



Scan to know paper details and
author's profile

Teaching and the Challenges of Bilingual Teacher Training: A Look at the Process at the Stage of Generalization of National Languages

Dr. Albano Agostinho Eduardo

ABSTRACT

This exploratory study looked for reflection about the education and the training of bilingual teachers due the implementation and generalization of national languages in education system of Angola, mainly in, Lunda Norte province. Does the teacher bilingual training correspond to the process of generalization of the local languages in (primary) education system is the question that is raised. The study based on the Lei n° 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, that lead the monolingual teaching with help of local languages, as well as on the statistic data point out that the generalization fase did not bring meaningful inovations regarding to the bilingual teacher training if we face the multilinguistic contexto, sociocultural needs and classroom heterogeneous. Therefore, those teacher training to be a process that need to emprove either in efective generalization either in the consolidation of ucokwe language in the teaching process.

Keywords: education, generalization, teacher, bilingual.

Classification: DDC Code: 371.10082 LCC Code: LB2837

Language: English



London
Journals Press

LJP Copyright ID: 573333
Print ISSN: 2515-5784
Online ISSN: 2515-5792

London Journal of Research in Humanities and Social Sciences

Volume 22 | Issue 14 | Compilation 1.0



Teaching and the Challenges of Bilingual Teacher Training: A Look at the Process at the Stage of Generalization of National Languages

O Ensino e os Desafios de Formação do Professor Bilingue: Um Olhar Sobre o Processo Na Fase de Generalização das Línguas Nacionais

Dr. Albano Agostinho Eduardo

ABSTRACT

This exploratory study looked for reflection about the education and the training of bilingual teachers due the implementation and generalization of national languages in education system of Angola, mainly in, Lunda Norte province. Does the teacher bilingual training correspond to the process of generalization of the local languages in (primary) education system is the question that is raised. The study based on the Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, that lead the monolingual teaching with help of local languages, as well as on the statistic data point out that the generalization fase did not bring meaningful inovations regarding to the bilingual teacher training if we face the multilingualistic contexto, sociocultural needs and classroom heterogeneous. Therefore, those teacher training to be a process that need to emprove either in efective generalization either in the consolidation of ucokwe language in the teaching process.

Keywords: education, generalization, teacher, bilingual.

Author: Instituição: Escola Pedagógica da Lunda Norte/CEDES-ULAN.

RESUMO

Este estudo, de natureza exploratória, procurou reflectir sobre o ensino e a formação de professores bilingues face aos efeitos de implementação e generalização das línguas nacionais no sistema de educação e ensino angolano, em particular, na província da Lunda Norte. Até que ponto a formação do professor

bilingue é proporcional ao processo de generalização das línguas nacionais no sistema de ensino (primário) é a inquietação que o norteia. O estudo, fundamentado na Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino que orienta o ensino monolingué com recurso às línguas nacionais, bem como em dados estatísticos, indica que a actual fase de generalização não trouxe inovações significativas no que diz respeito à formação de professores bilingues caso se atenda ao contexto multilinguístico, às necessidades socioculturais e à heterogeneidade da sala de aula. Daí, a formação daqueles professores bilingues ser um processo a dinamizar tanto na generalização efectiva quanto na consolidação da língua ucokwe no ensino.

Palavras-Chave: ensino, generalização, professor e bilingue.

I. INTRODUÇÃO

Olhar para o ensino em Angola e os desafios de formação do professor bilingue é um assunto que diz respeito à comunidade linguística e a que se refere ao desenvolvimento sociocultural do país.

Após a independência e, sobretudo, com o processo de democratização do país, várias têm sido as iniciativas que visam adequar as políticas educativas e o sistema de educação e ensino às reais necessidade de desenvolvimento local, regional e universal. Nisto, a educação tendo como faceta o ensino, este, por conseguinte, é um processo secular de várias experiências que dificilmente se concretiza sem a presença de um mediador qualificado com base em um

determinado modelo, sendo imprescindível o recurso a uma língua como via para exteriorização e explicação dos fenómenos e factos sociais.

Em Angola, o recurso à língua portuguesa como único instrumento oficial de escolarização, actualmente, apresenta implicações que levam a sociedade, os académicos e o governo a reconhecerem o seu desvio/insuficiência ao nível do ensino e aprendizagem (INIDE, 2013; Agostinho Eduardo, 2019; Chicumba, 2019), abrindo possibilidades para a implementação das línguas nacionais como um desafio para um ensino inclusivo (modalidade bilingue) que reforce a metalinguagem.

Este desafio, entende-se ser realizável à luz de uma constante articulação, em que o professor bilingue tenha a possibilidade de adquirir e aperfeiçoar competências linguísticas, comunicativas e profissionais que o permitam concretizar o Plano de Estudo, à semelhança da proposta metodológica ao nível do Curso Inovação do Ensino da Leitura (IEL) (INIDE, s/d). Tratando-se de um projecto essencialmente de pendor regional, *até que ponto a formação do professor bilingue é proporcional ao processo de generalização da língua nacional no sistema de ensino (primário e I ciclo)* é a “provocação” a que se subordina esta reflexão ao nível da província da Lunda Norte, de cuja comunidade se espera participação e colaboração.

Assim, os objectivos passam pela contextualização da actual política educativa, análise da implementação do ensino das línguas nacionais ao lado da língua portuguesa, a especialização do professor e sua distribuição no subsistema de ensino primário na província da Lunda Norte. Para o efeito, recorreu-se à observação, revisão documental, bibliográfica e à entrevista (1 coordenador, 6 professores e 4 directores), cujos dados (mesmo sendo insuficientes aos desejados) permitiram a compreensão inicial do processo de formação do professor bilingue ao nível do projecto na fase de generalização. Depois da análise dos dados, nesta sistematização, apresentam-se as considerações gerais.

II. O ENSINO NA POLÍTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO ACTUAL

A ideia de educação associa-se a uma realidade concreta e de valores defendidos por uma comunidade (Piletti, 2010). Nesta perspectiva, a educação promane da actualização daqueles valores que levam o homem na e em comunidade a humanizar-se cada vez mais, segundo Veiga (2003), com base em movimentos de “dentro para fora: o desenvolvimento” e de “fora para dentro: ajuda, o alimento, o apoio, a orientação dos outros” (p. 13).

Em Angola, a concretização deste propósito fundamenta-se, entre vários instrumentos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos¹ que consagra a educação como um direito para o desenvolvimento da humanidade e na convenção da UNESCO², que se opõe à discriminação na educação, bem como em outros tratados que defendem o direito a uma educação primária obrigatória e gratuita, incluindo a necessidade de um ensino secundário acessível às crianças.

Com base na *Convenção sobre os Direitos da Criança*³, aquela necessidade foi objecto de recalçamento e ampliação, comprometendo os países membros a garantirem o reconhecimento da criança como um agente activo no processo de educação, devendo os seus direitos serem observados por meio da universalização, inclusão e do respeito. Seguiram-se as agendas sobre os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio 2000-2015*, continuados nos *Objectivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030*, aprovadas pelas Nações Unidas em 2000 - 2015 (UNESCO, 2015). Nesta produção jurídica, destaca-se também a *Agenda 2063* da União Africana que para além de reforçar as metas culturais, socioeconómicas, educativas, relembra a necessidade de o “virar da página” quanto às formas de injustiças herdadas da colonização.

Esta preocupação é salvaguardada nos principais instrumentos que sustentam o sistema de educação e ensino (Angola, 2010; 2016; 2020),

¹ ONU, (1948)

² UNESCO, (2001)

³ ONU, (1989)

com base nos quais, em 2018 o governo pôs em acção o Programa de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 (Governo de Angola, 2018), incorporando entre outras acções o “Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”, a “Universalização do Acesso ao Ensino Primário” e a “Adequação Curricular”, como uma resposta às necessidades de educação e ensino do país.

Nesta perspectiva, a sublime complementaridade educação - ensino deve gradualmente concorrer para, segundo Veiga (2003), “o fazer e o saber-fazer; com o ter e o saber-enriquecer; com o prazer e o saber-gozar” (p. 11), por serem parte das preocupações de uma sociedade em direcção ao seu desenvolvimento colectivo. Estas acções ao se constituírem em um apelo à consciência e responsabilidade, traduzem-se em uma orientação dentro de uma diversidade em que, por exemplo, a educação das aldeias será naturalmente diferente da educação das cidades /localidades industrializadas.

Assim, a complexidade educação - ensino, actualmente, exige dos seus actores um acompanhamento diferenciado em cada etapa, uma atitude crítica de modo a evitar-se a sua estagnação no conservadorismo e assumir caminhos inovadores. Porque as realidades tendem a mostrar que estamos perante a uma era em que o ritmo socioeconómico/político requer dos diferentes actores um olhar transformacional sobre os seus modelos de maneira que as teorias sejam acomodadas em novas práticas e tendências. Significa que qualquer modelo de educação e ensino não deve estar deslocado das exigências socializadoras e humanizantes em direcção as outras civilizações.

É nesta nobre função de complementar os distintos saberes (educativos e instrutivos) que Nóvoa (2022, p. 6) constata a necessidade de as instituições presenciais resistirem à tendência de substituição pelas virtuais, de acordo com a velocidade da tecnologia, cabendo à sociedade ajudá-las a proteger (adequar uns aos outros por meio de uma determinada educação), transformar (mudanças profundas, organizativas e funcionais) e valorizar (continuar a ser um espaço importante para a formação de novas gerações e do trabalho

do professor), ao contrário da tendência desvalorativa. Portanto, é na visão valorativa que a componente linguística, sobretudo em ambiente de multilinguismo, constitui um significativo desafio para a actualidade angolana, atendendo a região, em que o professor deve ser um agente activo determinante para a proteção, transformação e valorização da política educativa.

III. O ENSINO BILINGUE COMO UM DESAFIO PARA A ESCOLA ANGOLANA

O ensino bilingue é deveras um suporte indispensável na integração, (re) socialização e formação de um indivíduo por ser ancorado essencialmente numa riqueza resultante de um *input* multicultural. O seu recurso a várias línguas é entendido como a via para valorização e inclusão da diversidade etnolingüística (Mello, 2010; Chicumba, 2019), sendo a língua materna o primeiro veículo de socialização. Porque é nesta língua que o indivíduo facilmente se assume como um renascentista “dono da sua história e do seu futuro”, passível a moldagem / influência e, por identificação cultural, a consciência em direcção à transcendentalização. É nesta realização que o *bilinguismo* se converte em um facto social de inclusão e partilha de valores assumidos na formação do indivíduo.

Opondo-se àquele *monolingüismo*, *mono* (uma /um), o termo *bilinguismo*, donde *bi* (duas / dois) e *linguismo* (línguas / sistemas linguísticos), o sentido desta linguagem remete para um processo de educação e ensino no qual predominam essencialmente duas culturas *vs* línguas, sendo uma Língua Primeira (L1) / Língua Materna (LM), geralmente caseira, e uma segunda, podendo ser uma língua oficial (LO) ou estrangeira (LE). No fundo, é um processo que gravita em contactos, influências, complementaridades e de uma equivalência, sobretudo, ao nível de interesses e objectivos comunicativos.

Autores como Bloomfield (1930), Weinreich (1953) e Hamers e Blanc (2000) concebem, diferentemente, o *bilinguismo* como sendo o recurso a duas línguas por parte de um indivíduo para efectivação da comunicação, isto, enquanto

capacidade para compreender e falar alternadamente aquelas línguas. Porém, entre várias análises, na opção de ensino, Hamers e Blanc (2000) reforçam-no como uma sistematização e realização de forma simultânea ou consecutiva, questionando os programas que priorizam a LE como matéria ao contrário de finalidade académica, para além da incompatibilidade de programas que o sistematizam numa língua diferente da nativa da criança. Já na abrangência dos mesmos programas, não muito distante da modalidade, Megale (2005) categoriza o seu ensino em simultaneidade de línguas; instrução iniciada na LM das crianças e, somente, na segunda após a aquisição de habilidades naquela para o uso académico. Na sequência, integra-se a LS, sendo a primeira introduzida posteriormente, isto é, na vertente de matéria específica.

Neste processo, ao contrário da actual heterogeneidade sociocultural, a literatura ainda denota o ensino bilingue entre o grupo de elite⁴ (dominante) e o grupo minoritário⁵ (desfavorecido); o primeiro estribando-se na agregação de outra língua, cultura e conhecimentos, como uma preparação para a formação no exterior, diferentemente do segundo. Daí, em estudos do género, ser ainda recorrente a associação do factor bipolarização à imersão.

Segundo Grosjean (1982), retomado no estudo levado a cabo por Megale (2005), a partir de programa canadense de imersão francesa⁶ admite-se similitudes em relação ao modelo predominante nas escolas, pois os programas

⁴ Com programas de imersão e recurso à escola internacional multilingues. Estas aplicam metodologias diferenciadas, combinando duas ou mais línguas no programa. É reservado para crianças de várias línguas e culturas, segundo Harmer e Blanc (2000). Geralmente, o ensino é iniciado na LM da criança, seguindo-se da LS, para posteriormente a todas as línguas disponibilizadas pela escola.

⁵ Exemplos de grupos de indígenas no Brasil ou imigrantes hispânicos nos Estados Unidos de América.

⁶ Baseado em Cummins (1991), o programa de imersão francesa caracteriza-se por um bilinguismo dos professores, o que permite a compreensão dos alunos quando usam a sua LM (inglês); a habilidade do professor, por meio de modificação e diversificação do *input*, ajudar a compreensão do aluno e enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades na LM depois da imersão na LS.

tendem a assentar em interesses da classe dominante, em oposição ao dos Estados Unidos nos quais a criança do grupo minoritário é imersa na LS, servindo esta de suporte à aprendizagem da sua LM. Contudo, o programa ao não enfatizar a cultura do aluno, o autor entende haver uma submersão ao contrário de imersão neste processo. Assim, é por meio de imersão inicial/total que Hamers e Blanc (2000) advogam, de acordo com a programação, a instrução na LS incluindo nos dois primeiros anos de ensino, enquanto a LM da criança, devendo gradativamente ser introduzida e, no início da escolarização, recorrendo às duas línguas como instrumentos. Neste processo, dependendo do caso, defende-se a imersão tardia, que se evidencia pelo ensino da LM só no ensino subsequente (secundário).

Apesar daquelas visões, Mejia (2002) apela para a distinção entre o ensino bilingue e a intensificação, porque, apesar de objectivos comuns — ensino de uma LS, no primeiro caso há o ensino da matéria por meio da LS ao passo que no segundo, focado numa gramaticalização, ocorre como uma LE por acréscimo de tempo lectivo. É no âmbito destas limitações e imprecisões que Mello (2010) entende estarem, em muitos casos, os seus programas e a prática de ensino confinados a uma fase inicial, bem como a uma habilitação para integração na L2.

Na essência, há em comum o recurso a duas línguas, não obstante a similaridade dos modelos existentes, cuja sistematização do ensino deve atender aos variados holónimos; política linguística, convívio individual e cultural, objectivos institucionais, necessidades e perfil dos alunos, recursos disponíveis, meio ambiente, modelo, currículo, metodologia, por meio dos quais a literatura ressalta a educação bilingue transicional e a educação bilingue compensatória⁷, tudo em torno do aluno como o epicentro da

⁷ Em Mello (2010, p. 120), a educação bilingue toma as seguintes designações: educação bilingue transicional corresponde a educação bilingue de manutenção, educação bilingue compensatória (assimilacionista, segregacionista, imersão estruturada, etc.) e a educação bilingue desenvolvimental (educação de língua abrigada¹ ou manutenção pluralística ou de grupo).

sistematização. Assim, na transitoriedade e na temporalidade, o recurso a duas línguas não deixa de ser uma metodologia que permite alcançar objectivos, com efeitos em outros níveis e áreas do saber.

Assim, o facto de o contexto angolano ser caracterizado por um estrato sociocultural multilinguístico submete a sua escola a uma convivência heterogênea e a adopção de uma política nacionalizante que atenda a um modelo de educação e ensino. Atendendo a sua vantagem político-administrativa, impôs-se a língua portuguesa como a única oficial do país (Decreto N° 77 de 9 de Dezembro de 1921, Angola, 2010), sendo actualmente uma posição questionável na mentalização e afirmação social num contexto adverso — essencialmente bantu. Contudo, é na extensão da educação — ensino —, onde, para além do seu valor congregador e promocional, encontra ainda reticências quanto à replicação da variedade europeia (idealizada) face ao contexto de diglossia e de bilinguismo individual/social.

A literatura ao realçar o seu declínio, Marques (1983), Gaspar *et al* (2012) e Agostinho Eduardo (2019) destacam a insuficiência de *input* da cultura nativa (europeia), a pouca exposição e a sua descontextualização, associada à uma metodologia não direccionada, enquanto uma língua segunda. Daí, o INIDE (2013), em harmonia com aquelas pesquisas recomendar a adopção de uma metodologia que permita a transição pacífica e consciente da experiência resultante do convívio familiar, para as experiências e conhecimentos resultantes de instituições formais. É nessa perspectiva que se justifica o projecto de inserção das línguas nacionais no ensino a partir de 2010-2011, sendo a formação do professor bilingue um desafio para o êxito da modalidade.

IV. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A SUA ESPECIALIZAÇÃO

Em qualquer subsistema de educação e ensino, o professor é um vector de quem se exige e espera referências positivas que ajudem a moldar o comportamento dos seus educandos e, com estes, a comunidade. Razão para dele se esperarem os

papéis de educador, pesquisador, instrutor e o de mediador de conflitos resultantes do processo de ensino e aprendizagem.

Com a actual revolução tecnológica, o papel tradicional e secular a ele confiado é hoje objecto de questionamento, porque a oferta político-ministerial, por exemplo, tende a não ser satisfatória para toda a comunidade apesar do seu impacto (Pardal & Martins, 2017) e, por meio de mudanças, desloca-se para a complementaridade. Este dinamismo, em meio a crise de valores e inovações sociais, justifica-se porque tanto a escola tanto o professor já não são os únicos detentores da arte de ensinar tão pouco do conhecimento pedagógico. Mas, é ainda ao professor que a comunidade (progenitores, explicadores e encarregados de educação) reserva a continuidade do papel por ela iniciado em direcção à promoção do desenvolvimento individual e colectivo. Porque, apesar de épocas, visões e de contextos diferentes, a necessidade de um profissional actuante, afectivo, humilde e que valoriza a experiência da comunidade como parte de um saber comum, tal como reconhece Gadotti (1999) citado por Nóvoa (2022), é intrínseca ao seu desenvolvimento.

Em Angola, como efeito da globalização e da reforma educativa iniciada em 2002, há uma crescente preocupação em relação à formação de professor (inicial e contínua), isto é, de um professor que seja da e para comunidade, cuja multiplicidade de relações permita efectivar as políticas educativas e de ensino. É nesta visão que a formação constitui uma das prioridades no âmbito dos desafios de reconstrução do país, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino N.º 17/16 de 07 de Outubro de 2016, artigos nº 42- 48, com responsabilidades acrescidas para instituições viradas à especialização de professores com sólidos conhecimentos (científicos, pedagógicos, práticos), enquanto perfil favorável à materialização dos interesses.

Reserva-se ao ensino secundário e ao ensino superior pedagógicos o ónus formativo de professores; no primeiro caso, virada às necessidades de educação pré-escolar, ensino

primário, I ciclo do ensino secundário (regular, de adultos, educação especial), ampliando e consolidando os conhecimentos e as capacidades adquiridas no I ciclo. Já a profissionalização é assegurada pelos magistérios, por meio de cursos em distintas especializações, enquanto a formação contínua por centros de formação de professores e outras instituições. Assim, artigos nº 49-51, projecta-se ao nível do ensino superior pedagógico a dinamização e moldagem daqueles profissionais, bem como os de outras especialidades para atenderem as necessidades, interesses e os objectivos de docência em todos os subsistemas de ensino, sendo a formação contínua extensível a outras instituições autorizadas.

Grosso modo, augura-se uma formação profissional com qualificações diferenciadas que incida sobre competências mediadas por profissionais experientes. Porém, é sobretudo ao nível do ensino superior, inversamente ao primário ou secundário, onde a maior exigência e responsabilidade tende a ser transferida, enquanto espaço para lapidação dos perfis. Razão para entre os factores concorrentes, ser o contexto de aquisição de conhecimentos onde persiste a primeira e imediata objecção às intenções políticas, consubstanciado ainda na insuficiência de investimento *vs* motivação e pesquisa na cadeia formativa.

Nesta prática, autores como Cardoso e Flores (2009) salientam limitações e inadequações nas competências do professor do ensino geral, derivadas da forma de apropriação de conhecimentos, para além da forma de administração dos mesmos na formação inicial, defendendo o seu domínio na qualificação dos professores. Apesar de se tratar de níveis diferentes, a problemática ao ser cíclica e extensiva aos cursos de licenciatura, reconhecem a tendência para metodologias expositivas, repetições, reprodução de conteúdos, para além do tempo pouco significativo reservado ao estágio do docente — conjuntura aditada por Leite Barbosa (2003) como uma contradição de ordem e sequência quanto à profundidade e ao tempo.

Portanto, entre a política e a prática, é na ineficiência desta que se solicita uma atitude diferenciada dos principais agentes e entidades, alinhando-a a construção e ascensão de uma sociedade do não para a de conhecimento. Porque, é na multiplicidade de fontes de informação e de conhecimento que a escola, mirando também o professor, é chamada a adequar não só os objectivos e os interesses, mas as estratégias interactivas, contextualizando-as, assim como, aos aspectos etnoculturais e, consequentemente, multilinguísticos enquanto elementos integradores.

V. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO BILINGUE

O sistema de ensino angolano é uma estrutura unificada. Tanto os interesses quanto as suas finalidades se concretizam por sequências de subsistemas e níveis, cujas instituições formativas têm a obrigação de “observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados” (Angola, 2016, Artigo nº 14). Porque a necessidade de formação focada numa permanente colaboração institucional, actualmente, requer políticas dinâmicas que atendam as exigências no âmbito da superação de homens com base nos modelos adoptados.

Há cada vez mais o entendimento de que as mudanças de paradigmas, que incluem o sistema de ensino angolano, requerem um constante repensar sobre uma sala de aula mais inclusiva, universal e democrática cujo orientador ajude a atender a diversidade de necessidades educativas, essencialmente, focadas numa interacção activa e afectiva (professor, aluno, família e comunidade). Porque, dada a pressão e influência da informação e do conhecimento virtuais, o espaço requer muito mais complementaridade, se se tiver também em atenção os desafios relativos à desestruturação familiar e desmoralização da sociedade.

Segundo Agostinho Eduardo (2022), é com base neste marasmo *vs* dinamismo que o ensino formal, na província da Lunda Norte, proporciona uma nova consciência sobre a ascensão individual, familiar, institucional e, com isto, a necessidade de a nova geração diferenciar-se das

anteriores por meio de níveis e de novas qualificações técnico-profissionais, o que torna o processo de formação de professores uma constante preocupação.

A acção formativa ao se sujeitar aos diferentes interesses socioculturais transcende a função primária de transmissor. Porque, tratando-se de um contexto, como o descrito, além de moldá-lo para uma consciência globalizadora, deve igualmente levá-lo a ultrapassar as imposições limitadoras por aquisição de competências adicionais que o consciencializem para a inclusão daquela diversidade. Este cenário indica que os desafios de quantificação e qualificação do professor dependem, de certo modo, das necessidades educativas actuais e futuras, o que requer uma profissionalização com recurso a línguas para a multidisciplinaridade.

Dada a heterogeneidade que configura a província; famílias com históricos des e favoráveis, o que associa os alunos provenientes do primeiro grupo⁸ a situações de adaptação escolar e, conseqüentemente, à sua vivência pouco significativa, a sua rede escolar (mais de 172 instituições) leva a admitir que a presença de um professor impregnado na cultura e língua materna *ucokwe* é, a partida, um capital que venha a facilitar a inserção, partilha e consolidação de experiências dos alunos e a construção de saberes na base da língua de escolarização — *português*⁹.

Assim, a distribuição do mesmo nas escolas - modelo constitui uma oportunidade para uma reflexão sobre o seu papel e sobre os critérios de formação (inicial e contínua) para o desafio de ensino bilingue; cumulativamente, ser bom falante daquelas línguas, isto é, sendo ou não falante nativo (Timbane, 2015), desde que reúna competência comunicativa aceitável e proficiência na língua *ucokwe*, enquanto elemento de imersão na cultura do aluno. Entende-se que desta forma o professor sentirá a obrigação de superação para nela comunicar, *cujos* conhecimentos e capacidades devem ser desenvolvidas para

eficácia na sala (QECRL, 2001). Junta-se a isto o desenvolvimento de competências metodológicas que o especializam, uma vez que o conhecimento empírico deve ser colmatada com o novo (Freire, 1921).

Nesta concepção está o guião simplificado para o curso Iniciação ao Ensino da Leitura (IEL) que visa metodologicamente auxiliar o professor de modo que saiba articular os distintos discurso na língua *ucokwe*, bem como explorá-los para o acesso ao conhecimento. Contudo, uma observação sobre a fase de experimentação ilustra que é a componente formativa do professor que condiciona a implementação da língua nacional *ucokwe* quando na prática se analisam certas insuficiências; desde a necessidade de superação de proficiências linguísticas e profissionais do professor à tendências para a desistência do projecto (Agostinho Eduardo, 2022).

Portanto, dada a cadeia formativa (inicial e contínua), é aqui onde se julga importante um repensar sobre uma formação linguístico-profissional diferenciada, com a intervenção do ensino superior, porém, direcionada para um bilinguismo assente na diversidade de metodologias activas, tornando o professor um agente interventivo numa prática mais colaborativa.

VI. METODOLOGIA

No âmbito do projecto de implementação das línguas nacionais no sistema de ensino¹⁰ e, conseqüentemente, de experimentação do ensino bilingue (INIDE, 2011), foca-se aqui a formação do professor bilingue na província da Lunda Norte para a sua compreensão (Marconi & Lakatos, 2003). A continuidade desta exploração é uma consequência do acompanhamento do projecto (diálogo com um responsável do INIDE/Luanda; com os chefes de departamento de ensino geral, Ex.- coordenador do projecto, directores de escolas, professores e a observação

⁸ Educandos de camponeses, desempregados, órfãos, de fuga à paternidade, mães e pais solteiros, etc.

⁹ *Ucokwe* e *português* por serem as principais línguas na região.

¹⁰ Prevê a experimentação, implementação/generalização e a consolidação, inicialmente, no ensino primário, 1ª a 6ª classes em escolas modelo, segundo o Projecto 292/GDG do INIDE, (INIDE, 2015) que amplia o plano de estudo para onze disciplinas.

de aulas na Lunda Norte), que inclui consultas documental e bibliográfica, o que permitiu reflectir sobre a formação e distribuição de professores (incluindo formadores).

Se por um lado, de acordo com os 11 entrevistados, a *fase de experimentação* do

projecto se caracterizou por várias dificuldades, que incluem a insuficiência de professores (Agostinho Eduardo, 2022), é inegável o seu efeito na formação e redistribuição do professor bilingue ao nível da rede escolar se se tiver em conta os dados aqui apresentados¹¹.

Quadro 1: Início de formação de professor bilingue

Fases	Período	Acções	Grupo alvo
Arranque do projecto	2010	Formação de formadores	2 indicados 1 voluntário
Experimentação	2011 2013 -2014	Seminário / início do ano lectivo (Não realizado) Seminário (Não realizado)	24 formadores locais 68 professores
Generalização no Ensino Primário	2015 -2018	Nenhuma	-----
Generalização no Ensino Primário e experimentação no I ciclo	2019 -2021	Seminário (realizado em 2019)	13 professores bilingues

Se por um lado a análise dos factos nos convida ao seu aprofundamento, aplicando os métodos, mais do que (im) precisão na sequencialização do tempo, os dados indicam, segundo o autor, que após a formação de formadores provinciais a fase de *experimentação* da língua ucokwe incidiu sobre as escolas - modelo (Complexo Escolar nº 10 – Mwanguvo, Complexo Escolar Taxa Barragem, Complexo Escolar nº 14 Ex - Recinto dos Cavalos, Complexo nº 4 do Bairro Norte e Complexo Escolar Bairro Sul), sendo o arranque, 2011- 2014, assinalado pela insuficiência de condições para a capacitação de 24 formadores locais e de 68 professores (em 7 dias); 36 do município do Chitato e uma prévia desistência de

professores dos municípios de Lucapa e Cambulo, e, por conseguinte, os seus efeitos (adiamento) quanto à extensão do projecto em outras escolas. Ora, os números tendem a espelhar, de certo modo, o grau de interesse e necessidade de formação contínua, sendo significativos a continuidade do projecto e, de acordo com o coordenador, para o início gradual da fase de *generalização* no Ensino Primário entre 2015 - 2018.

Em oposição às fases anteriores, a correspondente a 2019-2021, teoricamente, período relativo à *generalização* da língua ucokwe no Ensino Primário e à *experimentação* no I ciclo, entre várias expectativas, concretizou-se a formação de 13 professores¹², incluindo formadores municipais, num período de 10 dias, sendo ainda uma miragem e pouco impactante a julgar pela inexperiência e pela rede escolar primária.

¹¹ Concedidos pelo ex-coordenador provincial do projecto de inserção das línguas nacionais no sistema de ensino na província, durante a entrevista, aos 14/09/2019 no Gabinete Provincial da Educação. Recorreu-se a um telemóvel STYLO-BOLD e um Bloco de Notas com questões previamente elaboradas. A autorização para o uso das informações e dos dados reservou-se exclusivamente à investigação científica. Também foram entrevistados 5 professores que leccionam nas escolas – modelo ao nível do município do Chitato, capital da Província da Lunda Norte.

¹² Lucapa2, Cambulo 2, Chitato 7, Louva 1, Lubalo 1, Cuango 2, Xamuteba 1, Capenda Camulemba 1.

Por isso, quer a observação (consulta e diálogo com os directores e professores ligados ao projecto), quer os dados apontam para uma estagnação na fase de *generalização* porquanto não se vislumbram iniciativas significativas que dinamizem a qualificação de professores para a extensão da modalidade, com base nas possibilidades metodológicas de IEL e, consequentemente, para a elevação dos padrões de desempenho em direcção aos resultados desejados (Angola, 2016). Num contexto que se vai caracterizando por decadência no uso da língua de escolarização é espectável que o défice linguístico-comunicativo afecte grandemente a metalinguagem, — factor essencial para uma efectiva triangulação socializadora e afectiva entre a família-aluno-professor, professor-conteúdo-aluno, aluno-conteúdo-aluno, professor - reflexão-instituição, professor-pesquisa-sociedade e vice-versa.

Neste sentido, a formação ao ser igualmente dependente da proficiência comunicativa, sobretudo na sua língua materna, torna-se uma crescente preocupação a julgar pela subvalorização das línguas nacionais (indefinição do estatuto), dado o preconceito linguístico (efeito de aculturação), o que tende a arvorar a pouca proficiência nas duas línguas. Justificação para o recurso a elas pelo professor enquanto factor de familiarização e de afirmação cultural. Destas insuficiências espera-se a dinamização dos diferentes interesses e objectivos estruturantes de modo que a formação reflita as mudanças desejadas (Pardal & Martins, 2005), uma vez que do professor depende também a materialização do projecto pela exploração das competências linguísticas, em particular, de uma metalinguagem, sobretudo, tal como defende Cummins (1991), na possibilidade de modificação do *input* da realidade local.

VII. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O actual contexto multilinguístico indica que o início da escolarização, com recurso às línguas nacionais, caracteriza-se por uma timidez, atendendo à alteração do plano curricular (11 disciplinas) e, consequentemente, à iniciação do ensino das línguas nacionais como uma

necessidade de o Ministério da Educação (MED) corresponder aos compromissos internacionais e nacionais no que diz respeito aos direitos culturais e educacionais. Porém, a implementação das línguas nacionais constitui um marco para novas atitudes e reflexões, tendo em conta as exigências relativas ao enriquecimento de experiências, competências linguísticas e profissionais do professor.

Inferese daqui que é ao nível da regionalização onde as dificuldades tendem a “testar” a vontade política educativa e de ensino. Porque os contextos de implementação e de generalização apontam para a necessidade de maior engajamento dos actores na modalidade, cuja prática se efective por via de línguas em situações reais de vivências da comunidade e a formação de professores uma prioridade.

É inegável a desproporcionalidade entre a intenção política e a formação do professor nesta tentativa de inclusividade linguística, deixando claro a necessidade de maior atenção à realização do perfil profissional do novo professor, por meio de metodologias diferenciadas, de modo que as distintas fases de implementação ocorram numa verdadeira inovação/melhoria de práticas (domínio de línguas), à supressão de insuficiências comprometedoras do projecto, a julgar pela expansão da rede escolar (Escola Pedagógica da Lunda Norte e os Magistérios) e pelas potencialidades económicas do país.

Portanto, havendo um casamento entre a formação do professor bilingue e a natureza da educação (formal e informal) existente na comunidade, *como a sociedade pode responder a este ensino, uma vez tratar-se de um desafio, essencialmente, de responsabilidade regional?*

REFERÊNCIAS

1. 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. _____(2022). Ensino bilingue 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.
2. ANGOLA, ASSEMBLEIA NACIONAL. (2010), *Constituição da república de Angola*. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro. Luanda.
3. ANGOLA, DIÁRIO DA REPÚBLICA,(2016), Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, *Lei de bases de sistema de educação e ensino*. I Série nº170. Luanda.
4. ANGOLA, DIÁRIO DA REPÚBLICA (2020), Lei nº 32/20 que altera a Lei nº 17/16 De 7 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases do sistema de educação e ensino*. I Série - N.º123. Luanda.
5. BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. New York: Henry Holt.
6. CARDOSO, E. M. S. & FLORES, M. A. (2009), A Formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho. pp. 656-666.
7. CHICUMBA, M. (2019), *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Tese de Doutor no ramo de Linguística Aplicada. Universidade de Lisboa.
8. CUMMINS, J. (1991), *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. (Amsterdam, Ed.).
9. DECRETO nº 77 de 9 de Dezembro de 1921. *Boletim Oficial da Província de Angola*, I Série - Nº 50. Alto Comissário da República de Angola. Luanda.
10. FREIRE, P. (1921), *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* São Paulo: autores associados: corteiz, 1989. Coleção polémica do nosso tempo. 23ª edição.
11. GASPAS, L. et al. (2012), *A Língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Editora: Dialogarts Rio de Janeiro. Em: http://www.dialogart.uerj.br/aquios/2012-115_monografia_o%20web.pdf. Acesso: Jan./2022.
12. GOVERNO DE ANGOLA (2018), *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Luanda: governo de Angola.
13. HARMERS, J. & BLANC, M. (2000), *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. INIDE, (s/d), *O Curso IEL. Simplificado para si*. Pearson. Luanda.
15. INIDE (2011), *Educação: sete línguas nacionais entram em consolidação no ensino*. Luanda.
16. INIDE. (2013), *Programa de metodologia do ensino de expressões 12ª. classe: Formação de professores para o pré-escolar e para o ensino primário*. Luanda.
17. INIDE, (2015), *Projecto estratégia de inserção das línguas nacionais no ensino*. Luanda.
18. LEITE BARBOSA, R. L. (2003), *Formação de educadores*. Edição UNESP (FEU). Brasil: São Paulo.
19. MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2003), *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.
20. MARQUES, I. G. (1983), «Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola», In: *Actas do congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no Mundo*. Vol. I, pp. 205-223. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: Lisboa.
21. MEGALE, A. H. (2005), Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVeL*. V. 3, n. 5, pp.1-13. Agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
22. MEJIA, A. (2002), *Power, prestige and bilingualism*. (M.M. Limited, Ed) United Kingdom.
23. MELLO, H. (2010), Educação bilingue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, V.9, n.1, p.p. 118-140. Em: <https://pdfs.semanticscholar.org/18e3/9653c958baa09fab1b6343fd697a1a.pdf>. Acesso: Mai./2022
24. NÓVOA, A. (2022), *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia. SEC/IAT

25. ONU, (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos Assembleia Geral das Nações Unidas* (resolução 217 A III) em 10 de dezembro. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso de Jan./2022.
26. ONU, (2000), *Objetivos de desenvolvimento do milênio até 2015*. (Reunião: Cúpula do Milênio da ONU). Em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9540.htm. Acesso: Abr./2022
27. ONU, (1989), *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adoptada pela 61ª Reunião Plenária da Assembleia Geral das Nações Unidas 20 de Novembro de 1989.
28. PARDAL, L. A & MARTINS, A. M. (2005), Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional.. *Psicologia da Educação [online]*. 2005, n.20, p. 103-117. ISSN 1414-6975. São Paulo. Em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.pdf>. Acesso: Març./2022.
29. PILETTI, C. (2010), *Didática Geral*. 24ª edição. São Paulo. Ática.
30. PNUD, Agenda (2030), *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Em: <http://www.ao.undp.org/content/angola/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso: Març./2022
31. QECRL (2001), *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Em: <http://www.dgidec.min-edu.pt>. Acesso Març./2022.
32. TIMBANE, A. (2015), Complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópio*, Vol. 13, n. 1, p. 92-103, jan/abr 2015 by Unisinos. Em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopi/article/viewFile/cld.2015.131.09/4639>. Acesso: Mai./2022
33. UNESCO, (2001), *Educação para todos: o compromisso de Dakar*_Brasília. UNESCO, COSED. Ação Educativa. 2001. 70p UNESCO. (2015), Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. *Relatório Conciso Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios*. Trad. Marina Mendes. Paris: UNESCO.
34. UA, União Africana. *Agenda 2063: a África que queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Plano de implementação para a primeira década 2014-2023*. Em: https://www.uneca.org/sites/default/files/uploadeddocuments/CoM/com2016/agenda_2063_final_revised_first_ten_year_implementation_plan_12_10_15_portuguese.pdf. Acesso: Fev./2022.
35. WEINREICH, U. (1953), *Languages in contact: problems and findings*. The Hague: Mouton.
36. VEIGA, A. (2003), *A Educação hoje: A realização integral e feliz da pessoa humana*. 6ª Edição, Portugal, Editorial Perpétuo Socorro.

This page is intentionally left blank