIP5 - (5 *ma-xikwola*, 8626 *alongi* e 303 *alongexi*) e ZIP6- (8 *ma-xikwola*, 29027 *alongi* e 578 *alongexi*).

³⁰Até a altura do estudo não fazia parte das ZIPs e das *ma-xikwola* seleccionadas para a implementação.

não eleitas, sobretudo, por insuficiência de *alongexi* de língua ucokwe apesar de adaptações, nas 5ª e 6ª classes, entre a monodocência e a polidocência.

6.2 Constatações

Para a compreensão do processo, após a autorização do Gabinete de Educação, foram contatados 1 coordenador provincial da língua ucokwe, 2 coordenadores escolares, 9 subdiretores pedagógicos, 9 *alongexi* que ensinam a língua ucokwe, assim como a interação com *alongexi* (4 turmas da 1ª, 3ª e 6ª classes). Dada a insuficiência de condições técnicas, como estratégia, e em ocasiões favoráveis de diálogo, foram entrevistados³¹ o coordenador provincial / **CP1**, 5 subdiretores pedagógicos / **SdP** (Complexo Escolar Taxa Barragem, Complexo nº 4 do Bairro Norte, Complexo Escolar Bairro Sul, Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo e Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto dos Cavalos), bem como 5 *alongexi*³² / **Prfs** (Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto dos Cavalos (2), Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo (2) e Complexo nº 4 do Bairro Norte (1), totalizando 11 agentes. Em momentos diferentes, cada entrevista foi planeada com base no objetivo, condições mínimas (em gabinetes e salas de aula), atendendo a espontaneidade das informações e a familiaridade dos mesmos em relação ao assunto. Foi formulada a questão principal, comum a todos, e outras complementares condicionadas à função do informante, como resumidas e transcritas a seguir:

6.3 Como avalia a implementação da língua ucokwe no Ensino Primário após a fase de experimentação?

No essencial, quer o **CP1**, quer os **SdPs**, 54, 5 %, reconheceram ser “um processo importante” apesar de “caracterizar-se por dificuldades” que vão desde a “escassez de material didático” ao “apoio e estímulo financeiro”. Os **SdPs**, 45, 4 %, admitem também não haver “*salas suficientes*” para a concretização do projeto.

Quanto aos **Prfs**, 45,4% entendem ser “fundamental o ensino e aprendizagem da língua ucokwe”. Porém, reconhecem também “existir muitas dificuldades” ligadas às “*condições materiais, insuficiência de professores para todas as classes do Ensino Primário*”, o que, segundo 18,1%, pertencentes ao Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto

³¹ Usou-se um telemóvel STYLO-BOLD, um Bloco de Notas e o mesmo questionário com pequenas adaptações.

³² 1 com o nível médio, 4 com instrução universitária e com idades compreendidas entre 28 a 60 anos.

dos Cavalos e Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo, faz com que se “*adaptem professores de outras línguas maternas*” para o *ulongeso* da língua ucokwe. Já 36, 3% admitem “existir interesse repartido por parte dos alunos; uns com muita vontade e outros com pouca motivação, sobretudo na escrita”. Segundo os mesmos, a pouca motivação é justificada pelo fato de os “alunos serem provenientes de famílias com culturas diferentes onde a língua portuguesa já exerce influência”, o que faz com que, de acordo com 100% dos **Prfs**, haja “por enquanto, maior tendência para a aprendizagem do português e não da língua ucokwe”.

Relativamente às *vantagens que notam na experimentação do ensino bilíngue nas escolas- modelo?* a unanimidade 100% destaca o resgate do “valor da língua ucokwe enquanto cultura da região”, contudo reconhecem existir “pouco empenho na materialização do ensino bilíngue” como um dos condicionalismos do projecto.

Quanto à pergunta, *de que modo a monodocência facilita a relação com os alunos no ensino bilíngue?* aquele universo, 100%, reconhece a monodocência como uma estratégia que “não corresponde à realidade material das escolas”, havendo “dificuldades quase em tudo” e sobretudo na “preparação dos professores que asseguram a base, (...) até nos casos em que a classe é acompanhada por dois professores”.

Os dados mostram que a implementação do *ulongeso* bilíngue é um facto, apesar de um início tímido. À semelhança de estudos de Cossa (2007), Meneses (2013 *apud* Timbane, 2019; Nhampoco, 2015), a fase tende a caracterizar-se por condicionalismos ligados à insuficiência de salas de aula, material didático, qualidade e ao número de formadores escolares, *alongexi*, financiamento, à aceitação, por um lado, e, por outro, à resistência a *unyingikiso* da/ na língua ucokwe. E apesar da orientação da Direção Municipal de Educação do Chitato, o vazio de uma legislação adequada tende a tornar complexa a materialização do Plano de Estudo Nacional e a redistribuição da carga horária.

A interpretação e a adaptação do Plano de Estudo Nacional remetem para 6 a 7 tempos a favor da língua portuguesa e 3 da língua ucokwe³³, sendo 1 tempo semanal a média para a interação nesta última em todas as classes, totalizando 4 tempos mensais. Dado o contexto de realização, admite-se serem insuficientes para o cumprimento dos objetivos educativos, instrutivos e operacionais, sobretudo, os relacionados à realidade científica e heterogénica dos *alongi*. E apesar do valor intrínseco e defendido pelos

³³ Segundo a carga horária da 3ª classe, no Complexo Escolar Bairro Sul.

agentes, metodologicamente, a assimetria na carga horária tende a não favorecer a complexidade da matéria prescrita e a consolidação das *yinigikiso*³⁴, comparativamente a dedicada à língua portuguesa, o que requer uma inversão.

A esta questão junta-se a docência, cuja estatística da Coordenação Provincial se opõe à cobertura real, ao registrar adaptações de professores com pouco domínio da língua vernacular (por exemplo, Complexos escolares nº 10 Mwanguvo, nº 14 Ex-Recinto dos Cavalos, Escola nº 9 Dundo Central e a Escola nº 6 Bairro Sul) para além de condicionarem o arranque do projeto em outras instituições. Esta contrariedade tende a sinalizar a pouca sincronização institucional, científica e acadêmica entre o *Ulongeso Superior* e o *Ulongeso Geral*, caso se cogite sobre a formação de *alongexi* para o *ulongeso* de línguas na EPLN (Agostinho Eduardo, 2021). Aquela formação ao contemplar a disciplina de língua ucokwe, a escassez daqueles confirma a desarmonia na cadeia formativa, com repercussões na monodocência, se atender à formação sólida, bem como a articulação pretendida entre os conhecimentos e o saber fazer como uma garantia dos diferentes Subsistemas de *Ulongeso*, segundo a LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, artigo nº 19 (Angola, 2016).

Deste modo, nas *ma-xikwola ja ilwezo*³⁵, a aula ao ser favorecida pela motivação dos *alongi*, sobretudo nas 1ª classes, a disponibilidade de material didático, *ytywamo*³⁶, a par do *matabicho*³⁷, seriam variáveis a solucionar atendendo a pobreza a que está mergulhada parte da população estudantil, uma vez que a sua ausência, para além de desumanizar o *ulongeso*, condicionam o rendimento do *mulongi*. Porque ao ser um ser social, está ligado a sua realidade por meio da qual se torna ativo e se projeta para a realidade externa (L. S. Vygotsky, 1930). Por outro lado, a estratégia tradicional de reescrita dos conteúdos ao quadro, por insuficiência de livros, é outro fator que leva ao incumprimento da carga horária, apesar de habituar os *alongi* ao exercício da grafia. Também, é ao longo da (re)escrita e da leitura; oralização para uns e silêncio para outros, que se nota a tendência para (des)motivação em exercitar o inusitado. Porém, tal como constata Simões (2006, p. 48, *apud* Timbane, 2019, p. 96), a exercitação do registro padrão não se limita aos alunos deste nível, afetando também os meios de comunicação social angolanos.

³⁴ *Aprendizagens.*

³⁵ *Escolas-modelo*

³⁶ *Carteiras e cadeiras.*

³⁷ *Merenda escolar.*

Por isso, havendo pouca reflexão crítica sobre a sobreposição cultural e linguística nas 1ª à 3ª classe, a motivação tende a superar o preconceito cultural, ao contrário dos alunos da 4ª a 6ª classes, segundo os **Prfs** dos Complexos Escolares nº 10, nº 14 e nº 4, pela influência da língua portuguesa, o que requer o papel consciencializador dos pais e encarregados de educação. E, retornando a questão de pesquisa, entende-se ser o início do projeto um aspecto encorajador, dado o atraso na sua implementação. Contudo, o acompanhamento da política curricular, a presença dos professores, a elaboração dos programas, a adequação dos horários e dos manuais, o apoio financeiro, a restituição do *matabicho*, o apoio metodológico, maior cooperação com os encarregados de educação e com a Universidade permitem responder às necessidades formativas neste nível, pois sem a sua minimização comprometem-se os objetivos, porque as línguas enquanto fatores psicossociais, as suas condições psicoeducativas dependem das psico-materiais para efetiva humanização.

Considerações gerais

Com as reformas educativas, há cada vez mais consciência de que as línguas nacionais, tal como a língua oficial, gozam de direitos enquanto instrumentos de realização sociocultural dos angolanos. Porém, o desnível estatutário conferido pela Constituição da República e pela LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, obrigam a que políticas linguísticas, atendendo aos desafios do século XXI, sejam contextualizadas a novas formas de *unyingikiso* com o acesso a um aprender a saber, relacional e universal; um saber fazer e um saber ser transversal. Sendo uma imperiosidade para os países subdesenvolvidos, implica maior atenção à diversidade na educação e construção de uma nação.

Os resultados do estudo indicam que, com a reforma curricular, a implementação do *ulongeso* bilíngue procura atender às solicitações da sociedade, porque a língua oficial ao ser tão somente uma via de acesso a várias experiências não resolve a complexidade multilinguística nos variados contextos de *unyingikiso* e de promoção cultural. Esperar-se daí que o Plano de Estudo, ao evidenciar um *ilwezo* transicional, ajude a *unyingikiso* das duas línguas e dos conhecimentos/ experiências (extra) curriculares. Foi possível constatar um início caracterizado por insuficiência de salas de aula, meios didáticos, *malongexi* nativos com experiência e a existência de um ambiente repartido entre o interesse e o desinteresse por parte dos *alongi*, sobretudo, nas classes finais que deriva

da sobreposição da língua portuguesa. Tratando-se de um início, é um esforço encorajador do qual se espera novos resultados com maior comprometimento dos agentes; apoio financeiro, reforço metodológico, deslocamento da *xikwola* para a comunidade e vice-versa e a relação com a universidade pelo fato de o *ulogeso - unyingikiso* da língua ser antes uma realização psicocultural.

Grosso modo, é por esta via que, respondendo à questão levantada, a política de integração das línguas nacionais e o recurso ao bilinguismo podem satisfazer as necessidades de *unyingikiso* e, conseqüentemente, a afirmação da cultura face à globalização.

Referências

- AGOSTINHO EDUARDO, A.(2019), *Aquisição do português língua segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
- AGOSTINHO EDUARDO, A. (2021), A Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e o seu objecto social vs COVID-19. *Revista Eletrónica Kulongesa – TES*. 3 (E-1): 65-74.
- ALVES, A. (1994), “*Dicionário português-kimbundu-kikongo (línguas nativas do norte de Angola)*”, 2.ed, Cooperação Portuguesa.
- ANGOLA, (2010), *Constituição da República de Angola*. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro. Luanda: Assembleia Nacional.
- ANGOLA, DIÁRIO DA REPÚBLICA, (2016), Lei nº 17/16 de 8 de Outubro, *Lei de bases de sistema de educação e ensino*. Série nº170. Luanda.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. New York: Henry Holt.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- CERVO, A., BERVIAN, P. & DA SILVA, R. (2007), *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Pearson Education.
- COSSA, E. (2007), *Línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento da educação em Moçambique*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- CHICUMBA, M. (2013). A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais, pp. 1-10. In: *IV Colóquio Internacional de doutorando/as do CES. Cabo dos trabalhos*.

Obtido de: https://cabodostros.ces.uc.pt/n10/doc/11.1.2_Mat_Segunda_Ch.pdf1. Acesso Fev. 2019

CHICUMBA, M. (2019). *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Tese de Doutor no ramo de Linguística Aplicada. Universidade de Lisboa.

CHIVELA et al. (2003). *Caracterização global do contexto angolano e respectivo sistema da reforma educativa*. INIDE: Luanda.

COMPUTACIONAL, I. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (2019). *Rede escolar do município do Chitato*. Dundo- Angola.

GABINETE DA EDUCAÇÃO. Governo provincial da Lunda Norte. (2019), *I workshop provincial da educação*. Dundo.

GASPAR, L. et al. (2012). *A Língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Editora: Dialogarts Rio de Janeiro. Obtido de: <http://www.dialogart.uerj.br/aquios/2012-115-monografia0%20web.pdf>. Acesso: 12 nov. 2021.

HARMERS, J. & BLANC, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

INIDE (2006). *Programa de língua portuguesa. II Ciclo do ensino secundário*. Luanda.

INIDE (2011). *Educação: Sete línguas nacionais entram em consolidação no ensino este ano*. Luanda. Obtido de: <http://www.portalangop.co.ao/motix/pt.pt/noticias/ed/2011/0/4/sete-ling-nacientram-consol-ensino-este-ano.html>. Acesso: Set.2021

INIDE (2013), *Programa da 1ª classe do ensino primário*. Luanda: Editora Moderna, S.A.

JULIÃO, A. (2019). A extensão da unicodência no ensino primário em Angola. *Educação Unisinos*. Vol.23, n. 3, pp. 455-470, julho-setembro.

MACKENZIE, P. & WALKER, J. (2013). *Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão*. Síntese da política da campanha global pela educação. IBIS. Education for development.

MED (1986). *Medidas para o saneamento e estabilização do actual sistema de educação e ensino de bases gerais para um novo modelo*. Luanda:MED.

MELLO, H. (2010). *Educação bilíngue: uma breve discussão*. Horizontes de Linguística Aplicada, Vol.9, nº1, p. 118-140.

MINAYO, M. (Org.). (2002), *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO 2020-2029. *Estratégia de expansão do ensino bilíngue*. Maputo: MEDH.

NETO, A. (1980). *Ainda o meu sonho*. Discursos sobre a Cultura Nacional. Discurso no acto de posse ao cargo de Presidente da Assembleia Geral da União dos Escritores Angolanos. Luanda/Lisboa: Edições 70.

NGABA, A. (2012). *Políticas educativas em Angola. Entre o global e o local: sistema educativo mundial*. Luanda: SEDIECA.

NGULUVE, A. (2006), *Política educativa angolana (1976-2005): Organização, desenvolvimento e perspectiva*. Dissertação de Mestrado. Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde05062007115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

NHAMPOCA, E. (2015), "Ensino bilíngue em Moçambique: Introdução e percursos". *Working Paper Linguistic*, Florianópolis, 16 (2): 82-100.

OATANHA, A. & CARVALHO. (2011). *Currículo de formação de professores do ensino primário*. 2.ed. Luanda: MEC.

PAXE, I. (2014). *Políticas educacionais em Angola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Obtido de: https://www.teses.usp.br/teses/disp/48/48134/tde01101718/publico/ISAAC_P_V_PAXE.pdf. Acesso: 2 ago. 2021.

TIMBANE, A. A. (2015). Complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*, Vol. 13, n. 1, p. 92-103, jan/abr 2015.

UNESCO (2009). *Relatório mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural-resumo*. Obtido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso: Out. 2019.

VYGOTSKY, L. (1930), *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. Trad. M. Fontes, São Paulo: Ed. & J.C.

Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): EDUARDO, Agostinho Albano. Ensino bilíngue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte 2019 -2020. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.35-57, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Eduardo, Agostinho Albano.(jan./jun.2022).Ensino bilíngue como desafio e passos para mais inclusão no sistema de ensino angolano: Caso Lunda-Norte 2019 -2020. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 35-57.

