

# A INSERÇÃO DO KIMBUNDU NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO NO ISCED DE LUANDA: POSSIBILIDADES PARA UM SISTEMA BILÍNGUE<sup>1</sup>

Margareth Marilú Moreira Faustino<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a inserção do Kimbundu na formação de professores do ensino primário do ISCED de Luanda, considerando que o português permanece como língua oficial e principal língua de ensino desde o período colonial. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, analisam-se os processos históricos de colonialidade linguística em Angola e seus impactos na constituição do sistema educativo, bem como as consequências pedagógicas e identitárias para crianças cujas línguas maternas não são legitimadas no espaço escolar e para docentes formados exclusivamente em português, sem instrumentos pedagógicos e teóricos para lidar com a diversidade linguística do país. Ao final, defende-se uma proposta de formação docente orientada pelo modelo bilíngue de manutenção, na qual o português é ensinado como segunda língua de forma progressiva, tendo o Kimbundu como língua de base, em articulação entre universidade (ISCED), escola básica, professores e comunidade.

**Palavras-chave:** língua kimbundu; professores - formação; educação bilíngue; Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda.

## LÍSONU

Artigu eyi yasaluka ku kuxikama kya kusumba Kimbundu mu kufundisa balongi ba ensino primário ku ISCED ya Luanda, kutala ko português usikala ndimi ya nene (língua oficial) ni ndimi ya kulonga kusokela mu nguva ya kolonial. Ku nzila ya kusaka mabuku ni milongi (pesquisa bibliográfica ni documental), tusungulula malembe ma kala ma kolonialidade ya ndimi mu Angola ni mivimbu yáyo mu kusumba sistema ya kulonga, kaxi ni malembe ma pedagogia ni ma buso (identidade) mu bana bábwe ndimi yábwe ya mu nzo kayitambula mu eskwela, ni mu balongi balongokela kaka mu português, kaba na bilongo bya pedagogia ni bya teoríya bya kusalela ni kusolola ni malembe ma ndimi mingana-mingana ya mukongo. Ku suka, artigu eyi yákwata proposta ya kufundisa balongi ku nzila ya modelo bilíngue ya kusunga (manutenção), mu ó português yalongoka nge ndimi ya kaxitu (língua segunda) malembe

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela em Humanidades e graduanda no curso de pedagogia pela UNILAB.

malembe, mu kuxikama ko Kimbundu ikale ndimi ya kusokela (língua de base), kusangulula mu kisalu kima universidade (ISCED), eskwela ya kikalulu, balongi ni comunidade.

**Mavoko ma nsangu:** kimbundu; kufundisa a balongi; kulonga kyabana; kufunda kwa malulimi mividi; ISCED wa Luanda.

## **ABSTRACT**

This article discusses the inclusion of Kimbundu in the training of primary school teachers at ISCED in Luanda, considering that Portuguese remains the official and primary language of instruction since the colonial period. Based on bibliographic and documentary research, it analyzes the historical processes of linguistic coloniality in Angola and their impacts on the constitution of the education system, as well as the pedagogical and identity consequences for children whose mother tongues are not legitimized in the school environment and for teachers trained exclusively in Portuguese, without pedagogical and theoretical tools to deal with the linguistic diversity of the country. Finally, it defends a teacher training proposal guided by a bilingual maintenance model, in which Portuguese is taught as a second language progressively, with Kimbundu as the base language, in articulation between the university (ISCED), primary school, teachers, and the community.

**Keywords:** Kimbundu language; teachers - training; bilingual education; Higher Institute of Educational Sciences of Luanda.

## **1 INTRODUÇÃO**

A formação de professores em Angola tem sido historicamente marcada pela centralidade da língua portuguesa como único meio de instrução escolar, revelando a permanência de uma herança colonial nas políticas educacionais do país. Instituições como o Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED), responsável pela formação docente, mantêm-se alinhadas a esse modelo linguístico monocultural, que privilegia o português em detrimento das línguas nacionais, como o Kimbundu. Após a independência, em 1975, a educação foi concebida como instrumento de unificação nacional e modernização do país; nesse processo, o português foi instituído como única língua oficial e principal meio de instrução, sendo legitimado por dispositivos legais como a Constituição da República de Angola (2010) e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2020). Essa escolha, feita

pelas elites políticas do período pós-independência, não representou uma ruptura com a lógica colonial, mas antes a sua reatualização, reforçando hierarquias linguísticas e culturais e produzindo impactos negativos tanto na vitalidade das línguas nacionais quanto na trajetória escolar de estudantes e professores.

Estudos recentes evidenciam os efeitos dessa política linguística. Fernando (2020) relaciona os elevados índices de reprovação em língua portuguesa nas primeiras classes à ausência de uma formação docente voltada às línguas africanas. Sacalembe (2024) demonstra o conflito entre a língua de escolarização e a língua de socialização das crianças, enquanto Pululu (2024) explicita as dimensões subjetivas e identitárias do apagamento linguístico, marcado por dificuldades de aprendizagem e experiências de preconceito. Nesse contexto, a língua não pode ser compreendida como um instrumento neutro. Como afirma Proença (2023), as línguas são depositárias de memória, cultura e identidade, e sua exclusão do espaço escolar implica a negação de projetos de existência coletiva. Fanon (2008) reforça que a imposição de uma língua em contextos coloniais e pós-coloniais está associada à produção de hierarquias simbólicas e subjetivas.

Os dados censitários reforçam essa contradição. O Censo de 2014 indicava que 71,1% da população falava português, enquanto apenas 7,8% declarava falar Kimbundu. Já o Censo de 2024 aponta uma inflexão significativa: 45,51% da população declara falar português, ao passo que mais de 54% tem como língua materna uma língua nacional, sendo 10,81% falantes de Kimbundu. Essa mudança não representa apenas uma variação estatística, mas evidencia a distância entre a política linguística oficial e as realidades sociolinguísticas vividas pela população. Apesar dessa presença expressiva, o Kimbundu permanece residual na formação docente e praticamente ausente como língua de instrução, revelando uma assimetria entre língua falada, língua ensinada e língua legitimada pelo Estado. Diante desse cenário, este trabalho busca responder à seguinte questão: de que maneira a inserção do Kimbundu na formação de professores do ensino primário no ISCED de Luanda pode contribuir para práticas educativas mais coerentes com os contextos ambundos?

Para tanto, tem-se como objetivo geral analisar como a inserção do Kimbundu na formação docente do ISCED de Luanda pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas alinhadas à realidade sociolinguística local. Os objetivos específicos consistem em: (1) compreender os processos históricos e políticos que levaram à centralidade do português e à marginalização do Kimbundu; (2) analisar os impactos da ausência do Kimbundu na formação docente sobre as práticas pedagógicas e a escolarização de crianças ambundas; e

(3) propor possibilidades operacionais para a inserção do Kimbundu na formação docente, considerando um modelo de educação bilíngue.

Diante disso, para atingir o objetivo geral e os objetivos específicos, o estudo adota procedimentos metodológicos de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), possibilitou o levantamento e a análise de produções que discutem a colonialidade linguística, as políticas educacionais e a formação docente em Angola, permitindo o diálogo com autores como Fanon, Proença e Santos, fundamentais para compreender a centralidade do português e a marginalização do Kimbundu. Já a pesquisa documental, segundo Cellard (2008), viabilizou a análise de documentos oficiais, como a Constituição da República de Angola, legislações educacionais, decretos do período colonial e dados censitários (Censos de 2014 e 2024), possibilitando apreender a historicidade das políticas linguísticas e suas permanências na formação docente.

A pesquisa delimita-se espacialmente à província de Luanda, território abundante e província mais populosa do país, marcada por intensa diversidade sociolinguística decorrente da migração interna e da coexistência de falantes e não falantes de línguas nacionais, incluindo o Kimbundu, o que a torna um espaço estratégico para analisar as tensões entre o português e as línguas locais no contexto escolar. Embora Luanda não concentre o maior número de falantes de Kimbundu posição historicamente associada a províncias como Kwanza Norte e Malanje, sua centralidade política e educacional justifica a escolha do recorte. Temporalmente, o estudo abrange do período colonial tardio à atualidade (1961–2024), contemplando os decretos que instituíram o português como língua exclusiva do ensino, a Primeira Reforma Educativa de 1977, a criação do ISCED de Luanda no início da década de 1980 e os dados do Censo de 2024, que evidenciam as tensões entre a política linguística oficial e as práticas sociolinguísticas contemporâneas.

## **2 A DIVERSIDADE ETNOLINGUÍSTICA DE ANGOLA: POVOS, SABERES E LÍNGUAS**

A história de Angola começa muito antes da invasão do colonialismo português, pois, ela é marcada por uma diversidade linguística e sociocultural que precisa ser descrita para compreender os desafios atuais políticos e linguísticos que o país enfrenta. Antes da invasão abrupta dos europeus ao território que é hoje conhecido como Angola, o mesmo era ocupado por distintos povos que possuíam suas próprias organizações; entre os mais antigos, destacam-

se grupos como os pré-bantu, denominados Khoisan e Vatwa. De acordo com Ki-Zerbo (2010) tais grupos, eram conhecidos por serem caçadores-coletores de organização igualitária, em que seus saberes eram transmitidos de forma oral. Entretanto, com a expansão dos povos bantu, oriundos de regiões central-africanas, isso entre o século II a.C. e o início do I milênio d.C., novas agrupamentos e estruturas políticas foram consolidadas, tais como os reinos do Kongo, Ndongo, Lunda e Matamba, entre outros. Vale ressaltar que apesar dessa interação, cada um dos grupos acima manteve línguas e práticas culturais próprias, porém, tendo elementos comuns da cosmovisão bantu, como o respeito aos mais velhos, a centralidade da oralidade, e o caráter sagrado da natureza.

No que concerne aos reinos bantus, importa colocar que o Reino do Kongo, que abrangia partes do Norte angolano, foi uma das mais complexas estruturas políticas pré-coloniais, pelo fato de possuir já na época pré-colonial possuir uma monarquia centralizada e relações diplomáticas com Portugal desde 1483, como destaca Thornton (1998). Por outro lado, no centro-norte, onde habitavam os Ambundos, grupo étnico ao qual pertencem. Os mesmos, são populações que construíram os Reinos Ndongo e Matamba. Sua história, cultura e organização eles ocupam um lugar de destaque, tanto por sua expressiva presença populacional quanto por sua importância histórica. Localizados principalmente nas províncias de Luanda, Bengo, Malanje, Cuanza Norte e Cuanza Sul, os Ambundos formaram o histórico Reino do Ndongo, cujo sistema político era chefiado pelo Ngola, título que deu origem ao nome Angola. A rainha Nzinga Mbandi, uma das lideranças ambundas mais emblemáticas, tornou-se símbolo da resistência à colonização portuguesa e referência para os movimentos de luta anticolonial.

Carvalho (2011), afirma que as microrregiões ambundas desenvolviam formas autônomas de organização política, lideradas pelos sobas, que não reconheciam a autoridade do rei Ngola. A limitação geográfica e a autonomia dos sobados enfraqueciam o poder central, restringindo-o à capital do Ndongo. Em contraste, no reino do Congo, a soberania do rei se estendia até regiões distantes, sendo legitimada pelos chefes locais. Essa diferença revela que, enquanto o Ndongo apresentava uma estrutura fragmentada e descentralizada, o Congo consolidava uma monarquia centralizada e hierarquizada. No que concerne à educação entre os Ambundos não se dava de forma institucionalizada nos moldes ocidentais, mas era um processo coletivo e contínuo de transmissão de saberes.

As crianças aprendiam por meio da observação, da escuta e da participação em ritos de passagem, histórias orais e práticas culturais que envolviam toda a comunidade, com base no pensamento de Mbuyamba (2002). A língua Kimbundu desempenhava papel central nesse processo, sendo não apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de construção do

mundo, de nomeação das experiências e de afirmação identitária. Assim, a infância ambunda estava imersa em uma pedagogia do pertencimento, que contrastava fortemente com os modelos escolares implantados pelos colonizadores. Sob outro prisma, na região dos planaltos centrais, os grupos conhecidos como Ovimbundos formaram importantes redes comerciais e políticas.

Em contrapartida, grupos como os Chokwe, apesar de não formaram um reino, eram reconhecidos pela produção artística e pela sua organização social baseada em linhagens. O mesmo se deu com os Lunda, que consolidaram um sistema imperial e militar de grande influência na região Sudeste de Angola. Por fim, os Nyaneka-Nkumbi e os Kwanyama, também presentes no território, organizaram-se em estruturas sociais que tinha como base chefias locais e clãs, mantendo forte valorização dos rituais de passagem e da oralidade. Na tabela 01 podemos observar a síntese acerca dos reinos no período pré-colonial:

**Tabela 1** - Grupos étnicos angolanos; Províncias, Línguas e Legados históricos

<b>Grupo Étnico</b>	<b>Províncias</b>	<b>Língua Falada</b>	<b>Família Linguística</b>	<b>Aspectos culturais/Reinos Formados</b>
Khoisan	Algumas pesquisas sugerem forte presença em partes como Bié e Huíla	Línguas Khoisan	Não Bantu	Diferente dos bantus. Há poucas sistematizações históricas sobre eles.
Ambundu	Luanda, Bengo, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Malanje	Kimbundu	Bantu (Níger-Congo)	Reino de Ndongo; tradição ligada a figuras como rainha Nzinga
Ovimbundu	Bié, Huambo, Benguela, Huíla	Umbundu	Bantu (Níger-Congo)	Estruturado em reinos ou unidades (ex.: Reino de Bailundo e de Viye – formação históricas)
Bakongo	Cabinda, Uíge, Zaire	Kikongo	Bantu (Níger-Congo)	Reino do Kongo – estrutura política e cultural que influenciou regiões do Norte
Chokwe	Moxico, Cuando Cubango, (e possivelmente partes do Bié ou Cunene)	Chokwe	Bantu (Níger-Congo)	Notáveis pela arte e organização social; estrutura de chefia tradicional
Lunda	Moxico, Cuando Cubango	Kilunda	Bantu (Níger-Congo)	Formaram o Império ou Reino Lunda
Nyaneka Nkumbi	Namibe, Huíla (com possíveis concentrações em áreas limítrofes de Cunene)	Nyaneka e Nkumbi	Bantu (Níger-Congo)	Organização social típica de grupos, sem um reino único
Ovambo (Kwanyama)	Cunene	Kwanyana	Bantu (Níger-Congo)	Se organizavam em baseada em clãs

Fonte: elaborado pela autora.

No mapa abaixo, podemos observar a distribuição dos diferentes grupos étnicos organizados em reinos e comunidades (como os Khoisan) ocupando partes do território que hoje é Angola. E, embora esses reinos apresentassem estruturas próprias, não havia delimitações territoriais rígidas como nos dias de hoje, pois, naquela época as fronteiras eram fluidas, e as relações entre povos vizinhos, muitas vezes mediadas por trocas comerciais, casamentos e alianças políticas, indicavam uma convivência dinâmica, como podemos observar na figura 1:

**Figura 1** - Mapa da localização dos Reinos que ocupavam o território Angolano no período pré-colonial



Fonte: [https://www.cpires.com/angola\\_povos.html](https://www.cpires.com/angola_povos.html).

Situação essa, que veio a mudar com a invasão colonial, forçando uma reconfiguração do território angolano com novas delimitações territoriais, onde os reinos deixaram de existir para dar lugar a um país com as divisões administrativas que hoje conhecemos, como observam Pacheco e Costa (2018). Essa delimitação territorial ocorreu no fim do século XIX, entre 1885 e 1891, quando as potências coloniais europeias definiram as fronteiras separando grupos étnicos ou as vezes unificando diferentes povos sob uma mesma jurisdição colonial. Em outras palavras, a atual divisão administrativa, de que Angola possui 1.246.700 km<sup>2</sup>, divididos em 21 províncias, 326 municípios e 378 comunas, segundo a Lei n.º 14/24, de 5 de setembro, é fruto direto da ação colonial. Além disso, a colonização não apenas destruiu os reinos preexistentes, mas também, impôs um modelo monolíngue, com foco na destruição da diversidade linguística, sob o pretexto de “civilizar” os povos nativos, por meio da educação Miguel (2019). E para tal, várias políticas linguísticas coloniais foram criadas, como veremos no capítulo a seguir.

### **3 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PRÉ-ESCOLARES NO ISCED DE LUANDA**

#### **3.1 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO: COLONIALIDADE, MONOLINGUISMO E DESAFIOS ATUAIS**

A história do sistema educativo angolano, é de conflitos, dificuldades, avanços e retrocessos. Para compreendermos como um modo de socialização escolar se impôs em Angola a tal ponto de única língua ser eleita como o idioma de instrução, mesmo com a diversidade linguística do país, e conseqüentemente um único tipo de leitura escolar e discursos aceitos dentro do espaço de formação precisamos entender como se deu a invenção da forma escolar dentro do contexto angolano. Santana e Muanda (2024, p. 224) afirmam que “a educação contemporânea em Angola é também produto daquilo que foi tentado pelos portugueses, por isso a necessidade desta volta ao passado, para que seja possível compreender as necessidades da realidade educativa atual”.

Segundo Lahire (2017), a escola não apenas ensina conteúdos, ela também institui modos legítimos de escrever, ler e se relacionar com o conhecimento, criando hierarquias simbólicas que favorecem certos tipos de sujeitos em detrimento de outros. Falando especificamente de angolano, a eleição do português como única língua legítima de ensino reforça a razão escritural enquanto norma universal, desconsiderando as práticas linguísticas e culturais fundamentadas na oralidade, que se encontra enraizadas nas comunidades locais. Assim, ao definir como “bom leitor” aquele que domina o português padrão, o ISCED reproduz desigualdades linguísticas e históricas, transformando diferenças culturais em desigualdades escolares, tal como analisa Lahire ao discutir os efeitos excludentes da escolarização moderna sobre os grupos socialmente dominados.

Neste sentido, no que concerne o sistema de ensino “oficial” em Angola, importa colocar que ele foi implementado pela primeira vez durante o período colonial, isto por meio do Decreto de 14 de agosto de 1845 do ministro liberal José Falcão. Segundo Cá (2011), esse decreto foi importante no sentido de que até certo ponto “[...] não fazia nenhuma distinção, do ponto de vista legal, pela primeira e última vez até 1964, entre africanos e europeus, o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade, que proibiam qualquer espécie de discriminação” (p.212). Além disso, como descreve Ferraz (2018) o mesmo possibilitou que Angola tivesse, pela primeira vez, uma estrutura oficial de ensino aberta a todos.

Contudo, apesar de não haver distinções do ponto de vista legal, e embora o decreto aparenta promover a instrução pública nas colônias, na prática, o mesmo servia para reforçar a hierarquia colonial e o controle cultural português. O decreto, por excelência, exigia alguns critérios e condições de acesso à educação para os angolanos e angolanas, como:

- 1) O ensino deveria ser ministrado em português, que era visto como língua de “civilização”, excluindo, por sua vez, a maioria dos africanos falantes de línguas não bantus e bantus, como o Kimbundu;
- 2) Só podiam frequentar as missões católicas aqueles que aceitavam o batismo, pois, o decreto estava alinhado à política missionária que colocava a escola como um instrumento de evangelização, e a educação como uma ferramenta de conversão religiosa e assimilação cultural;
- 3) Por último, o ensino destinava-se prioritariamente aos filhos de colonos, mestiços e africanos assimilados. Já que os mesmos não apenas falavam português, mas também, vestiam a modo europeu e seguiam os costumes e valores da cultura portuguesa.

Ainda na mesma linha de raciocínio, acerca do Decreto de 1845, para levar a cabo esse processo de distinção, dois tipos de escolas foram criadas: as escolas indígenas e as Escolas oficiais para cidadãos portugueses e assimilados. As escolas oficiais ou principais seguiam o currículo europeu, e eram criadas nas capitais dos países, no caso de Angola, em Luanda e Benguela, onde muito provavelmente havia uma maior concentração de assimilados. Em contrapartida, as indígenas, eram dirigidas por missões religiosas e com ênfase no ensino rudimentar, catequese e trabalhos manuais. Cá (2011) e Gomes (2023) afirmam que o currículo para cada uma delas dependia da localização espacial, por exemplo, as escolas elementares eram criadas onde houvesse uma maior necessidade de educar aqueles que ainda não tinham atingido a “civilização” e se apropriado da língua do colonizador.

Dentro desse processo da formação do sistema educacional, o Decreto-Lei n.º 39.666 de 20 de maio de 1954, conhecido como *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, foi central para a perpetuação da desigualdade linguística ainda hoje presente em Angola. Esse decreto estabeleceu os direitos e deveres dos nativos nas colônias portuguesas, dividindo a população angolana em dois grupos, os “assimilados” e “não assimilados”, com a finalidade de dividir a população local para viabilizar o controle, como aponta Proença (2023). Sendo que, os africanos considerados “não civilizados” eram excluídos, por serem vistos como “incapazes” de receber instrução formal. O que acabou por impactar

profundamente as populações africanas, do ponto de vista social, físico e emocional, porque sem falar a língua do colonizador, não conseguiam atingir o status de assimilado, mesmo que isso não garantia o acesso à plena cidadania.

Nesta linha de raciocínio, Santana e Muanda (2024) descrevem um aspecto central referente aos objetivos por trás da criação do sistema educacional angolano que vale sublinhar: a finalidade da criação do sistema educacional não estava vinculada ao desejo de escolarizar o povo por motivos nobres, pelo contrário, havia uma preocupação por uma educação meramente instrutiva que visava formar mão de obra, com foco no controle dos colonizados. A implementação de um sistema educativo nas colônias se deve ao fato de que durante o final do período colonial Portugal estava perdendo poder e hegemonia territorial, se vendo obrigados a recorrer à educação como uma forma de doutrinar o povo angolano.

Entretanto, mesmo oferecendo educação escolar aos nativos, era não apenas limitada e empobrecida, mas também discriminatória, dado que além de só aprenderem a ler, escrever e contar, os nativos eram:

[...] educados como se tivessem nascido e residissem na Europa. Antes de atingirem a idade em que são capazes de pensar sem esteio, não conhecem Angola. Olham a sua terra de fora para dentro e não ao invés, como seria óbvio. Estudam na escola, minuciosamente a História e a geografia de Portugal, enquanto que as da Colônia apenas folheiam em sinopses ou estudam muito levemente. Ingenuamente, suspiram pelas regiões temperadas do norte, por onde lhes arda o coração. Não compreendem esta gente que aqui havia, os seus costumes e idiossincrasia. Não têm tradições. Não têm orgulho de sua terra porque nela nada encontram de que se orgulhar; porque não a conhecem. Não têm literatura, têm a alheia. Não têm arte sua. Não têm espírito. Não adoptam uma cultura; adaptam-se a uma cultura. Os indivíduos assim formados têm a cabeça sobre vértebras estranhas, de modo que as ideias, as expirações do espírito são estranhas à terra. Daí o olhar-se esta, a sua gente e hábitos, o mundo que os rodeia, como estranhos a si – de fora” (Pinto, 2017, p. 115-116)

Essa denúncia foi feita pelo intelectual angolano e primeiro presidente Dr. Agostinho Neto demonstra como as políticas linguísticas coloniais implementaram um projeto político social que se baseia na falsa ideia da superioridade do português face às línguas angolanas. Em que desde aquela época a maior parte da população se esforçaram arduamente para ser e falar igual a colonizador abandonado assim sua língua e cultura. O que é possível constatar observando as disciplinas que eram ministradas nas escolas:

O primeiro deveria ser ministrado nas escolas elementares, que seriam estabelecidas onde fosse necessário, e compreendia: **Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal**. O segundo seria ministrado no que se designavam escolas principais, a serem estabelecidas apenas nas capitais, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Teria o seguinte programa:

**Português, Desenho, Geografia, Escrita, Economia da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio.** (Cá, 2010, p. 212, grifo nosso)

Para além das dimensões institucionais e normativas, essas escolhas produziram efeitos concretos nas trajetórias dos sujeitos em formação, especialmente no que diz respeito à relação com o saber e à construção de pertencimento no espaço escolar. Que se refletem nos dias de hoje, onde a maioria dos angolanos e angolanas, que adentram o sistema educacional aprendem conteúdos que não contemplam a realidade local, acabando por até mesmo sentirem vergonha de se identificarem como pertencentes a algum grupo étnico, uma vez que, no período colonial “[...] os portugueses [...] pouco se importando com ele [...] chegam a chamar ao kimbundu (língua de cão ou de macaco) e afirmam que estudá-lo é uma aberração do espírito [...]”, como descrito por Marques (2001, p. 435). Tal discurso demonstra o desprezo dos colonizadores pelas línguas angolanas. O que dialoga com Tchimboto, que em uma entrevista a Plataforma Média em 2014, descreve que durante o período colonial, crianças eram punidas e chamadas de burras por falarem línguas africanas, como o Umbundu e o Kimbundu, nas escolas.

Tais práticas contribuíram para a associação negativa do kimbundu, e influenciaram gerações a priorizarem o português em detrimento da mesma no dia a dia e dentro do contexto escolar. Sobre isso, Proença (2023) afirma que esse processo de veneração a língua do colonizador perdura até os dias de hoje nas antigas colônias, se refletido melhor após a independência de Angola em 1975, onde o governo da época deu sequência ao processo de imposição da língua portuguesa ao impor um sistema político monolíngue com base no modelo colonial. Mesmo, tendo sido incluído na Constituição da República de Angola no Artigo 19.º o ponto número 2, sobre a valorização e a promoção das línguas angolanas. O que certamente é contraditório, uma vez que elas estão excluídas do sistema educativo angolano.

Considerando a reestruturação do sistema educacional angolano, na atualidade o Sistema Educativo Angolano estrutura-se em subsistemas específicos, cada qual com finalidades próprias, como podemos observar na tabela a seguir:

**Tabela 2** - Estrutura geral do Sistema Educativo Angolano

<b>Subsistema</b>	<b>Etapas</b>	<b>Finalidade</b>
Educação Pré-escolar	0–5 anos	Capacitar a criança para o ensino primário, promovendo socialização e desenvolvimento psicomotor
Ensino Primário	6–11 anos (1ª à 6ª classe)	Assegurar a alfabetização, formação de valores, cálculo básico, iniciação científica, desenvolvimento integral
Ensino Secundário	I e II Ciclo	Solidificar competências gerais e preparar para o ensino superior ou formação técnico-profissional
Ensino Superior	Licenciaturas, Mestrados, Doutoramentos	Formação científica e profissional avançada
Formação de Professores	Magistério, instituições superiores	Preparar docentes para atuar em todas as etapas
Educação de Adultos	Alfabetização continuidade escolar	Combate ao analfabetismo e promoção da educação permanente

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível visualizar na tabela acima, cada subsistema tem a sua finalidade, contudo apenas dois dos subsistemas são o foco desta pesquisa. Os mesmos são o subsistema de formação de professores, com ênfase especificamente no ISCED de Luanda, e o subsistema do Ensino primário. Sendo assim, no subtópico a seguir discutiremos um pouco mais acerca deles. Pois, esses elementos históricos não permanecem restritos ao passado, mas atravessam diretamente a organização da formação docente, influenciando currículos, práticas pedagógicas e concepções de língua no presente.

### 3.2 O ISCED DE LUANDA E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE DISPUTA LINGUÍSTICA

Para analisarmos a formação docente no ISCED de Luanda precisamos ter bem em mente que ela está intrinsecamente ligada ao sistema educativo angolano, e conseqüentemente, em como o país chegou ao atual processo formativo. Pois, como afirma Teodoro (2002), a maneira como um sistema educativo é desenhado objetiva impor um projeto político de poder, e de um certo tipo de discurso construído de sociedade, e no caso de Angola não foge à regra. O que dialoga com Lahire (2001, p. 14) que aponta que a escola não está separada das relações sociais. Indicando assim que, não tem como separar a formação de professores, incluindo o

currículo utilizado na formação dos mesmos ao que aconteceu e ainda acontece no âmbito social (relações sociais) e político de Angola.

A formação de professores em Angola tem sido marcada por muitos desafios históricos e políticos, profundamente influenciados pelas heranças coloniais, pela longa guerra civil e pelos processos de reconstrução nacional. Santana e Muanda (2024, p. 225) afirmam que durante o período colonial o império português tinha como objetivo central manter o controle sobre as colônias, não havendo, portanto, a preocupação em formar professores angolanos, pois, a educação dada aos angolanos não ultrapassava o nível primário, tornando a formação docente algo impensável. Quadro que se agravava, ainda mais pelo fato que tinham muitos angolanos com pouco domínio na língua de ensino (o português).

Após a implementação de um sistema político monolíngue com base no modelo colonial em 1975, o país tem buscado consolidar um sistema educativo próprio, ainda que fortemente condicionado pelos modelos coloniais portugueses, principalmente no que se refere à centralidade da língua portuguesa como língua oficial de escolarização. Nos primeiros anos de governação da nova república, o país buscou resolver a problemática por trás da formação dos professores, uma vez que durante todo o período colonial a educação que era dada aos “assimilados” não tinha como foco formar professores angolanos, e muito menos promover a emancipação dos mesmos. Autores como Ferraz (2018) e Cá (2011) descrevem que Angola recém-liberta tinha cerca de 85% da população analfabeta e sem docentes qualificados, sendo urgente naquela época uma transformação desse cenário.

Porém, o analfabetismo a que se referiam era do ponto de vista da língua portuguesa, não em relação às línguas locais. Houveram nesse período alegações de que não havia profissionais competentes (do ponto de vista da língua do colonizador), o que contradiz o discurso curricular com foco na “descolonização das mentes” e “reafricanização dos espíritos” que os novos dirigentes tinham inicialmente. O estado angolano na época ao fazer reformas curriculares linguísticas se reaproximou dos modelos educacionais da antiga metrópole colonizadora, negando espaço para a inserção do Kimbundu, tanto na formação docente quanto nos currículos escolares, contradizendo até mesmo os marcos legais que reconhecem as línguas nacionais como patrimônios culturais.

Para explicitar, Cabral e Andrade (1978) apontam que o recenseamento de 1950 indicou que 49% da população branca residente nas colônias, que tinham um sistema de ensino semelhante ao de Portugal, eram analfabetos. Tal dado revela não apenas a precariedade e a decadência do sistema educativo nas colônias portuguesas, mas também a própria contradição de um projeto que pretendia afirmar a superioridade da cultura e da língua portuguesa enquanto

instrumento de civilização. Portanto, desde a época colonial a tentativa de impor o português como língua de ensino e de poder não se sustentava nem mesmo entre a população branca, cuja taxa de analfabetismo atingia quase metade, de acordo com o recenseamento de 1950.

O que demonstra que o domínio do português jamais foi condição para a produção de saber ou para o acesso ao conhecimento, pelo contrário, serviu apenas como marcador de distinção social e racial, abrindo espaço para a seguinte pergunta: Se a língua portuguesa não garantiu nem à elite colonial uma formação sólida, por qual motivo ela ainda é mantida como única língua legítima de ensino após a independência de Angola? Essa constatação desestrutura o discurso da “necessidade” do português, e por sua vez, reforça a urgência de reconhecer línguas como o Kimbundu como veículos legítimos de ensino e de construção do pensamento em diálogo com os contextos socioculturais angolanos.

Tendo em conta que a instituição pedagógica é ancorada pela autoridade do Estado e por uma herança colonial, a mesma tem o poder de definir o que é legítimo ensinar, tal como também em que língua se deve ensinar, quem tem o direito de ser ouvido, o que será lido, e quais discursos são centrais dentro do espaço escolar, como apontam Chartier e Hébrard (1998), inspirados em Bourdieu. Nesse contexto, a formação docente no ISCED de Luanda pode ser compreendida à luz do que Bernard Lahire chama de forma escolar de socialização, marcada pela centralidade da cultura escrita e pela imposição de uma relação específica com a linguagem e com o saber.

As contribuições de Chartier (1998), em sua obra *Discursos sobre a leitura* é possível compreender o ISCED de Luanda como um espaço que forma comunidades de leitores reguladas institucionalmente. Para o autor, as práticas de leitura são sempre socialmente situadas e atravessadas por relações de poder que determinam quais textos irão circular no espaço escolar, quais línguas são legitimadas e quais sujeitos serão reconhecidos como leitores competentes. Vemos isso na prática dado que o ISCED institui uma comunidade de leitores na qual o português ocupa posição principal como língua do saber legítimo, enquanto que as línguas nacionais, como o Kimbundu e outras permanecem à margem do circuito acadêmico.

Vale destacar que essa exclusão não decorre da ausência de produção cultural ou linguística nessas línguas, mas sim, de escolhas institucionais e políticas que regulam de forma não neutra o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que delimitam os possíveis horizontes de leitura e formação no interior da instituição. Nesse sentido, o ISCED de Luanda atua como uma instância central de regulação do acesso ao saber, não apenas por meio dos currículos oficiais, mas também pela seleção dos textos autorizados, das línguas de ensino, e das formas legítimas de produzir conhecimento. À medida em que privilegia o português como

idioma exclusivo da formação docente, a instituição cria critérios de pertencimento acadêmico que operam como filtros simbólicos, definindo quem pode acessar plenamente o saber escolar e quem permanece em posição subalterna. Ainda nesta linha de raciocínio, Lahire (2017) descreve que a escola ao exigir dos sujeitos uma relação específica com a escrita, socialmente situada e historicamente construída, mas apresentada como universal tende a transformar diferenças linguísticas e culturais em desigualdades escolares.

A nova República, três anos após a independência, iniciou a reestruturação do sistema educacional angolano, e criou pela primeira vez o subsistema de formação de professores, isso em 1978, sendo criados os Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), que contavam com docentes nacionais e estrangeiros. Referente a esses institutos, inicialmente, a formação se dava em escolas normais e centros pedagógicos voltados principalmente para suprir a necessidade de profissionais do setor educacional. No entanto, a partir da década de 2000, o estado angolano fez um esforço para consolidar instituições públicas de ensino superior voltadas para a formação docente, com foco na qualificação, e numa educação mais democrática e inclusiva. Sendo nesse contexto que entra pela primeira vez o Instituto Superior de Ciências da Educação.

O ISCED representou um marco importante no cenário educacional angolano, em especial no universo da formação dos professores. Fundado oficialmente em 12 de maio de 2009, o ISCED é uma instituição pública que inicialmente esteve vinculada à Universidade Agostinho Neto, que após as reformas do ensino superior em 2008 e 2009 se tornou autônoma. A missão deste instituto é formar professores, gestores escolares e outros profissionais da educação e da investigação científica, ao mesmo tempo, em que atua nos mais distintos níveis de ensino, com especial atenção à formação pedagógica. Por ser autônoma existem campus independentes em algumas províncias, tal como na província de Luanda, no município de Belas (centralidade do Kilamba), e nas províncias de Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla, Sumbe e Uíge.

Em termos de organização, o ISCED de Luanda conta com um Centro de Estudos e Investigação em Ciências da Educação, 06 (seis) Departamentos de Ensino e Investigação (Portal ISCED, 2025). A comunidade acadêmica tem mais de 3000 alunos e cerca de 200 docentes, e oferece nove cursos de licenciatura e cinco de mestrado. O Instituto tem feito um esforço para formar profissionais qualificados em diferentes áreas de conhecimento, tal como ofertando o curso de em Ciências da Educação (com opções para Ensino Primário e Educação Infantil e etc (*Idem*, 2025). Porém, fora os cursos de licenciatura e pós-graduação, dos seis departamentos de ensino e investigação existentes no ISCED de Luanda, o Departamento de

Ensino de Línguas e Literaturas Africanas (DLA) chama particular atenção, isso pela sua relação com a problemática em torno desta pesquisa.

Segundo o portal do ISCED, o DLA foi criado em 2004 e é considerado pioneiro no ensino e investigação das línguas e literaturas africanas em Angola. Seus esforços estão concentrados na formação de profissionais qualificados para atuarem na área da educação, especialmente no projeto Inovação no Ensino de Leitura (IEL Angola), coordenado pelo Ministério da Educação, visando a promoção, valorização das línguas nacionais e ensino da cultura africana. Entretanto, apesar da sua importância, infelizmente a atuação prática desse departamento na formação de professores é limitada, pois, o mesmo oferece apenas o curso de Licenciatura em Línguas Nacionais. E ser um curso que não abrange a educação infantil e o ensino primário, isso cria uma lacuna significativa na formação inicial dos educadores que atuam justamente nas fases mais sensíveis da educação, estes que por sinal, precisam lidar com a diversidade linguística em um momento crucial da vida das crianças angolanas.

Neste sentido, os docentes formados para a educação infantil e ensino primário por não receberem uma formação semelhante à do curso de Línguas nacionais, quando se deparam com textos onde as línguas locais predominam têm mais probabilidades de atropelar a singularidade étnica que aí se encontram. Diante deste panorama, é vital destacar que o departamento ao limitar sua atuação ofertando apenas o curso mencionado, acaba por excluir os educadores que trabalham diretamente com as crianças nas escolas. Dado que, os conteúdos ministrados no curso de Línguas nacionais não permeiam os demais cursos de licenciatura, especialmente aqueles focados no ensino inicial (infantil e primário).

Nesta linha, defendo que a proposta apresentada pelo DLA, por intermédio do curso de Licenciatura em Línguas Nacionais, seja melhor reposicionada. Pois, considerando que o departamento dispõe de experiência acumulada, desde as metodologias aos materiais voltados para o ensino das línguas locais, o mesmo poderia fazer um movimento em torno da integração das línguas nacionais, mais propriamente do Kimbundu, na formação inicial de professores da educação infantil e do ensino primário, sobretudo nos ISCEDs localizados nas regiões centro-norte, visto que o ensino deve partir da língua mais forte no território.

Assim, em vez de atuar apenas em cursos específicos ou de forma isolada, a proposta do curso, e o departamento podem servir como base institucional e pedagógica para implementar e sustentar o ensino do Kimbundu como língua segunda (L2) nos currículos voltados à educação infantil e primária, senão mesmo ousaremos dizer como língua primeira (L1), alinhando a formação docente à realidade sociolinguística local. Logo, a atuação do departamento pode ser expandida para além do foco no ensino secundário e médio, para passar

também a pensar a formação dos professores para a educação infantil e o ensino primário. Ampliação essa, que poderia ser fortalecida pela integração de estágios supervisionados em comunidades multilíngues, objetivando conectar a formação teórica com a prática pedagógica. Dessa forma, a formação inicial passaria a preparar o docente não apenas para ensinar conteúdos, mas também para dialogar com as identidades linguísticas e culturais das crianças, possibilitando uma educação mais inclusiva, comprometida com a valorização das línguas nacionais.

#### **4 PROPOSTA OPERACIONAL PARA A INSERÇÃO DO KIMBUNDU NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ISCED DE LUANDA**

Pensar numa proposta operacional para inserção do Kimbundu pode suscitar a seguinte pergunta: Por que o Kimbundu deve ser inserido como língua de ensino no ISCED de Luanda? Ora, essa questão por si só evidencia não apenas um processo de silenciamento muito bem arquitetado desde a época colonial, que vigora até os dias de hoje, mas também que foi imposto na sociedade angolana a ideia equivocada de que o lugar do Kimbundu no sistema de ensino precisa ser justificado. Para efeitos, é preciso aqui afirmar que o Kimbundu é peça-chave na construção de políticas linguísticas eficazes para a formação docente e para a educação de crianças abundas.

Alçar o kimbundu como língua de ensino não é apenas um ato político, mas também, uma ação intencional com forte teor identitário para os angolanos, em especial para os povos abundos. O Kimbundu, enquanto língua dos povos abundos, ocupa um papel importante na história de Angola um papel central, especialmente nos Reinos da Matamba e Ndongo, liderados por figuras históricas como Ngola Kiluanje e a rainha Nzinga Mbandi. Mesmo diante da opressão e proibições do uso da sua língua, isso no século XVII, o Kimbundu permaneceu vivo no dia a dia das famílias Ambundo, Marques (2001) coexistindo até mesmo com o português, impondo um sistema bilíngue. E tal resistência possibilitou a sua permanência e influência, visível tanto no português que é falado em Angola, quanto no português brasileiro.

Infelizmente, essa centralidade e contribuição histórica não tem sido reconhecida nas políticas linguísticas oficiais do país, mesmo havendo um profundo enraizamento da língua em vários aspectos, como as práticas cotidianas, na toponímia e nas estruturas culturais das regiões de Luanda, Malanje, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Bengo. Como afirma Santos (2010), não há justiça social sem justiça cognitiva; portanto, é urgente reconhecer a legitimidade dos saberes,

línguas e das práticas culturais que historicamente foram subalternizadas. No caso angolano, isso significa legitimar o Kimbundu como uma língua fundante da identidade nacional, e não simplesmente como um recurso simbólico ou folclórico. Pois, a educação precisa estar ancorada nas línguas maternas, pelo fato que são elas que transmitem modos de pensar, valores e formas de ver o mundo Mbuyamba (2008).

Considerando a realidade sociolinguística angolana, falando especificamente dos contextos ambundos, para a inserção do Kimbundu na formação docente propõe-se a adoção do modelo bilíngue de manutenção. Esse modelo é caracterizado pelo uso da língua materna da criança como base do processo de alfabetização, em que a introdução da segunda língua, no caso angolano, o português, é feita de modo progressivo mantendo ambas ao longo de todo o percurso escolar. Ao contrário dos modelos de transição, o bilinguismo de manutenção visa evitar o deslocamento linguístico, ao mesmo tempo em que promove uma alfabetização mais eficaz e fortalece a identidade linguística e cultural dos estudantes, como explicita Cummins (2000).

No âmbito da formação de professores do ensino primário no ISCED de Luanda, a inserção do Kimbundu deve ocorrer de forma sistemática, institucionalizada e transversal. Inspirada nas formulações de Nóvoa (2019) sobre a “Casa Comum” da formação docente, a proposta adapta criticamente essa ideia ao contexto angolano por meio de um quadrado de formação, composto por quatro elos: universidade (ISCED), escola básica, professores e comunidade. O elo comunitário seria constituído por sobas, educadores comunitários, professores informais de Kimbundu, líderes culturais e falantes experientes da língua, convidados a colaborar em atividades formativas, na orientação de estágios, na produção de materiais e na mediação cultural.

A proposta ao incluir as comunidades delegar as comunidades falantes do Kimbundu na formação dos professores ela não substitui o papel da universidade e dos docentes especialistas já existentes nas áreas de linguística, educação e línguas nacionais. Pelo contrário, essa inclusão visa articular o saber acadêmico aos saberes comunitários, de modo a enfrentar duas lacunas centrais do contexto angolano: a escassez de materiais didáticos em Kimbundu e o número ainda reduzido de professores com formação específica na língua. Pois, como nos relembra Nóvoa (2019, p. 14), unir a formação e a profissão é muito importante, pois, quando isso acontece os futuros docentes saem mais preparados para atender os novos tempos, já que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”.

Nesse sentido, propõe-se que dentro dos cursos de formação de professores para a educação infantil e para o ensino primário ofertados pelo ISCED, seja colocado o Kimbundu

como língua central do ensino, e que seja incluído na grade curricular disciplinas com foco na língua e história dos ambundos, uma das propostas de disciplinas obrigatória pode ser a que intitule como “Fundamentos Linguísticos e Culturais do Kimbundu”. A ideia desse componente consiste em abordar aspectos estruturais da língua, suas variações, historicidade e sua centralidade nos contextos ambundos. Em união a essa disciplina somar-se-iam módulos práticos, que devem ser organizados sob a forma de oficinas de oralidade, leitura e escrita em Kimbundu, articuladas a estágios bilíngues em escolas da província de Luanda em que a língua é utilizada no ambiente familiar.

Além disso, poderiam integrar a matriz curricular outras disciplinas como “Sociolinguística e políticas linguísticas africanas”, “Práticas pedagógicas bilíngues no ensino primário”, “Oficina de produção de materiais e livros infantis em Kimbundu” e “Seminário de culturas ambundas e educação”. As mesmas, teriam como finalidade fortalecer uma formação docente crítica, ancorada e culturalmente referenciada. Assim, visando viabilizar essa proposta, sugere-se que seja criado no interior do ISCED um Laboratório ou Núcleo de Produção de Materiais Pedagógicos Bilíngues, pensado para ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo teria como responsabilidade a produção, adaptação e validação de materiais didáticos em Kimbundu e português, envolvendo docentes universitários, estudantes em formação e colaboradores externos.

Fazendo com que a formação de professores em Kimbundu se mantenha ancorada na universidade, e simultâneo amplia a sua atuação na sociedade angolana, por meio da interação com a escola e a comunidade. Resultando assim, no reconhecimento de que a vitalidade da língua e os saberes necessários à sua didatização também se constroem fora do espaço acadêmico. Articulações como essa, permitem enfrentar de modo realista e sustentável as limitações estruturais existentes, em Angola no quesito formação de docentes qualificados no Kimbundu, desenvolvendo e promovendo uma formação docente coerente com as realidades linguísticas, culturais e identitárias dos contextos ambundos.

## **5 CONCLUSÃO**

Em síntese, foi possível evidenciar que a formação docente no ISCED de Luanda se constitui como um espaço atravessado por disputas linguísticas e culturais, indicando a permanência da colonialidade no sistema educativo angolano. Contribuições como de Lahire, Chartier e Charlot nos permitiram compreender de que maneira a imposição do português

organiza a forma escolar, regula as práticas de leitura, assim como também, compromete a relação dos sujeitos com o saber. A ausência do Kimbundu na formação inicial de professores, de áreas como a educação infantil e no ensino primário, revela-se não como uma lacuna ocasional, mas sim, como uma expressão de um projeto político que visa hierarquizar línguas, saberes e sujeitos. E, à medida em que reconhecemos essa ausência, mais perto estaremos de uma formação docente engajada com a justiça social, a diversidade linguística, e a reconstrução de uma educação verdadeiramente enraizada na realidade angolana.

Considerando as consequências da exclusão das línguas nacionais, importa destacar que a marginalização linguística não atinge apenas os alunos, mas também, os docentes. Pois, eles são que formados exclusivamente em português, e por não disporem de instrumentos pedagógicos e teóricos para dialogar com a pluralidade linguística que constitui Angola acabam perpetuando um ciclo no qual professor e aluno se encontram deslocados de suas próprias referências culturais, reproduzindo uma lógica escolar que privilegia a uniformização e ignora os saberes locais. Diante desse cenário, a inserção do Kimbundu na formação inicial de professores da educação infantil, mas propriamente do ensino primário, do ISCED de Luanda mostra-se não apenas como um elemento necessário, mas urgente.

A proposta operacional aqui discutida indica que é plenamente possível construirmos um currículo bilíngue de manutenção que valorize a língua materna das crianças e em simultâneo introduza paulatinamente o português como segunda língua, quebrando deste modo com o modelo herdado da colonialidade. A universidade, escola, comunidade e docentes, ao terem uma atuação integrada organizada no formato de um quadrado de formação, podem constituir o alicerce sólido para uma transformação educativa profunda e sustentável, que leva em consideração a importância do reconhecimento das línguas angolanas como pilares epistemológicos e culturais do país.

Por fim, importa aqui reafirmar de forma incisiva que a descolonização do sistema educativo angolano deve caminhar em direção ao reconhecimento das línguas nacionais como instrumentos legítimos de ensino, pensamento e criação de conhecimento. Incluir o Kimbundu na formação docente não é um gesto de retorno ao passado, ou uma ação que pode ou não acontecer, cabendo a critério não obrigatório das instituições, como dá a entender a constituição do país. Inserir é de extrema urgência, pois, é uma aposta no futuro: um futuro em que as crianças angolanas poderão aprender e crescer sem ter que abrir mão de sua língua, de sua história e muito menos da sua identidade. Desta feita, essa conclusão não é de fato uma conclusão, pois, este trabalho é o começar de uma discussão no âmbito das políticas linguísticas

e formação docente, reforçando que um sistema educacional verdadeiramente democrático e inclusivo precisa estar baseado nas línguas e nos saberes dos povos que o constituem.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Assembleia Nacional, Luanda, I Série-n.º 23, p. 1-92, fev. 2010. Disponível em: [https://www.asg-plp.org/upload/legislacao/doc\\_99.pdf](https://www.asg-plp.org/upload/legislacao/doc_99.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

ANGOLA. **Decreto-Lei nº 39666 de 20 de maio de 1954**: Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Lisboa, 20 mai. 1954. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto: Que altera a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro de 2016**. Diário da República n.º 123. I série, Assembleia da República, Luanda, p. 1-31, ago. 2020. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-e-ensino-alteracao-a-lei-17-16/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

ANGOLA. **Lei n.º 14/24 de 5 de setembro**. Da Divisão Político-Administrativa. — Revoga a Lei n.º 18/16, de 17 de Outubro, Lei da Divisão Político-Administrativa, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. Diário da República n.º 123. I série, Assembleia da República, Luanda, p. 1-707, set. 2024. Disponível em: <https://mpla.ao/wp-content/uploads/2024/09/Lei14.24de5deSetembro.pd>. Acesso em: 01 jan. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. **A Ideia da Afrocentricidade na Educação**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa 4. Matrizes Africanas da Cultura Brasileira. São Paulo, Selo Negro, 2009.

AUGUSTO, Moisés Alves. **Morfologia contrastiva entre português e kimbundu: obstáculos e suas causas na escrita e ensino da língua portuguesa entre os kimbundu em Angola**. [s. n.], São Paulo. 2016.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Cultura escolar e os povos coloniais**: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 207–224. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1174>. Acesso em: 24 dez. 2024.

CÁ, Mamadu Aliu. **A luta dos povos africanos contra o colonialismo português: textos e contextos**. Lisboa: Colibri, 2011.

CABRAL, A; ANDRADE, M (Coord). **A arma da teoria e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

- CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.
- CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000/2009.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- CHARTIER, Roger; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880–1980)**. São Paulo: Ática, 1998.
- CUMMINS, Jim. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Editora Edufba. Salvador, 2008.
- FERNANDO, Mbiavanga. **As línguas no sistema de educação e ensino: Avanços e resistências**. In: NGULUVE, Alberto Kapitango; ISAAC, Paxe; FERNANDO, Mbiavanga (Orgs.) *A lei de bases do sistema de educação e ensino: Debates e proposições*. Luanda: Literacia, 2020.
- FERRAZ, Andreia Sofia Longa. **Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um Estudo com Educadores de Infância**. Braga: [s.n.], 2018, p.1-30.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Silvestre Filipe. **Português, língua de ensino em contexto multilíngue de Angola**. In: TIMBANE, A. A.; FREITAG, R. M. K. *As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino*. Belém: Home Editora, 2023, p. 190-204.
- INE. **Censo 2014: Resultados Definitivos do Recenseamento geral da população e da habitação de Angola (2014) Província do Namibe**. [s.n.], Luanda, p. 2-213, mar. 2016. Disponível em: [https://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014\\_Versao%2022032016\\_DEFINITIVA%2018H17.pdf](https://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.
- INE. **Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024**. Luanda: INE, 2025. Disponível em: [https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao\\_638996687409619846.pdf](https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_638996687409619846.pdf). Acesso em: 02 dez. 2025.
- KI-ZERBO, Joseph *et al.* **História Geral da África–Vol. I–Metodologia e pré-história da África**. Unesco, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Cultura escrita e desigualdades escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARQUES, A.H. de Oliveira. **Breve história de Portugal**. Editorial Presença, Lisboa. 2001.

MBUYAMBA, Lupwishi. **Políticas educativas e diversidade linguística na África**. In: BAGULA, Feliciano; MBUYAMBA, Lupwishi (org.). Educação, cultura e desenvolvimento em África. Porto: Campo das Letras, 2008. p. 113-126.

MIGUEL, Afonso João. **Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no português oral de Luanda**. 2019. Tese (Doutorado de Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/0d77c56f0bcb0bb7eac8b9e3e00a9095/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 02 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 15 de Jun.2025.

PACHECO, L.; COSTA, P; TAVARES, F. O. (2018). **História econômico-social de Angola: do período pré-colonial à independência**. População e sociedade CEPES. vol.29, p. 82-89.

PINTO, João Paulo Henrique. **A identidade nacional angolana – definição, construção e usos políticos**. Niterói: [s.n], 2016, p.1-286.

PORTAL DO ISCED DE LUANDA. **Bem-vindo ao ISCED**. Disponível em: <https://isced.edu.ao/>. Acesso em: 15. Out. 2025.

PORTAL MEDIA. **Colonialismo segregou línguas nacionais em Angola**. Disponível em: <https://www.plataformamedia.com/2014/09/28/colonialismo-segregou-linguas-nacionais-em-angola/>. Acesso: 20. Jun. 2025.

PORTAL OFICIAL DO GOVERNO DE ANGOLA. **Angola - Províncias**. Disponível em: <https://governo.gov.ao/angola/provincias>. Acesso em: 18. Nov. 2025.

PROENÇA, Paulo Sérgio de. Línguas africanas devem ser oficializadas? In: **TIMBANE, A. A.; FREITAG, R. M. K. As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições e políticas de ensino**. Belém: Home Editora, 2023, p. 206-218.

PULULU, Juliana Pindi. **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**. 2024. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024. Disponível em: [https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6045/1/2024\\_proj\\_julianapululu.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6045/1/2024_proj_julianapululu.pdf). Acesso em: 3 jun. 2025.

SACALEMBE, Júlio Epalanga. **Políticas Linguísticas em Angola: O silenciamento da Língua Umbundu e da Identidade cultural dos Ovimbundos**. 2024. Dissertação (Mestrado

de Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39572>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; MUANDA, Margarida Marina Sabino Chipuca. **O sistema educativo e a formação docente: Novo contexto, velhos problemas.** Revista X, Paraná, v. 19, n. 02, p. 222-241, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/94376/52435>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SANTOS, B. D. S. **Boaventura de Sousa Santos fala sobre 'Rap Global'. O Globo, São Paulo, 2010.** Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/boaventura-de-sousa-santos-fala-sobre-rap-global-310530.html>. Acesso em: 15. Jan. 2025.

TEODORO, António. **As políticas de educação em discurso directo (1955-1995).** Lisboa: Universidade Lusófona, 2002.

THORNTON, John. **Africa and Africans in the making of the Atlantic world, 1400-1800.** 2.ed Cambridge: Cambridge University Press, 1998.