

Multilinguismo e direitos linguísticos: o direito à diversidade linguística (O caso de Angola)

Domingos Nzau & Maria da Graça Sardinha

Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal

1. Introdução

Em Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação (2001) define no Artigo Nono que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, sendo que “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais” e “sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”.

A primeira experiência de ensino de línguas nacionais de origem africana remonta à década de oitenta, concretamente a 1985, data em que estas são introduzidas no processo de alfabetização. Porém, apenas dois anos mais tarde é publicada a Resolução nº 3/87, de 23 de Maio, que aprova, a título experimental, os alfabetos das línguas *Kicongo*, *Kimbundo*, *Tchócue*, *Umbundu*, *Mbunda* e *Oxicuanhama*, bem como as respectivas regras de transcrição. Entretanto, até agora, pouco ou quase nada se fez no sentido de diminuir a clivagem estatutária entre o Português e as demais línguas nacionais, apesar de o Ministro da Educação referir, a nível experimental, estudos avançados que iriam permitir a implementação generalizada do ensino destas no ano académico de 2006 (Jornal de Angola: 02.01.06).

O nosso estudo, que é mais um princípio do que um fim, por se enquadrar numa investigação de doutoramento em curso e, por conseguinte, mais abrangente, intitulada “*Contributo(s) da Língua Portuguesa na Construção (Democrática) da Nação Angolana*”¹ visa apresentar, sob ponto de vista sociolinguístico, um contributo acerca da Promoção de Política Linguística Nacional de protecção à diversidade cultural e linguística.

¹ Note-se que até à altura em que enviamos o resumo da nossa comunicação, o título da investigação em que se insere o nosso estudo era *Nacionalismo angolano e políticas linguísticas em Angola pós-colonial*.

2. Aprender e ensinar numa sociedade multicultural e plurilingue

No relatório “*Rapport mondial sur la culture*” (2000), a UNESCO é peremptória em afirmar que a maior parte dos conflitos que surgem hoje nos estados-nações apresenta uma componente cultural. Nesta perspectiva, torna-se fundamental educar as populações para esta nova realidade mundial no intuito de evitar tensões sociais, culturais e linguísticas que, tal como as guerras religiosas e interétnicas, podem ser susceptíveis de desencadear, como sustenta Ferreira (1988), sentimentos de ódio e violência.

Acreditamos que a língua portuguesa, enquanto directória da comunicação nacional angolana, pode ser uma peça-chave nesse *puzzle* linguístico tecido também com várias línguas interétnicas, podendo contribuir para a construção de uma identidade nacional no que concerne às funções que desempenha de carácter psicossocial e cultural, reforçadas, como é óbvio, pela função política e económica que se inserem num contexto mundial. Por outro lado, acreditamos ser possível promover convivência “democrática” entre as várias línguas que completam o património cultural angolano, apesar de reconhecermos que, numa comunidade plurilingue, o bilinguismo não resultará prejudicial para a sobrevivência de uma das línguas em contacto, caso a sua posição recíproca for igualitária, isto é, se não houver entre elas diferenças relevantes de uso funcional, de prestígio social, de compatibilidade com os modelos culturais. De outro modo, a língua em posição menos favorável (no caso de Angola são várias) pode estar condenada a sofrer interferências, a hibridar-se, a desvalorizar-se (WEINREICH, 1963) e, finalmente, *a correr o risco de desaparecimento* (destacado nosso).

A concretização deste projecto exige como palco de excelência a escola, ou seja, o chamado ensino formal. Por isso, no momento actual, em que decorre a experiência da introdução das línguas nacionais de origem africana nos primeiros anos de escolaridade², em que se discute o Projecto-Lei sobre o seu estatuto, que visa dar-lhes maior dignidade³ face à sua congénere Portuguesa, ao Estado compete definir uma política de língua sensível à realidade angolana, sendo um país paradigmático de sociedades pluralistas, onde coabitam

² O *Jornal de Angola* refere que a experiência está a ser apoiada por duas empresas sul-africanas, *Maskew Miller Longman* e *EBA*. In <http://www.jornaldeangola.com/artigo.php?ID=42917>, consultado a 07.01.2007.

³ É nesses termos que se debruça o Ministro da Cultura angolano.

povos com culturas próprias, em alguns casos muito diferentes⁴, e indivíduos que tentam manter a sua identidade cultural. Compete-lhe também a adopção de modelos socioeducativos que suportem a aquisição e aprendizagem de várias línguas em simultâneo, quer em contextos formais, quer informais, bem como modelos de formação de formadores passíveis de formar profissionais competentes e reflexivos que o momento exige. Ao professor destes novos tempos exige-se, para além de outras competências, conhecimento de políticas de integração de diferentes grupos étnicos, principalmente em África, onde a questão étnica, sobretudo a sua relação com o poder, tem vindo a ser assumida novamente como uma das questões mais importantes na África actual⁵”.

Bonal (2000) defende que a afirmação de cada cultura em contacto com outras enriquece e contribui para a construção de uma cultura universal responsável por um património que a todos pertence. Numa sociedade que se pretende democrática, se bem que em Martins (1949) se assista a uma perspectiva enraizada em caminhos não paralelos entre “filosofia de vida” e “sistema político” na concepção de uma democracia, torna-se imperioso, em nossa opinião, e baseando-nos em Bonal supracitado, o ajustamento das instituições educativas à diversidade cultural a fim de se evitarem conflitos. Aquele investigador propõe alguns passos que julgamos pertinente enumerar: *i) Adição de conteúdos étnicos aos programas; ii) Capacidade de sublinhar os contributos da adaptação dos grupos etnicamente minoritários para o património nacional, com vista ao desenvolvimento da auto-estima; iii) Introdução no ensino de níveis de trabalho compensatórios das privações culturais; iv) Institucionalização da educação bilingue, principalmente no ensino básico.*

⁴ No quadro étnico angolano, Redinha (1970), na sua *Distribuição Étnica da Província de Angola*, classifica as inúmeras populações autóctones de Angola em *populações não-bantas*: vátuas e khoisans (hotentotes e bosquímanos) e *populações bantas*: grupo Kicongo, grupo Kimbundo, grupo Lunda-Tchócue, grupo Umbundo, grupo Nganguela, grupo Nhaneca-Humbe, grupo Ambó, grupo Herero e grupo Xindonga. Estes grupos étnicos, que para muitos são também designados por mundos (Neves, 1974) por abrangerem vários povos, constituíram em muitos casos verdadeiros reinos entre os séculos XIII e XIX, de que resulta a actual população angolana de origem bantu. Inspirando-nos nos mapas de Martins (1993), a formação obedeceu a seguinte cronologia: Reino do Congo (Século XIII a XVI), Reinos de Ndongo, Matamba e Quissama (Século XVI a XVII), Reino do Planalto (Século XVI a XVIII), Reino de Cassange (Século XVI a XVII), Reino de Lunda-Tchócue (Século XVI a XIX), Reinos do Sudoeste (Século XVI a XVIII) e Região de Comunidades pouco fixadas.

⁵ M'bokolo, Elikia (1993). “Ethnie et Pouvoir”. Maputo: Comunicação apresentada à Conferência Nacional sobre Cultura, 13 de Julho de 1993. Doc. 13 CNC/93. In Medeiros, E. (1997). *Etnias e Etnicidades e Moçambique – Notas para o estudo da formação de identidades tribais entre os povos de língua(s) Emakhuwa e Elómwè e advento da etnicidade macua e lómwè*. Porto, Universidade Portucalense: Revista AFRICANA do Centro de Estudos Africanos e Orientais, nº 18, Setembro.

A melhor forma de a escola lidar com a diversidade cultural é através do pluralismo, valorizando no currículo, de forma mais equitativa possível, todas as culturas presentes. A preocupação principal deste modelo passa pelo reconhecimento da multiculturalidade, contrário à homogeneidade no sistema educativo, encarado como grande fonte de riqueza pedagógica. Assim, seria indispensável proceder a: *a) Alteração dos conhecimentos a transmitir, nomeadamente na abordagem da História e Geografia, numa perspectiva menos etnocêntrica; b) Ênfase da comunicação como aceitação e valorização daquele que é diferente; c) Construção de novos modelos educativos que ofereçam igualdade de oportunidades e na aceitação/compreensão da diversidade cultural.* Nesta perspectiva, deve privilegiar-se a educação intercultural, ou seja, aquela que potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais. Todavia, cabe às autoridades de direito, no seio de vários modelos, discernir e aplicar aqueles que mais se adequem e favoreçam a integração de alunos, neste caso de língua portuguesa materna e não materna, respeitando as suas diferenças, encarando-as como um factor de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem e não como um entrave à aprendizagem e integração dos diferentes grupos étnicos.

2.1. O ensino em/de português em Angola

O ensino em Angola é regido, actualmente, pelo documento matriz promulgado em Dezembro de 2001 pela Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema de Educação, cuja aplicabilidade se apoia num plano a longo prazo (2001–2015). Em linhas gerais, essa Lei apoia uma estratégia integrada para a melhoria do sistema da educação, tendo o português como principal veículo do ensino, sem, no entanto, excluir as demais línguas. Ao fazer o ponto de situação do ensino em Angola no biénio 2002/2005, quanto ao aumento e à melhoria da cobertura da rede escolar e quanto à qualidade do ensino, o Ministro da Educação, em jeito de balanço, apresenta alguns dados que, sucintamente, apresentamos nos seguintes alinhamentos⁶:

⁶ [http://www.jornaldeangola.com/Secção especial. 02/01/2006.](http://www.jornaldeangola.com/Secção%20especial.02/01/2006)

Quanto à cobertura da rede escolar

- Extensão do Ensino Primário por todo o território nacional, incluindo as áreas outrora inacessíveis durante a Guerra.
- Incorporação no sistema de 50.000 novos agentes de ensino, evoluindo de 1.500.000 efectivos escolares para 5.185.509, dos quais 4.707.929 alunos são do Ensino Primário que beneficiaram de ensino gratuito, traduzindo um crescimento de mais de 300%.
- Diminuição do índice percentual de analfabetismo de 58% para 33%.
- Construção de mais de 10.000 novas salas de aula, com maior incidência para as províncias onde a guerra se fez sentir, bem como quintuplicação da capacidade da Educação Especial, expandindo-a por todo o país, através do princípio de integração, passando de 5.000 efectivos escolares para mais de 25.000.
- No Ensino Superior público registou-se um crescimento a 31% dos efectivos, o que representa mais de 7.000 estudantes em relação ao ano anterior.
- Evolução do Ensino Superior privado dos pouco mais de 5.000 alunos do ano anterior para mais de 16.000.

Quanto à qualidade de ensino

- Implementação, à escala nacional, de três programas, visando a melhoria da qualidade de ensino: Reforma Educativa do Subsistema do Ensino Geral, que, na sua fase experimental, abrange um total de 430 escolas, sendo 347 primárias, 52 do I Ciclo do Ensino Secundário, 11 do II ciclo, 2 de formação profissional e 18 de formação de professores do I Ciclo.
- Introdução de novos manuais escolares, programas, guias metodológicos, cadernos de actividade, fichas de actividade.
- Realização de 10 seminários metodológicos para a capacitação de professores, tendo sido beneficiários cerca de 2.000 professores de diferentes níveis de ensino.

Quanto ao número de alunos

- Abrangência de cerca de 100.000 alunos, distribuídos pelas diferentes classes e níveis em fase de experimentação, enquadrados por mais de 3.000 professores.
- Reforma do ensino técnico-profissional, designada RETEP, que já caminha para o seu sexto ano de implementação, e a reforma curricular do ensino superior público que, metodologicamente, está a ser conduzida pela Reitoria da Universidade Agostinho Neto, cujos resultados são, no cômputo geral, manifestamente positivos em termos de eficácia e eficiência.

Entretanto, se por um lado, desde o fim da guerra civil angolana em Abril de 2002 até à actualidade se têm verificado desenvolvimentos significativos no sistema educativo, principalmente do ponto de vista do aumento e da melhoria da cobertura da rede escolar, como, aliás, testemunham os dados acima apresentados, um dos grandes desafios prende-se com a qualidade do ensino, quer a nível dos agentes (professores e alunos), quer dos conteúdos e metodologias, e a definição clara de política do ensino baseada na convivência interlinguística, ou seja, ensino bilingue ou plurilingue. Daí a razão em procurarmos conhecer o professor angolano e os contextos laborais que o envolvem. As conclusões apresentadas em *Rapport de mission – Republique d'Angola et Portugal* (2005) da UNESCO revelam alguns dados sobre a situação da formação de professores em Angola sintetizados nos seguintes pontos⁷:

1. É essencial rever a formação de professores em Angola visto que a maior parte não é qualificada e os programas actuais estão longe de assegurar a qualificação necessária. No momento actual, Angola deve trabalhar tanto na formação inicial dos professores como também na sua formação contínua, e o apoio à instauração de uma estratégia duradoura e integrada de formação de formadores e de um plano de trabalho neste domínio não é apenas desejável, como também uma prioridade. Este podia ser um dos aspectos a desenvolver no âmbito da Iniciativa de formação de professores.

⁷ Tradução nossa.

2. Uma proposta de estudo do aperfeiçoamento profissional de professores foi submetida para o financiamento da União Europeia. Contribuirá na formação inicial e na formação de emprego em curso.
3. A formação de emprego em curso é uma prioridade já que 50.000 novos professores foram contratados em dois anos, porém, a maior parte deles fez apenas de seis a oito anos de estudos.
4. Existem actualmente 45 estabelecimentos de formação de professores, alguns dos quais liceus reformulados para o efeito. Estes estabelecimentos devem ser melhorados a todos os níveis. As seis EPF⁸ fazem parte deste grupo de 45 e o modelo que utilizam é bem percebido.
5. O ensino à distância é talvez uma solução a considerar visto que já existem vários centros de documentação nas províncias. Contudo, seria necessário adaptá-lo ao contexto do país. Em inúmeros centros falta documentação básica. O modelo de Bié pode ser adaptado em outras regiões do país.

2.2. O professor da actualidade: na senda de um perfil

O professor, hoje, deverá ser fundamentalmente um agente de mudança. Neste século XXI, os nacionalismos devem dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão, ao pluralismo, à democracia. O cerne do processo pedagógico deve ser constituído por uma forte relação entre o professor e o aluno. Há muito que o professor deixou de ser apenas o transmissor de conhecimentos, mas sim alguém que consegue ajudar os seus alunos a resolver problemas, por forma a tornarem-se sujeitos autónomos e interventivos, livres e democratas. Mediante o exposto, que se pode enquadrar no âmbito da formação do professor de qualquer ramo do saber, procuraremos definir o professor de língua portuguesa uma vez que, em nossa opinião, poderá ser um elemento chave na formação da jovem democracia angolana. Sabendo à partida que não se apresenta tarefa fácil, primamos pela exigência de um professor Culto, com uma personalidade onde a dimensão da teoria, da praxis

⁸ Sigla de Escola(s) de Professores do Futuro.

e da crítica coabitem em dinâmica e constante interação. Exige-se que nos primeiros anos de ensino não seja um mero alfabetizador, mas alguém com capacidades, entre outras: *1- O saber relativo à teoria; 2- O saber-fazer relativo à praxis; 3- O saber-ser/saber-estar relativo à dimensão crítica.*

Quanto às competências exigidas ao professor de língua portuguesa em qualquer parte do mundo, deverão convergir nos seguintes parâmetros: *i) O poder prático-poiético, que se traduz na conectização das capacidades de falar/escrever/ouvir/ler; ii) O poder teórico, que, por sua vez, remete para a capacidade de interpretar e de explicitar, formulando hipóteses, arquitectando teorias e modelos, construindo esquemas...; iii) O poder crítico, que fundamenta, justifica e confirma os produtos do poder teórico sobre a língua, estabelecendo critérios e padrões de gramaticalidade, de aceitabilidade, clarificando pressupostos, em suma, problematizando o poder teórico sobre a língua.* Todavia, para além do exposto, pretende-se um verdadeiro profissional de ensino que saiba organizar-se à volta da questão das aprendizagens fundamentais, tidas como verdadeiros “pilares” da educação (De Lord, 1996): *a) Aprender a conhecer; b) Aprender a fazer; c) Aprender a viver juntos; d) Aprender a ser.*

2.3. A formação do professor de português: o caso de Angola

Conforme refere o *Currículo da formação de professores do 1º Ciclo de ensino secundário* (2004), a formação de professores pode considerar-se uma área de educação que merece uma atenção especial, visto que, se a qualidade de ensino está associada à qualidade dos programas de formação (conteúdos), não deixa de ser menos importante a qualidade dos agentes formadores do processo de ensino (professores). Porém, um dos grandes problemas ligados ao professor prende-se com o facto de a maioria não possuir perfil adequado para desempenhar as suas funções, ou seja, não apresentar qualquer formação com agregação pedagógica. O próprio INIDE⁹ está ao corrente da situação, embora se refira exclusivamente a professores que leccionam nos Institutos Médios Normais (IMN), ou ainda ao deixar claro que “a estrutura dos IMN não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem aos currículos do ensino de base, pois, muitos, por exemplo os de Educação

⁹ Acrónimo de Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica, são recrutados sem terem a formação inicial, bem como não frequentam cursos específicos nas respectivas áreas antes do início de funções.

Concretamente à língua portuguesa, língua oficial e veicular de escolarização, a situação é idêntica e daí o motivo de procurar conhecer o perfil do ensinante do português em Angola. Trouxemos, para o efeito, dois casos: o caso do recente teste de admissão ao curso de Língua Portuguesa no ISCED e o dos dados do questionário sobre professores de língua portuguesa de algumas escolas de Luanda. No primeiro, foi realizado um teste de acesso ao ensino superior para o ano académico de 2008, no ISCED¹⁰ de Luanda, no curso de Língua Portuguesa. Segundo informações obtidas dos responsáveis pelo curso, manifestaram interesse cerca de 800 candidatos, dos quais 611 foram admitidos ao exame. Destes, cerca de 80% são professores de português nos mais variados ciclos e escolas de Luanda. Todavia, o que surpreende não é tão-somente os resultados que oscilaram entre 4 e 20 valores numa escala de 0 a 20, mas, sobretudo as fraquezas evidenciadas, enquanto professores de português, ao nível da produção e análise textuais, bem como ao nível dos elementos do funcionamento da língua.

No outro caso, foi feita recolha de informação sobre professores de português através de um questionário dirigido a professores da 6ª classe de três escolas de Luanda. A amostra pode não ser representativa, mas parece-nos aceitável para dar uma visão dos problemas de que padece o ensino do português em Angola. Catorze professores predispuseram-se a responder ao questionário; apenas 22% têm o português como língua materna, ao passo que para cerca de 78% o português é língua não materna; cerca de 23% dos inquiridos só têm o nível básico, ou seja, 8ª classe, sendo que nenhum deles tem formação para ensinar o português, pese embora a formação básica lhes proporcionar alguns elementos pedagógicos. Quanto aos motivos de leccionação do português, cerca de 21% dos inquiridos afirmam leccionar português por necessidade de garantir actividade laboral; 15%, por ser a disciplina disponível; 21%, por gosto; 28%, por vocação e 15%, por formação.

¹⁰ Acrónimo do Instituto Superior de Ciências da Educação.

3. Conclusão

Perante as evidências, num país onde a maioria da população e suas línguas maternas (com destaque nas comunidades rurais) são de origem bantu; em que as mesmas línguas parecem confinadas ao exercício da “*função familiar (home)*” como último reduto valorador, contrastando com o português que: a) *Continua a ser a única língua de unidade nacional e veicular por assegurar, no plano nacional, a comunicação de comunidades em cujas línguas maternas de origem africana não há intercompreensão; b) Continua a funcionar como meio de comunicação mais fácil com o ambiente extrafamiliar; c) Continua a ser a língua de ensino, de informação, da administração (...) da globalização; d) Continua a ter um peso cada vez mais significativo, tornando-se língua materna de muitos angolanos, numa percentagem que algumas fontes (não oficiais) já apontam para cerca de 30%¹¹*, parece-nos cada vez mais imprescindível a implementação de um bilinguismo, desde que seja equilibrado e estável, não só para a vitalidade, senão de todas, pelo menos das mais divulgadas línguas nacionais de origem africana (Ibinda¹², Kicongo, Kimbundo, Umbundo, Tchócue, Nganguéle e Kuanhama), mas também para um ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz do português.

O sucesso do ensino do português e a democratização das línguas nacionais de origem africana requerem, portanto, uma política linguística dinâmica a desenvolver com objectivos e estratégias bem definidos, que podem passar por¹³:

- Reconhecimento da diversidade cultural e linguística de Angola.
- Institucionalização do ensino bilingue, apostando na investigação sobre as línguas angolanas (incluindo o português).

¹¹ Por exemplo: Seibert, Gerhard, *A Situação Linguística no Espaço Lusófono: Contributo para um debate científico*, in <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=13116>, acedida a 20 de Julho de 2008, às 17h00.

¹² Preferimos o termo Ibinda ao Ifiote devido aos contornos sociolinguísticos de um e de outro. Para mais pormenores pode ler-se: Nzau, Domingos Gabriel Ndele (2008). *Em torno de questões linguísticas de Cabinda: línguas ou variantes da mesma língua?* In Congresso Internacional de Linguística Africana Wocal 6, Universidade de São Paulo, Brasil (texto não publicado).

¹³ Inspiramo-nos, principalmente do ponto de vista metodológico, em “O Português como língua de escolarização”. In Mateus, M. H. M. (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- Elaboração de um plano coordenador baseado, por exemplo, no ensino de língua nacional de origem africana predominante na zona onde estiver implantada a escola, como, aliás, sugere o Vice-Ministro da Educação, Pinda Simão¹⁴.

Nas circunstâncias supracitadas, podem ser objectivos da política linguística em/de Angola:

- Fortalecer, ao lado do português, a projecção nacional e internacional das línguas angolanas de origem africana, pelo menos as mais divulgadas.
- Assegurar a função do português como directório da comunicação nacional angolana.
- Reforçar o entendimento da cooperação como um espaço que favoreça a inter-relação afectiva, social, cultural e económica, isto é, um espaço multicultural e multilingue.
- Adoptar modelos que suportem a aquisição e aprendizagem de várias línguas em simultâneo, quer em contextos formais, quer informais.
- Adoptar modelos dinâmicos de formação de professores passíveis de formar profissionais competentes e reflexivos que o momento actual exige.
- Promover uma política linguística nacional de protecção da diversidade linguística.

Estes objectivos requerem estratégias que, entre outras, podem passar por:

- Desenvolver mecanismos adequados à formação e recrutamento de professores de línguas capazes de educar para o direito à diferença e para a abertura universal.
- Desenvolver projectos que, tal como o nosso, permitam compreender as diferenças entre as variações do português no plano nacional, bem como aprofundar aspectos de índole científico-pedagógica.
- Formar professores que eduquem para a tolerância, o respeito pelos outros e para o pluralismo cultural.
- Promover a iniciação de um trabalho com novas perspectivas e orientações, como forma de superação do próprio professor, levando-o a iniciar-se na pesquisa linguística aplicada ao ensino (Marques, 1985).

¹⁴ www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2249, acedido a 01.Outubro de 2007.

A concretização das estratégias exige:

- Fazer o levantamento da investigação realizada e em curso para a constituição de uma base de dados sobre a relação entre o português e suas congéneres de origem africana.
- Desenvolver a investigação (socio)linguística, numa perspectiva comparativa.
- Preparar e produzir materiais didácticos.
- Apoiar projectos dinamizadores de acções conjuntas e de parceria com outros países.
- Determinar um bilinguismo menos desequilibrado e, conseqüentemente menos instável, baseado na igualdade (ou proximidade) de níveis funcionais entre as línguas de Angola.
- Aplicar projectos baseados numa escola democrática que leve os alunos, a partir de problemas concretos, a aprenderem direitos e deveres, assim como a entenderem o seu destino individual e colectivo.

Mesmo admitindo a existência de reformas, estas não devem continuar a ser expressão de uma mera retórica, mas sim, a solução de problemas concretos. E isso só poderá ser possível se se passar do “dizer” para o “fazer”, do “gabinete” para o “campo” e do “decreto” para a “realização”. O desafio não é individual, exigindo, assim, numa perspectiva democrática, o empenhamento de todos.

4. Bibliografia

Amor, Emília (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Baptista, Fernando Paulo do Carmo (2003). *Tributo à Madre Língua*, 1ª edição. Coimbra: Pé de Página Editores.

Bonal, X. (2000). O multilinguismo interno e externo em Espanha: Funções de legitimação e recontextualização educativa. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14.

Boanal, X. (2000). La coeducación como democratización de la enseñanza. In *Aula de innovación educativa*.

Delors, Jacques (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Tradução portuguesa de José Carlos Eufrázio. *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: ASA.

Ferreira, Manuel (1988). *Que futuro para a Língua Portuguesa em África?*. Linda-a-Velha: Edições ALAC.

Grin, François (2005). *O Ensino das Línguas Estrangeiras como Política Pública*. Paris: Director da publicação: Christian Forestier.

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2004). *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.

Marques, Irene Guerra (1985). *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*. Luanda: INALD.

Martins, João V. (1993). *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe do Nordeste de Angola*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.

Martins, M. Wilson (1949). *Pour une definition de democratie – Analyse philosophique des conflits actuels d’ideologie*. Paris: UNESCO.

Mateus, Maria Helena Mira (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MED – República de Angola (1996). *Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Geral – Guia de apoio ao professor do Ensino Geral*. Luanda: Ministério

da Educação.

M'bokolo, Elikia (1993). *Ethnie et Pouvoir*. Maputo: Comunicação apresentada na Conferência Nacional sobre Cultura, 13 de Julho de 1993, Doc. 13 CNC/93. In Medeiros, E. (1997). *Etnias e Etnicidades em Moçambique – Notas para o estudo da formação de identidades tribais entre os povos de língua(s) Emakhuwa e Elómwè e advento da etnicidade macua e lómwè*. Universidade Portucalense: Revista AFRICANA do Centro de Estudos Africanos e Orientais, nº 18, Setembro.

Neves, Fernando (1974). *Negritude e Revolução em Angola*. Paris: Edições ETC.

Nzau, Domingos Gabriel Ndele (2008). *Em torno de questões linguísticas de Cabinda: línguas ou variantes da mesma língua?* Congresso Internacional de Linguística Africana Wocal 6, Universidade de São Paulo, Brasil (texto não publicado).

Nzau, Domingos Gabriel Ndele (2004). *Contributo para o Estudo de Ibinda*. Universidade da Beira Interior: Dissertação para a obtenção do grau de mestrado em Linguística.

Pinto, M. G. (2002). Da literária ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Redinha, José (1970). *Distribuição Étnica da Província de Angola*, 6ª edição. Lisboa: CITA, Fundo de Turismo e Publicidade.

REPÚBLICA DE ANGOLA (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional.

Simão, Pinda (2006). *Línguas Nacionais vão entrar no Sistema Oficial de Ensino em 2006*. Luanda: Angonotícias, Artigo de opinião. In www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2249 (acedido a 23.de Setembro de 2008)

UNESCO (2006). *Situation générale des enseignants en Angola - Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*. Dakar: BREDA.

UNESCO (2005). *Rapport de mission République d'Angola et Portugal – Dans le cadre de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*. Dakar: Bureau de l'UNESCO et Bureau Regional pour l'Éducation en Afrique.

UNESCO (2000). *Rapport mondial sur la culture – Diversité culturelle, conflit et pluralisme – Extraits de la version française à paraître prochainement*. Paris: Éditions UNESCO.

Weinreich, Uriel (1963). Languages in Contact. In Tavani, Guiuseppe (1975/6), *Problemas da expressão linguístico-literária nos países africanos de independência recente. Estudos italianos em Portugal, n° 38/39*. Lisboa: Instituto Italiano de Cultura. pp79-93