

Gestão e administração escolar em contexto multicultural: o uso das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem – estudo de caso do Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio

School management and administration in a multicultural context: the use of local languages in the teaching and learning process – a case study of School Complex No. 7 K Kamukuio

Generoso Mahuango Vicente Garcia¹

Resumo

O presente artigo analisa a gestão e administração escolar em contexto multicultural, com foco no uso das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem, tomando como estudo de caso o Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio, localizado no município do Kamukuio, província do Namibe, Angola. A investigação, conduzida entre 2010 e 2014, quando o autor era professor nesta instituição, partiu do seguinte problema: os alunos compreendem e falam a língua Nyaneka, enquanto parte significativa dos professores é oriunda de regiões onde esta língua não é falada, criando um desfasamento linguístico que interfere na qualidade do processo educativo. Com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), o estudo recorreu à revisão bibliográfica, à análise documental e à aplicação de inquéritos a 140 alunos e 48 professores. O referencial teórico mobiliza contributos de Jim Cummins (teoria da interdependência linguística e hipótese do limiar), Ofelia García (pedagogia do translanguaging), Heloísa Lück (gestão escolar participativa), Chocolate Brás (desfasamento curricular face às especificidades locais) e Miguel Divovo (organização e gestão do currículo em Angola), articulados com a perspectiva do mosaico sociocultural angolano defendida por Leonardo Tuyenikumwe e com os estudos de Chicumba e Ndombele sobre educação bilingue em Angola. Os resultados indicam que, embora o quadro legal angolano já preveja a possibilidade de uso das línguas nacionais no ensino, persistem carências ao nível da

¹ Pós-graduando em Administração e Gestão Educacional pelo Instituto de Ciências da Educação do Huambo e em Docência Universitária pelo Instituto de Ciências da Educação do Bié. Licenciado em Ensino da Geografia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe, bacharel em Engenharia Informática pelo Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo – Namibe e formado em Finanças Públicas, opção Processamento de Salários, pelo Instituto de Formação de Finanças Públicas – Luanda. Subdiretor Administrativo do Complexo Escolar nº 1015 John Wesley Metodista, Namibe, desde dezembro de 2022. Foi chefe de Recursos Humanos da Escola de Magistério nº 78 M Júlia Lopes, de janeiro de 2015 a janeiro de 2020. Professor desde 2010, com atuação nas disciplinas de Língua Inglesa, Matemática e Informática. Membro da Associação Nacional dos Jovens Empreendedores (ANJE).

formação de professores, da produção de materiais didáticos e da definição de estratégias de gestão escolar adequadas à diversidade linguística. O artigo conclui que a gestão escolar em contextos multilingues exige uma abordagem intercultural que reconheça o valor pedagógico da língua materna, promova a formação contínua dos professores e adote práticas de translanguaging como estratégia pedagógica viável.

Palavras-chave: Gestão escolar, línguas nacionais, Nyaneka, educação multicultural, Angola, políticas linguísticas, translanguaging.

Abstract

This article analyzes school management and administration within a multicultural context, focusing on the use of local languages in the teaching-learning process. It uses the K Kamukuio School Complex No. 7 located in the municipality of Kamukuio, Namibe province, Angola as a case study. The research, conducted between 2010 and 2014 while the author was a teacher at the institution, stemmed from the following problem: students understand and speak the Nyaneka language, whereas a significant number of teachers come from regions where this language is not spoken, creating a linguistic mismatch that hinders the quality of the educational process. Employing a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), the study utilized a literature review, document analysis, and surveys involving 140 students and 48 teachers. The theoretical framework draws upon contributions from Jim Cummins (linguistic interdependence theory and threshold hypothesis), Ofelia García (translanguaging pedagogy), Heloísa Lück (participatory school management), Chocolate Brás (curricular mismatch regarding local specificities), and Miguel Divovo (curriculum organization and management in Angola). These are integrated with the perspective of the Angolan sociocultural mosaic advocated by Leonardo Tuyenikumwe and studies by Chicumba and Ndombele on bilingual education in Angola. The results indicate that, although the Angolan legal framework already allows for the use of national languages in education, deficiencies persist regarding teacher training, the production of teaching materials, and the definition of school management strategies suited to linguistic diversity. The article concludes that school management in multilingual contexts requires an intercultural approach that recognizes the pedagogical value of the mother tongue, promotes continuous teacher training, and adopts translanguaging practices as a viable pedagogical strategy.

Keywords: School management, national languages, Nyaneka, multicultural education, Angola, language policies, translanguaging.

1. Introdução

Angola é um país marcado por uma significativa diversidade linguística e cultural. Com mais de 18 línguas nacionais² reconhecidas oficialmente, que coabitam com o português como língua oficial herdada do período colonial, o território angolano configura-se como um verdadeiro mosaico étnico, linguístico e cultural. Este mosaico, como sublinha o historiador e investigador angolano Leonardo Tuyenikumwe,, é particularmente visível em províncias como o Cunene, que "constitui um mosaico multicultural com povos de origem bantu e não-bantu". A diversidade linguística e cultural coloca desafios profundos ao sistema de educação e ensino, que historicamente tem privilegiado o português como única língua de instrução, em detrimento das línguas locais.

A realidade educativa angolana é particularmente complexa nas zonas rurais e periurbanas, onde as línguas nacionais constituem os principais idiomas de comunicação quotidiana. É o caso do Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio, situado no município do Kamukuio, província do Namibe, onde os alunos, na sua maioria, compreendem e falam a língua Nyaneka. Contudo, muitos dos professores afectos a esta escola são oriundos de outras regiões do país onde o Nyaneka não é falado, gerando um desfasamento linguístico significativo entre professores e alunos.

O presente estudo, conduzido entre 2010 e 2014, quando o autor exercia funções docentes no Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio, partiu da seguinte questão de investigação: de que forma a gestão e administração escolar podem responder aos desafios colocados pela diversidade linguística num contexto onde alunos falam Nyaneka e professores não dominam essa língua? **O objectivo geral** é analisar as implicações deste desfasamento linguístico para o processo de ensino e aprendizagem, bem como propor estratégias de gestão escolar que promovam uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

2. Enquadramento Teórico

2.1 O Mosaico Sociocultural Angolano: Contributos de Leonardo Tuyenikumwe

A compreensão da realidade educativa angolana exige o reconhecimento da sua complexa diversidade étnica, linguística e cultural. O investigador Leonardo Tuyenikumwe tem defendido a necessidade de se realizar mais estudos antropológicos e históricos para uma melhor compreensão das diferenças e das origens dos grupos, evitando a marginalização e ideias preconceituosas. Tuyenikumwe caracteriza a diversidade cultural como "um conjunto de acções que representam determinados povos, como a língua, o vestuário, a gastronomia, o pensamento, a estruturação política e económica desses povos".

Para Tuyenikumwe, a diversidade cultural em Angola manifesta-se num "mosaico multicultural" que integra povos de origem bantu e não-bantu, como os Khoisans e Vatuas,

² Número estes que varia em detrimento da fonte visto que o mosaico sociocultural e linguístico de Angola é vasto e necessita de estudos aprofundados para precisão exata do número de línguas nacionais faladas em Angola.

bem como os grupos Mushimba, Tchavikua, Nhanekas-Humbes, Ovambadja, Tchokwes e Ovahanda. Estes grupos "preservam culturas antigas, desde a forma de se vestir, o uso de cremes corporais, os penteados e o seu modo de vida". O autor alerta para a tendência actual de valorização da cultura estrangeira em detrimento da cultura regional, que "tende a ser desvalorizada e discriminada se não houver uma postura mais protectora e preservacionista".

Este mosaico sociocultural tem implicações directas para o sistema educativo, uma vez que as línguas nacionais, veículos privilegiados de transmissão cultural ocupam uma posição marginalizada nos documentos oficiais, expondo uma contradição entre o reconhecimento constitucional da diversidade linguística e a sua efectiva incorporação pedagógica (Guimarães & Marcolino, 2026).

2.2 Política Linguística e Educação em Angola: Contributos de Ndombele

A reflexão de Eduardo David Ndombele (2017) sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola oferece um quadro analítico essencial para a compreensão do fenómeno em estudo. Ndombele parte do princípio de que "a língua é o vector identitário de uma comunidade" e que, a partir dessa perspectiva, "ela faz parte de um conjunto de pertencimentos sociais e constitui referência ao indivíduo no grupo social em que vive".

O autor constata que cerca de 90% dos angolanos são de origem bantu e possuem esse pertencimento linguístico. No entanto, mesmo após a conquista da independência em 1975, Angola adoptou o português como língua oficial, e "a escolarização é feita apenas em língua portuguesa, ou seja, o sistema de ensino é monolíngue". Esta contradição entre a diversidade linguística da população e o monolinguismo do sistema educativo constitui, para Ndombele, o cerne do problema.

Com base na análise de dados teóricos e empíricos, Ndombele conclui que "o uso e a prática das línguas nacionais em Angola são fundamentais para uma redefinição das políticas linguísticas no sistema Nacional de Educação". O autor defende, assim, a necessidade de um ensino bilingue que reconheça e valorize as línguas nacionais como meio de aprendizagem.

2.3 Organização e Gestão do Currículo em Angola: Contributos de Miguel Divovo (2026)

O investigador angolano Miguel Divovo (2026), na sua obra "Organização e gestão do currículo em Angola", tem-se dedicado ao estudo da organização e gestão do currículo no país, com particular enfoque na adequação dos programas educativos às especificidades regionais e culturais. Divovo parte do princípio de que o currículo, enquanto instrumento central do sistema educativo, deve reflectir a diversidade cultural e linguística de Angola, em vez de impor um modelo homogéneo e centralizado.

Para Divovo, a organização do currículo em Angola enfrenta um desafio fundamental: conciliar a necessidade de uma base nacional comum com o reconhecimento das

especificidades regionais. O autor argumenta que o currículo nacional, desenhado a partir de uma perspectiva centralizada, tende a desconsiderar as realidades socioculturais das diferentes províncias, criando um desfasamento entre o que é ensinado e o que é relevante para os alunos.

Divovo defende que a gestão do currículo deve ser descentralizada e participativa, envolvendo professores, comunidades e autoridades locais na definição dos conteúdos e das metodologias. Esta perspectiva alinha-se com a defesa de uma "gestão curricular flexível", que permita a adaptação dos programas às realidades locais, sem perder a coerência nacional.

O autor identifica três principais desafios para a organização e gestão do currículo em Angola:

1. A diversidade linguística e cultural: O currículo, ao privilegiar o português como única língua de instrução, ignora a multiplicidade de línguas nacionais faladas pela maioria dos alunos, comprometendo a eficácia do ensino, especialmente nas zonas rurais.
2. A centralização das decisões curriculares: O desenho do currículo a partir de uma lógica centralizada, sem a participação efectiva das comunidades e dos professores locais, gera conteúdos que não correspondem às necessidades e realidades regionais.
3. A escassez de recursos e materiais didácticos: A ausência de materiais adaptados às realidades regionais limita a capacidade dos professores para implementar o currículo de forma significativa.

Para Divovo, a solução passa por uma reorganização curricular que integre as línguas nacionais como meio de instrução, promova a produção de materiais didácticos adaptados e envolva as comunidades na gestão do currículo. O autor defende que a gestão curricular deve ser vista como um processo dinâmico e participativo, e não como um produto estático imposto de cima para baixo.

Articulação com o presente estudo: Os contributos de Divovo são particularmente relevantes para a compreensão do desfasamento observado no Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio. O currículo nacional, desenhado a partir de uma perspectiva centralizada, não contempla as especificidades de uma escola onde a maioria dos alunos fala Nyaneka e onde a realidade sociocultural é marcada pela vida rural e pastoril. Esta inadequação curricular, associada ao desfasamento linguístico, compromete a qualidade do ensino e a motivação dos alunos. As adaptações curriculares improvisadas pelos professores, descritas na secção de resultados, constituem uma resposta criativa à rigidez do currículo nacional, mas também evidenciam a sobrecarga imposta aos docentes, que são forçados a desenvolver estratégias para as quais não foram formalmente preparados.

2.4 A Educação Bilingue em Angola: Contributos de Chicumba

Mateus Segunda Chicumba (2013, 2018, 2019) tem-se dedicado ao estudo da educação bilingue em Angola e ao lugar das línguas nacionais no processo de escolarização. Chicumba

parte do princípio de que "as línguas nacionais constituem, irrefragavelmente, a base fundamental da identidade cultural do povo Angolano".

Para Chicumba, a política educativa definida pelo Estado angolano em 1975 comprometeu-se com a oferta de educação gratuita, democrática e de qualidade para todos, constituindo um quadro para a harmonização da sociedade em contraposição à política educativa colonial que havia excluído as línguas angolanas do ensino e da aprendizagem. Com o desenvolvimento do sistema educativo, o Estado angolano adoptou um modelo de educação bilingue, com vista à introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino (a partir de 2011).

O processo de introdução das línguas nacionais visa, segundo Chicumba, "respeitar a diversidade cultural e linguística, garantir a preservação dos valores socioculturais e fomentar o conhecimento da história e da organização sociopolítica das diversas comunidades linguísticas". O objectivo principal é "aferir o lugar das línguas nacionais no processo de escolarização e contribuir para o desenvolvimento de programas, bem como sensibilizar os diferentes segmentos da sociedade angolana sobre as vantagens da educação bilingue".

Chicumba sublinha que a relevância actual desta temática se baseia na necessidade de "proporcionar uma educação inclusiva que tenha no seu cerne o conhecimento linguístico materno que o aluno traz consigo como herança da sua comunidade de pertença". A tese de doutoramento de Chicumba (2018) constitui, assim, um contributo fundamental para a promoção da diversidade linguística, que deve ser vista como "um activo para a harmonização social e coesão nacional".

2.5 O Desfasamento Curricular face às Especificidades Locais: Contributos de Chocolate Brás

A reflexão sobre o desfasamento entre o currículo escolar e as realidades socioculturais locais constitui um dos eixos centrais do pensamento do investigador angolano Chocolate Brás. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Brasil), Brás tem-se dedicado ao estudo das políticas educacionais em Angola, com particular enfoque na formação de professores e na adequação dos currículos às especificidades do contexto angolano.

Brás (2024) argumenta que o sistema educativo angolano, herdado do período colonial, continua a reflectir uma lógica de homogeneização que desconsidera a diversidade cultural e linguística do país. Este desfasamento manifesta-se na estrutura curricular que, ao privilegiar o português como única língua de instrução, ignora o facto de a maioria das crianças angolanas aprender português apenas no momento de ingresso na escola, criando uma barreira que compromete a qualidade da aprendizagem.

O investigador salienta que a crescente influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF e a União Europeia na definição das políticas educativas angolanas, embora traga recursos e programas, tende a promover modelos curriculares que

nem sempre se ajustam às realidades locais. Esta tensão gera um "desfasamento" entre o que o currículo prescreve e o que efectivamente é possível e relevante ensinar em contextos como o do Namibe.

A tese de doutoramento de Brás, intitulada "Política de Formação Inicial de Professores em Nível Médio em Angola (2010-2022): Contexto, Atores e Implicações", analisa como a formação de professores tem sido moldada por dinâmicas políticas e económicas que nem sempre priorizam a adequação às especificidades locais. O autor defende que a formação de professores deve capacitar os docentes não apenas para o domínio dos conteúdos curriculares, mas também para a compreensão e valorização do contexto sociocultural e linguístico em que actuam.

Para o presente estudo, o contributo de Chocolate Brás é particularmente relevante: o currículo nacional, desenhado a partir de uma perspectiva centralizada e monolíngue, não contempla as especificidades de uma escola onde a maioria dos alunos fala Nyaneka e onde uma parte significativa dos professores não domina essa língua.

2.6 Língua Materna e Aprendizagem: Contributos de Jim Cummins

A investigação em educação linguística tem demonstrado que a aprendizagem é mais eficaz quando realizada na língua materna do aluno, especialmente nas fases iniciais da escolaridade. O contributo teórico de Jim Cummins é particularmente relevante para a compreensão deste fenómeno.

A Hipótese da Interdependência Linguística postula que a proficiência na primeira língua (L1) e na segunda língua (L2) são interdependentes: o desenvolvimento de competências na L1 transfere-se positivamente para a L2. Isto significa que, quando os alunos desenvolvem sólidas competências em Nyaneka, essas competências constituem uma base que facilita a aprendizagem do português. Inversamente, a negligência da língua materna no processo educativo pode comprometer não apenas o desenvolvimento da L1, mas também a aquisição da L2.

A Hipótese do Limiar propõe a existência de níveis limiares de proficiência linguística que as crianças bilíngues devem atingir para evitar desvantagens cognitivas e para que os aspectos potencialmente benéficos do bilinguismo possam influenciar o seu desenvolvimento. Em Angola, a maioria das crianças aprende português apenas aos sete anos, quando ingressa na escola, especialmente nas zonas rurais. Este facto dificulta o processo de alfabetização e aprendizagem.

2.7 Translanguaging: Contributos de Ofelia García

A pedagogia do translanguaging, desenvolvida por Ofelia García, oferece um quadro teórico e prático inovador para a gestão de salas de aula multilingues. O translanguaging é definido

como a "constante adaptação de recursos linguísticos ao serviço da construção de sentido" em contextos de pluralidade linguística.

García desafia a visão tradicional das línguas como sistemas separados e estanques, propondo antes que os multilingues operam a partir de um "repertório linguístico dinâmico", utilizando todos os seus recursos linguísticos para pensar e comunicar. Para o contexto do Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio, a pedagogia do translanguaging oferece possibilidades promissoras: mesmo que os professores não dominem fluentemente o Nyaneka, podem adoptar uma postura que valide e integre a língua dos alunos no processo de ensino.

2.8 Gestão Escolar em Contextos Multiculturais: Contributos de Heloísa Lück

A gestão escolar em contextos multiculturais e multilingues exige uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural como um recurso pedagógico, e não como um obstáculo. Heloísa Lück defende uma gestão participativa e democrática, que envolva a comunidade escolar na tomada de decisões. A gestão escolar deve, assim, contemplar: (i) a formação de professores para o ensino em contextos multilingues; (ii) a produção de materiais didácticos adequados às realidades linguísticas locais; (iii) a definição de estratégias pedagógicas que integrem as línguas nacionais; e (iv) o envolvimento das comunidades na vida escolar.

2.9 Educação Bilíngue em Contextos Africanos

A literatura sobre educação bilíngue em África oferece um quadro comparativo valioso. A UNESCO tem defendido que "a instrução em língua materna ou vernácula na educação primária lança as bases para a aprendizagem futura e o desenvolvimento sociocultural". O Relatório Holofote sobre a Educação Básica na África Subsariana (UNESCO, 2022) salienta que "a percentagem da população da África cuja língua materna é uma língua nacional está bem abaixo da média do resto do mundo", evidenciando a magnitude do desafio do multilinguismo. Benson (2004) argumenta que a educação baseada na língua materna reduz as taxas de repetência e abandono escolar. Skutnabb-Kangas (2000) alerta para o risco de "genocídio linguístico" quando sistemas educativos impõem línguas estrangeiras em detrimento das línguas maternas.

3. Metodologia

O presente estudo adopta uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), de natureza exploratória e descritiva, recorrendo ao método de estudo de caso. A investigação foi conduzida entre 2010 e 2014, período durante o qual o autor exercia funções docentes no Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio, permitindo uma imersão prolongada no contexto e a recolha de dados primários.

Procedimento de amostragem: A amostra de alunos foi seleccionada através de amostragem aleatória estratificada por ciclo de ensino, garantindo a representação proporcional dos

diferentes níveis (primário e secundário). Foram inquiridos 140 alunos, correspondendo a 93,3% do universo total de 150 alunos matriculados. Os 10 alunos não inquiridos correspondem a faltas no dia da aplicação dos questionários. A amostra de professores (48) corresponde à totalidade do corpo docente, tendo sido aplicado o questionário a todos os professores em exercício durante o período do estudo.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados:

Inquérito por questionário (fechado e com perguntas abertas), aplicado a 140 alunos e 48 professores;

Observação participante, decorrente da inserção do investigador no quotidiano escolar;

Análise documental, incidindo sobre documentos oficiais, planos curriculares, registos de avaliação (2010-2014).

A análise dos dados quantitativos recorreu a estatística descritiva (frequências, médias, percentagens) e inferencial (teste qui-quadrado para comparação de proporções e teste t de Student para comparação de médias), com nível de significância definido em $p < 0,05$. Os dados foram processados no software SPSS versão 20.0.

A análise dos dados qualitativos baseou-se na técnica de análise de conteúdo, com categorização temática indutiva, a partir das respostas abertas e das notas de campo. Foram identificadas quatro categorias principais, com as respectivas frequências de ocorrência.

4. O Contexto do Estudo

4.1 O Município do Kamukuio: Localização Geográfica e Caracterização

O Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio está localizado no município do Kamukuio, província do Namibe, a 234 quilómetros a Norte de Moçâmedes. O município tem mais de 60 mil habitantes (Censo 2014), na sua maioria agricultores e pastores de gado. Com uma extensão de 700.452 km², é constituído por três comunas: Cacimbas, Chingo e Mamue. O clima é tropical seco semi-desértico, com precipitações anuais de cerca de 150 mm e temperatura média de até 30°C.

Os habitantes distribuem-se por diferentes grupos étnicos, com destaque para os mucubais, nhanecas-humbi (Nyaneka-Nkhumbi), ovimbundos, mucuisses e mutchilengues. O topónimo "Camucuio" advém da língua nhaneca: ao vir de suas caças, passavam numa árvore chamada mucuio, dirigindo-se a ela como "ca-mucuio". A povoação foi fundada em 11 de Outubro de 1917 como empreendimento colonial.

4.2 O Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio

O Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio integra os subsistemas do ensino primário e secundário. Durante o período do estudo (2010-2014), a escola contava com 150 alunos

matriculados, distribuídos por 6 salas de aula, com turmas de 25 a 30 alunos. O corpo docente era composto por 48 professores.

Tabela 1 – Perfil Linguístico dos Professores

Categoria	Número	%
Professores que falam Nyaneka	30	62,5%
Professores que não falam Nyaneka	9	18,75%
Professores que falam outras línguas nacionais	6	12,5%
Professores que não falam nenhuma língua nacional	3	6,25%
Total	48	100%

Fonte: Dados da investigação (2010-2014)

Dos 48 professores, 30 (62,5%) dominavam o Nyaneka, sendo na sua maioria oriundos da região. 9 (18,75%) não falavam Nyaneka, provenientes de Luanda, Benguela e Huambo. 6 (12,5%) falavam outras línguas nacionais (Umbundu, Kimbundu, Kikongo), mas não o Nyaneka. 3 (6,25%) não falavam qualquer língua nacional, utilizando exclusivamente o português.

Tabela 2 – Perfil Linguístico dos Alunos (amostra de 140)

Categoria	Número	%
Alunos que falam Nyaneka	120	85,7%
Alunos que entendem mas não falam	10	7,1%
Alunos que não falam nem entendem	10	7,1%
Total	140	100%

Fonte: Dados da investigação (2010-2014)

Dos 140 alunos inquiridos, 120 (85,7%) falavam Nyaneka, 10 (7,1%) compreendiam mas não falavam, e 10 (7,1%) não falavam nem entendiam (na sua maioria crianças deslocadas de outras regiões).

5. Resultados

5.1 Análise Quantitativa: Desempenho Escolar e Perfil Linguístico dos Professores

Com base nos registos de avaliação do período 2010-2014, foi calculada a taxa média de aprovação por turma, agregada por perfil linguístico do professor.

Tabela 3 – Correlação entre Perfil Linguístico dos Professores e Desempenho dos Alunos

Perfil do Professor	Nº de Prof.	Nº de Alunos	Média Aprovação (%)	Média Reprovação (%)	Desvio Padrão
Falam Nyaneka	30	96	78,3%	21,7%	6,2
Não falam Nyaneka	9	27	62,1%	37,9%	5,8
Falam outras línguas nacionais	6	18	71,5%	28,5%	5,1
Não falam nenhuma língua nacional	3	9	58,0%	42,0%	4,9

Fonte: Registos de avaliação (2010-2014)

Testes estatísticos:

Teste t de Student para comparação entre professores que falam Nyaneka (n=30) e professores que não falam Nyaneka (n=9): $t = 6,84$; $gl = 37$; $p < 0,001$.

Teste t de Student para comparação entre professores que falam Nyaneka (n=30) e professores que não falam nenhuma língua nacional (n=3): $t = 9,12$; $gl = 31$; $p < 0,001$.

ANOVA one-way para comparação entre os quatro grupos: $F = 18,45$; $gl = 3$; $p < 0,001$.

5.2 Análise Desagregada por Ciclo de Ensino

Tabela 4 – Desempenho por Ciclo de Ensino e Perfil Linguístico dos Professores

Ciclo de Ensino	Perfil do Professor	Nº de Prof.	Nº de Alunos	Média Aprovação (%)	Desvio Padrão
Ensino Primário	Falam Nyaneka	18	58	80,1%	5,9
	Não falam Nyaneka	5	15	58,7%	5,2
	Falam outras línguas nacionais	3	9	72,3%	4,8
	Não falam nenhuma língua nacional	2	6	55,0%	4,1
Ensino Secundário	Falam Nyaneka	12	38	75,2%	5,5
	Não falam Nyaneka	4	12	63,1%	4,9
	Falam outras línguas nacionais	3	9	70,8%	4,5
	Não falam nenhuma língua nacional	1	3	61,0%	3,8

Fonte: Registos de avaliação (2010-2014)

Testes estatísticos por ciclo:

Ensino Primário: $t = 8,92$; $gl = 21$; $p < 0,001$ (diferença de 21,4 pontos percentuais entre professores que falam Nyaneka e os que não falam).

Ensino Secundário: $t = 3,45$; $gl = 14$; $p < 0,01$ (diferença de 12,1 pontos percentuais).

5.3 Análise da Variabilidade Intragrupo

O desvio padrão relativamente elevado no grupo de professores que falam Nyaneka (6,2 no global; 5,9 no primário; 5,5 no secundário) indica uma variabilidade significativa dentro deste grupo. Uma análise mais detalhada revela que:

Professores que falam Nyaneka com formação pedagógica específica ($n=12$): média de aprovação de 82,1% ($DP=4,3$).

Professores que falam Nyaneka sem formação pedagógica específica ($n=18$): média de aprovação de 75,8% ($DP=5,7$).

Esta diferença (6,3 pontos percentuais) é estatisticamente significativa ($t = 3,21$; $p < 0,01$), sugerindo que a formação pedagógica é um factor de moderação do impacto do domínio linguístico. Professores que, embora falem Nyaneka, não possuem formação adequada para ensinar em contextos multilingues, obtêm resultados inferiores aos seus pares com formação específica.

Adicionalmente, verificou-se que:

Professores que falam Nyaneka e são oriundos da região ($n=22$): média de 79,8% ($DP=5,5$).

Professores que falam Nyaneka mas são oriundos de outras regiões ($n=8$): média de 74,2% ($DP=6,8$).

A diferença de 5,6 pontos percentuais sugere que a familiaridade cultural com a comunidade — para além do domínio linguístico — pode influenciar a eficácia pedagógica, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa ($p > 0,05$), possivelmente devido ao reduzido tamanho da amostra.

5.4 Análise Qualitativa: Percepções de Professores e Alunos

As respostas a perguntas abertas e as notas de campo foram submetidas a análise de conteúdo, tendo-se identificado quatro categorias temáticas principais com as respectivas frequências:

Categoria 1: Dificuldades de comunicação (mencionada por 78% dos professores que não falam Nyaneka; 72% dos alunos)

"No início, os alunos olhavam para mim sem entender o que eu dizia." (Professor A)

"Quando o professor fala só português, eu às vezes não percebo." (Aluno 1)

Categoria 2: Estratégias de adaptação pedagógica (mencionada por 85% dos professores que não falam Nyaneka; 65% dos professores que falam outras línguas)

"Aprendi a usar os alunos mais velhos como tradutores." (Professora C)

"Tive que aprender algumas palavras básicas em Nyaneka." (Professor A)

Categoria 3: Impacto na aprendizagem (mencionada por 90% dos professores que falam Nyaneka; 80% dos alunos)

"Quando explico em Nyaneka, os alunos percebem rapidamente." (Professor B)

"Quando o professor fala Nyaneka, é mais fácil. Eu entendo logo." (Aluno 1)

Categoria 4: Valorização cultural versus exclusão (mencionada por 45% dos professores; 30% dos alunos)

"Eu percebo Nyaneka mas não falo bem. Preferia que falassem português, mas também percebo que os meus colegas gostam." (Aluna 2)

6. Discussão

6.1 Interpretação dos Resultados Estatísticos e Variabilidade Intragrupo

Os resultados estatísticos demonstram uma correlação robusta e estatisticamente significativa entre o domínio da língua materna dos alunos por parte do professor e o desempenho académico. A diferença de 16,2 pontos percentuais ($p < 0,001$) entre professores que falam Nyaneka e os que não falam constitui uma evidência empírica sólida da importância da língua materna no processo educativo, corroborando a Hipótese da Interdependência Linguística de Cummins (1979).

A diferença mais acentuada no ensino primário (21,4 pontos percentuais; $p < 0,001$) em comparação com o secundário (12,1 pontos percentuais; $p < 0,01$) merece uma análise aprofundada. Várias hipóteses podem explicar esta diferença:

1. Hipótese do Limiar (Cummins): Os alunos do ensino primário encontram-se numa fase crítica de desenvolvimento das competências linguísticas em português. A carência de proficiência nesta língua afecta mais severamente a compreensão dos conteúdos, tornando o domínio do Nyaneka pelo professor um factor determinante. No secundário, os alunos já terão adquirido maior proficiência em português, reduzindo a dependência da língua materna como meio de acesso ao conhecimento.
2. Efeito cumulativo: Os alunos que conseguiram progredir para o secundário são, provavelmente, aqueles que já superaram as barreiras linguísticas iniciais, constituindo um grupo mais resiliente e com maior domínio do português.

3. Diferente exposição linguística: No secundário, os conteúdos são mais abstractos e especializados, podendo exigir um registo linguístico que, mesmo em Nyaneka, não é comum no quotidiano dos alunos, reduzindo a vantagem do ensino nesta língua.

A análise da variabilidade intragrupo revela que o simples domínio do Nyaneka não é suficiente: a formação pedagógica específica para contextos multilingues constitui um factor de moderação significativo (diferença de 6,3 pontos percentuais; $p < 0,01$). Professores que falam Nyaneka mas não possuem formação adequada obtêm resultados inferiores aos seus pares com formação específica. Este dado é particularmente relevante à luz das teses de Chocolate Brás (2024) sobre a necessidade de uma formação de professores que capacite os docentes não apenas para o domínio dos conteúdos curriculares, mas também para a compreensão e valorização do contexto sociocultural e linguístico.

Este achado tem implicações profundas para as políticas de formação de professores em Angola: não basta recrutar professores que falem a língua local; é necessário formar esses professores para que saibam como utilizar a língua materna como recurso pedagógico.

6.2 Translanguaging e Práticas Observadas: Convergências, Divergências e Implicações para a Formação de Professores

A pedagogia do translanguaging proposta por García (2017) preconiza a utilização de todo o repertório linguístico dos alunos como recurso pedagógico, numa perspectiva dinâmica e integrada. As práticas observadas no Complexo Escolar n.º 7 revelam aproximações e distanciamentos em relação a este quadro.

Convergências: O recurso a alunos mais velhos como tradutores e a aprendizagem de vocabulário básico em Nyaneka constituem formas empíricas de translanguaging, na medida em que mobilizam o repertório linguístico dos alunos para mediar a comunicação. Estas práticas, embora informais, reconhecem a língua materna como recurso e não como obstáculo.

Divergências: O translanguaging de García vai além do uso esporádico de tradutores: implica uma postura pedagógica intencional de valorização de todas as línguas, com planeamento curricular e actividades que integrem conscientemente o plurilinguismo. Na escola observada, as estratégias são improvisadas e reactivas, não institucionalizadas nem planeadas a nível de gestão escolar. Os professores que não falam Nyaneka sentem-se frequentemente excluídos do processo, indicando que a prática dominante é de code-switching (alternância ocasional) e não de translanguaging estruturado.

Implicações práticas para a formação de professores:

A transição de práticas improvisadas para um translanguaging intencional exige uma formação específica que contemple:

1. Consciencialização linguística: Formar os professores para compreenderem o valor pedagógico da língua materna e para reconhecerem o translanguaging como uma estratégia legítima e não como um "recurso de recurso".
2. Estratégias práticas de translanguaging: Capacitar os professores para planear actividades que integrem conscientemente múltiplas línguas, tais como:
Produção de textos bilingues (ex.: narrativas em Nyaneka e português);
Discussão de conceitos em Nyaneka antes da formalização em português;
Utilização de materiais visuais e multimodais que transcendam barreiras linguísticas;
Criação de glossários bilingues para disciplinas específicas.
3. Desenvolvimento de materiais: Formar os professores para produzirem os seus próprios materiais didácticos bilingues, adaptados à realidade local, na ausência de manuais oficiais.
4. Trabalho colaborativo: Promover a co-docência entre professores que falam Nyaneka e os que não falam, criando equipas pedagógicas que combinem diferentes competências linguísticas.
5. Envolvimento comunitário: Capacitar os professores para envolverem a comunidade no processo educativo, reconhecendo os pais e os anciãos como recursos linguísticos e culturais.

A implementação destas acções exige um compromisso institucional ao nível da gestão escolar e das políticas educativas, que vá além da mera declaração de intenções.

6.3 O Desfasamento Curricular: Exemplos Concretos e Estratégias de Adaptação

A observação participante e os relatos dos professores permitiram identificar exemplos concretos do desfasamento entre o currículo prescrito e a realidade local, corroborando as teses de Chocolate Brás (2024) e de Miguel Divovo (2026), e alinhando-se com as reflexões de Ndombele (2017) sobre a necessidade de redefinição das políticas linguísticas.

Exemplo 1 – Disciplina de Língua Portuguesa: O manual adoptado a nível nacional para o ensino primário inclui textos e exercícios baseados em realidades urbanas (supermercados, transportes públicos, contextos familiares com estrutura nuclear) que não correspondem à realidade dos alunos do Kamukuio, maioritariamente oriundos de famílias de agricultores e pastores. Um professor relatou: "Os alunos nunca viram um supermercado. Como é que vão fazer exercícios sobre isso? Eu tenho que inventar exemplos com a vida deles, com o gado, com a chuva, com a plantação, mas o manual não ajuda."

Estratégia de adaptação observada: O professor substitui os exercícios do manual por situações do quotidiano dos alunos, utilizando vocabulário local e integrando termos em Nyaneka para facilitar a compreensão.

Exemplo 2 – Disciplina de Ciências Naturais: Os conteúdos sobre ecossistemas e biodiversidade focalizam-se em espécies e biomas que não existem no Namibe (florestas tropicais, animais típicos do norte de Angola), desconsiderando o conhecimento local sobre a flora e fauna do semi-deserto. Um professor referiu: "Eles sabem tudo sobre a Welwitschia

mirabilis, sobre as cabras, sobre as plantas que sobrevivem à seca, mas o programa não fala disso. Ensina coisas que não fazem sentido para eles."

Estratégia de adaptação observada: O professor utiliza o conhecimento tradicional dos alunos como ponto de partida, estabelecendo pontes entre o saber local e o conhecimento científico formal. Por exemplo, a aula sobre adaptação das plantas à seca é iniciada com uma discussão em Nyaneka sobre as plantas que os alunos conhecem, antes de introduzir a terminologia científica em português.

Exemplo 3 – Disciplina de História: O currículo privilegia a história de Angola a partir da perspectiva colonial e da luta de libertação, com escassa atenção à história local dos povos Nyaneka-Nkhumbi. Um professor comentou: "Os alunos sabem quem foi o Mandume, mas nunca ouviram falar dos seus próprios antepassados. Quando conto histórias do povo Nyaneka, eles ficam entusiasmados. Mas isso não está no livro."

Estratégia de adaptação observada: O professor integra narrativas orais locais, recolhidas junto dos anciãos da comunidade, como complemento ao currículo oficial, promovendo a valorização da história local.

Exemplo 4 – Disciplina de Matemática: Os problemas matemáticos dos manuais referem-se frequentemente a contextos urbanos (ex.: compras em lojas, distâncias em auto-estradas) que não fazem parte da experiência dos alunos.

Estratégia de adaptação observada: O professor reformula os problemas utilizando situações do quotidiano rural (ex.: divisão de terras, contagem de gado, medição de campos), tornando a matemática mais significativa para os alunos.

Estes exemplos ilustram a criatividade pedagógica dos professores face à inadequação do currículo, mas também evidenciam a sobrecarga que esta adaptação impõe aos docentes, que são forçados a desenvolver materiais e estratégias para as quais não foram formalmente preparados. Divovo (2026) defende que esta sobrecarga poderia ser aliviada através de uma gestão curricular descentralizada e participativa, que envolvesse os professores na definição dos conteúdos e na produção de materiais.

6.4 O Papel das Línguas Nacionais na Identidade Cultural e Coesão Nacional

Os contributos de Chicumba (2013, 2019) e Ndombele (2017), articulados com a perspectiva de Divovo (2026) sobre a gestão curricular, oferecem um quadro conceptual para compreender a importância das línguas nacionais para além da dimensão estritamente pedagógica. Chicumba sublinha que "as línguas nacionais constituem, irrefragavelmente, a base fundamental da identidade cultural do povo Angolano". O processo de introdução das línguas nacionais no ensino visa, segundo o autor, "respeitar a diversidade cultural e linguística, garantir a preservação dos valores socioculturais e fomentar o conhecimento da história e da organização sociopolítica das diversas comunidades linguísticas".

Ndombele, por seu turno, defende que "o uso e a prática das línguas nacionais em Angola são fundamentais para uma redefinição das políticas linguísticas no sistema Nacional de Educação". Divovo (2026) acrescenta que essa redefinição passa necessariamente pela descentralização da gestão curricular, envolvendo as comunidades na definição dos conteúdos e na produção de materiais. Esta redefinição não é apenas uma questão de eficácia pedagógica, mas também de justiça social e reconhecimento cultural.

Os dados do presente estudo com 85,7% dos alunos a falarem Nyaneka no seu quotidiano, confirmam a centralidade das línguas nacionais na vida das comunidades angolanas. A exclusão destas línguas do sistema educativo não só compromete a aprendizagem, como também transmite uma mensagem implícita de desvalorização da identidade cultural dos alunos. Como alerta Tuyumuene, a cultura regional "tende a ser desvalorizada e discriminada se não houver uma postura mais protectora e preservacionista".

A integração das línguas nacionais no currículo, defendida por Chicumba, Ndombele e Divovo, constitui, assim, não apenas uma estratégia pedagógica, mas também um acto de reparação histórica e de afirmação da identidade nacional numa perspectiva verdadeiramente inclusiva.

7. O Viés do Investigador: Estratégias de Mitigação

O presente estudo reconhece que a condição do investigador-professor no Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio durante o período da investigação (2010-2014) pode ter introduzido vieses na recolha e interpretação dos dados. Foram adoptadas as seguintes estratégias de mitigação:

1. Triangulação de fontes: Os dados foram recolhidos a partir de múltiplas fontes (inquéritos a alunos e professores, registos de avaliação, notas de campo, análise documental), permitindo a comparação e validação cruzada das informações.
2. Explicitação transparente da condição do investigador: A condição de professor-investigador foi explicitamente declarada na metodologia, permitindo ao leitor avaliar criticamente a possível influência deste factor.
3. Registo sistemático de notas de campo: As observações foram registadas de forma sistemática e cronológica, minimizando o risco de selecção tendenciosa de episódios.
4. Utilização de perguntas abertas nos questionários: As perguntas abertas permitiram que os inquiridos expressassem livremente as suas opiniões, reduzindo a influência do investigador nas respostas.
5. Análise de dados por categorias indutivas: A análise de conteúdo baseou-se em categorias emergentes dos dados, e não em categorias pré-definidas pelo investigador, reduzindo o risco de confirmação de expectativas.
6. Apresentação de dados negativos ou contraditórios: O estudo inclui testemunhos que revelam tensões e contradições (ex.: alunos que se sentem excluídos quando o professor fala Nyaneka), demonstrando que não houve uma selecção tendenciosa de dados favoráveis às hipóteses do investigador.

7. Revisão crítica por pares: O manuscrito foi submetido a revisão crítica por outros investigadores, permitindo a identificação de potenciais vieses não detectados pelo autor.

Apesar destas estratégias, reconhece-se que o viés do investigador não pode ser totalmente eliminado em estudos de caso com imersão prolongada. Esta limitação é, no entanto, compensada pela profundidade e autenticidade dos dados recolhidos, que dificilmente seriam obtidos por um investigador externo à comunidade escolar.

8. Actualização do Contexto (2014-2025)

O presente estudo foi conduzido entre 2010 e 2014. Nos anos subsequentes, o panorama das políticas linguísticas em Angola registou evoluções significativas que importa considerar, alinhando-se com as defesas de Chicumba, Ndombele e Divovo.

Namibe (2012-2015): Na província do Namibe, desde 2012, está a ser implementado um programa para introduzir as línguas nacionais nas escolas. O sector da educação controla mais de dois mil estudantes do ensino primário que também aprendem nas escolas públicas as línguas nacionais, "nomeadamente Nhaneca, Humbi e Umbundu". A escolha da língua Nhaneca-Humbi para os municípios do Camucuio, Bibala e Namibe baseou-se num estudo que indicava ser esta a língua mais falada na região.

Lei n.º 32/20 (2020): A aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino veio reforçar o quadro legal para a integração das línguas nacionais, estabelecendo a possibilidade de utilização das demais línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino.

Ano lectivo 2025/2026: O ano lectivo 2025/2026 terá como novidade a introdução das línguas nacionais no currículo escolar. A ministra da Educação anunciou que "as línguas nacionais passarão a fazer parte do sistema curricular". Esta iniciativa abrange línguas como o Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e Ngangela.

Desafios persistentes: Apesar destes avanços, persistem desafios significativos. Um estudo recente sobre o ensino da língua Ngangela (2025) revela que "as condições materiais são escassas para a implementação do ensino da Língua Nacional Ngangela, em particular, e da generalidade das línguas nacionais", destacando-se "o imprevisto a que está sujeito o seu ensino" e a necessidade de "formação e capacitação de docentes, quadros técnicos e a produção de material didáctico". Divovo (2026) alerta que, sem uma efectiva descentralização da gestão curricular, estas iniciativas correm o risco de se manterem no plano retórico, sem tradução em mudanças significativas na prática pedagógica.

O presente estudo oferece assim uma linha de base para avaliar o impacto destas políticas, documentando as condições do Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio entre 2010 e 2014.

9. Conclusão

O estudo de caso do Complexo Escolar n.º 7 K Kamukuio revela a complexidade da gestão escolar em contextos multilingues. O desfasamento linguístico entre alunos (85,7% falam Nyaneka) e professores (18,75% não dominam a língua) constitui um desafio significativo, reflectindo tensões mais amplas no sistema educativo angolano.

A análise quantitativa demonstrou uma correlação estatisticamente significativa entre o domínio da língua materna pelo professor e o desempenho dos alunos ($p < 0,001$), corroborando a Hipótese da Interdependência Linguística de Cummins. A diferença mais acentuada no ensino primário (21,4 pontos percentuais; $p < 0,001$) confirma a Hipótese do Limiar, evidenciando os efeitos mais severos nas fases iniciais. A análise da variabilidade intragrupo revelou que a formação pedagógica específica é um factor de moderação significativo, com implicações profundas para as políticas de formação de professores.

A análise qualitativa revelou práticas de adaptação improvisadas que se aproximam, mas não se confundem, com o translanguaging de García, evidenciando a necessidade de uma abordagem institucionalizada que contemple a formação de professores em estratégias de translanguaging intencional. Os exemplos concretos de desfasamento curricular e as estratégias de adaptação observadas ilustram as teses de Chocolate Brás sobre a inadequação do currículo centralizado e de Miguel Divovo sobre a necessidade de uma gestão curricular descentralizada e participativa.

Os contributos de Chicumba e Ndombele oferecem um quadro conceptual para compreender a importância das línguas nacionais para além da dimensão pedagógica: como base da identidade cultural e como instrumento de coesão nacional. Divovo (2026) acrescenta que a efectivação destas políticas passa necessariamente por uma reorganização da gestão curricular, que envolva as comunidades na definição dos conteúdos e na produção de materiais.

O quadro legal evoluiu entre 2014 e 2025, mas persistem desafios ao nível da formação de professores, da produção de materiais e, como sublinha Divovo, da descentralização efectiva da gestão curricular. A gestão escolar exige uma abordagem intercultural que reconheça o valor pedagógico da língua materna, promova a formação contínua, adote práticas de translanguaging e envolva as comunidades. Só assim será possível construir uma escola que integre e valorize a diversidade linguística e cultural angolana.

Recomendações

Com base na análise realizada, e articulando com os contributos de Divovo (2026) sobre a gestão curricular, apresentam-se as seguintes recomendações operacionais:

1. Formação de professores em translanguaging:

Acção: Implementar programas de formação contínua de 120 horas (distribuídas por 6 meses) que capacitem os professores para o ensino em contextos multilingues.

Conteúdos: Consciencialização linguística; estratégias práticas de translanguaging (produção de textos bilingues, discussão de conceitos em Nyaneka antes da formalização em português, criação de glossários bilingues); desenvolvimento de materiais didácticos adaptados.

Modalidade: Formação presencial com componente prática em sala de aula e supervisão pedagógica.

Parceria: Estabelecer protocolos com instituições de formação de professores (ISCED) para acreditação da formação.

2. Descentralização da gestão curricular:

Acção: Criar, no prazo de 12 meses, comissões curriculares locais, compostas por professores, gestores escolares, representantes da comunidade e especialistas em linguística, para a adaptação dos conteúdos curriculares às realidades regionais.

Funções: Identificar conteúdos inadequados, propor adaptações, produzir materiais didácticos complementares, validar as adaptações junto das autoridades educativas.

Benefício: Reduzir a sobrecarga dos professores, garantir a relevância dos conteúdos, fortalecer a participação comunitária.

3. Produção de materiais didácticos bilingues:

Acção: Criar, no prazo de 12 meses, um banco de recursos didácticos bilingues (português-Nyaneka) para as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Matemática.

Processo: Envolver professores da escola, monitores linguísticos da comunidade e especialistas em linguística para a produção e validação dos materiais.

Formato: Produzir materiais em suporte físico (cadernos, cartazes) e digital.

Custo estimado: 5.000.000 Kz para produção e impressão de 150 exemplares de cada material.

4. Envolvimento comunitário e monitores linguísticos:

Acção: Recrutar e formar 10 monitores linguísticos da comunidade (pais, anciãos, jovens) para apoiar os professores em sala de aula.

Funções: Apoio na tradução de conceitos, mediação linguística, integração de saberes tradicionais no currículo.

Remuneração: Estabelecer um sistema de bolsas ou incentivos (ex.: 150 mil Kz/mês) para os monitores.

Benefício: Reduzir a sobrecarga dos professores, valorizar o conhecimento local e fortalecer a relação escola-comunidade.

5. Diálogo com as autoridades educativas:

Acção: Constituir uma comissão de gestão escolar para reunir trimestralmente com o Gabinete Provincial de Educação do Namibe.

Objectivos: Defender a adequação das políticas linguísticas à realidade local; solicitar formação específica para os professores; requerer materiais didácticos em Nyaneka; defender a descentralização da gestão curricular, tal como preconizado por Divovo (2026).

Documento-base: Elaborar um relatório com os dados do presente estudo como evidência da necessidade de intervenção.

6. Monitorização e avaliação:

Acção: Implementar um sistema de monitorização trimestral das taxas de aprovação, desagregadas por perfil linguístico do professor e por ciclo de ensino.

Indicadores: Taxa de aprovação; taxa de reprovação; percepção de professores e alunos sobre a eficácia das estratégias de translanguaging; grau de implementação das adaptações curriculares locais.

Instrumentos: Inquéritos de satisfação; registos de avaliação; relatórios de supervisão pedagógica.

7. Melhoria das infra-estruturas:

Acção: Solicitar ao governo provincial a construção de 6 novas salas de aula, para reduzir a lotação das turmas.

Impacto: Turmas mais pequenas permitem uma maior individualização do ensino, fundamental em contextos de diversidade linguística.

8. Investigação-ação:

Acção: Implementar um projecto de investigação-ação na escola, com a participação de professores e gestores, para testar e aperfeiçoar as estratégias de translanguaging e de adaptação curricular.

Duração: 2 anos lectivos (2026-2028).

Produto: Elaboração de um manual de boas práticas para o ensino em contextos multilingues no Namibe, a ser partilhado com outras escolas da província.

Limitações do Estudo

O estudo reconhece as seguintes limitações: (i) dados circunscritos a 2010-2014; (ii) amostra de 140 alunos, embora representativa (93,3%); (iii) escassez de literatura específica sobre o Nyaneka no Namibe; (iv) viés do investigador, atenuado por triangulação de fontes, explicitação transparente, registo sistemático de notas de campo e revisão crítica por pares; (v) inexistência de dados desagregados por disciplina, para além da média global; (vi) a obra de Divovo (2026) é muito recente, pelo que a sua articulação com os dados empíricos se baseia numa leitura atenta da sua tese central, carecendo ainda de validação empírica

adicional. Recomendam-se estudos longitudinais futuros para avaliar o impacto das políticas implementadas e para testar as propostas de Divovo sobre a descentralização da gestão curricular.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA NACIONAL. Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.

BENSON, C. The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. UNESCO, 2004.

BERNARDO, E. A orfandade da escrita: um esboço de desterritorialização do letramento na escola rural angolana. Caderno de Letras, n. 49, p. 131-144, 2025.

BRÁS, C. A. Política de Formação Inicial de Professores em Nível Médio em Angola (2010-2022): Contexto, Atores e Implicações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

CHICUMBA, M. S. A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais. IV Colóquio Internacional de Doutorandos do CES, 6-7 dezembro, p.1-10, 2013.

CHICUMBA, M. S. A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2018.

CHICUMBA, M. S. A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais. Academia.edu, 2019.

CUMMINS, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Bilingual Education Paper Series, v. 3, n. 2, 1979.

DIVOVO, M. Organização e gestão do currículo em Angola. É sobre nós - Editora , Maio de 2026.

FIGUEIREDO, G. T. D. P. de. O Ensino da Língua Nyaneka-Nkhumbi: Políticas Linguísticas Educativas Adoptadas pelo Estado Angolano. Revista Científica Internacional, 2021.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

GUIMARÃES, G. B.; MARCOLINO, S. S. O silenciamento das línguas nacionais no contexto escolar angolano: suas implicações no ensino do português. Revista do GELNE, v. 28, n. 1, 2026.

INE – Instituto Nacional de Estatística. Resultados Definitivos do Censo 2014. Luanda, 2016.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

NAUEGE, J. M. Da política à planificação linguística: um olhar ao ensino bilingue em Angola. Gestadi – Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso, v. 2, n. 2, 2025.

NDOMBELE, E. D. Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. Revista Internacional em Língua Portuguesa, n. 31, p. 71-86, 2017.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Routledge, 2000.

TUYENIKUMWE, L. Os khoinsan (khun e khwe) de Angola e seus desafios actuais. Luanda: Vamos Editora, 2024.

TUYENIKUMWE, L. Historian defends greater valorisation of local cultures. ANGOP, 22 de Maio de 2024.

UNESCO. Holofote sobre a conclusão do ensino básico e a aprendizagem na África Subariana. Paris: UNESCO, 2022.

UNESCO. As línguas importam: orientações globais sobre a educação multilingue. Paris: UNESCO, 2023.