

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA NOS PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa)

Mário Vilela *

1. A questão da “língua” em África

As potências coloniais aplicaram nos respectivos territórios, que dominavam, políticas linguísticas mais ou menos propícias à instalação e expansão das suas próprias línguas (inglês, francês, português e espanhol) ¹. Essas línguas foram conservadas depois das independências com o estatuto de “línguas oficiais”, ou seja, línguas que permitem aos novos estados maiores aberturas para o mundo. No caso concreto do português, é a sexta língua materna a nível mundial, língua oficial de sete estados de três continentes, língua de trabalho em doze organizações internacionais, é utilizada quotidianamente por cerca de 200 milhões de seres humanos e, nos últimos anos, com as mutações geopolíticas ocorridas na Europa, na América do Sul e na África Austral, adquiriu um peso considerável: lembro apenas que o desenvolvimento da SADC que integra a maioria dos países do hemisfério sul africano converteu o português e o inglês nas duas línguas oficiais da região e que a criação do Mercosul converteu o português e o castelhano nas duas línguas obrigatórias no cone sul da América ².

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto

¹ A propósito da língua portuguesa, recorde-se que «O ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas» (Castro1978: 203) e que, segundo o Decreto nº 77 do então alto-comissário em Angola (Norton de Matos), «Artº 2º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas. Artº 3º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa»

² Cfr. Couto 2001

A utilização dessas línguas oficiais pelos países africanos teve como consequência a adesão destes às diferentes organizações que têm como base a partilha em comum das línguas supracitadas. Chamam-se Commonwealth, Organisation Internationale de la Francophonie (AIF), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)³. Ao lado destas “línguas oficiais” há as línguas africanas, que, por exemplo, no caso dos países de língua oficial portuguesa, eram designadas no tempo colonial como dialectos e línguas indígenas e, actualmente, em Angola e Moçambique, são designadas como línguas maternas, línguas nacionais, línguas africanas, línguas nativas, línguas bantu, línguas locais, línguas moçambicanas/angolanas⁴.

Tendo em consideração que a importante posição que a língua portuguesa ocupa actualmente no panorama linguístico mundial não resulta de concretização de um programa estratégico que visasse atingir esse objectivo, uma vez que Portugal nunca associou ao processo de expansão uma política de difusão da língua, ao contrário do que fizeram outras potências europeias, mas resulta sim da difusão que, espontaneamente, navegadores, guerreiros, mercadores, marinheiros e missionários, a partir do século XV, ao espalharam-se pelas quatro partidas do mundo, conferiram à componente linguística um carácter de disseminação que está na base do aparecimento de diversos crioulos em África, América e Ásia⁵. Assim, em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe existem, ao lado do português, o crioulo. Sobretudo, em Cabo Verde, a normalização identifica crioulo com cabo-verdiano, já com uma proposta de normalização gráfica: «o crioulo é a língua do caboverdiano, cuja gramática afirma a sua autonomia em relação ao português, que lhe serve, no entanto, de base e recurso lexical»⁶.

Numa perspetivação geral da situação linguística africana, devem ser feitas algumas distinções, válidas para grande parte da África: há a língua local restrita – ao nível da tribo –, a língua local larga – ao nível da etnia –, língua local larga e língua regional, língua

³ Cfr. Vatomene Kukanda 3 (2000), 107.

⁴ Para o caso de Moçambique cfr. A. Lopes 1997: 15-19.

⁵ Cfr. Couto 2001

⁶ Silveira 1998: 226. Veja-se ainda a seguinte afirmação: «Os termos “Cabo-Verdiano” e “Crioulo” têm, neste documento, o mesmo significado» (Proposta de bases do alfabeto unificado do cabo-verdiano» (1994).

regional (ou nacional) e língua oficial⁷. Por outro lado, deve observar-se que há situações muito díspares nos PALOP: há regiões onde o português estará pouco presente, e outras onde o seu conhecimento é muito generalizado e a motivação do seu ensino é profundamente marcada⁸. E aqui surge a questão da definição de língua materna: entende-se por “língua materna” a língua quanto à sua origem africana, ou a língua com a qual o falante se identifica, ou ainda a língua em que o falante se sente, como tal, “competente”? Ou ainda, qual o valor de “língua nacional”: reporta-se ao local restrito (portanto nacional de alguns) ou a nível nacional (de todos)? Se valorizarmos alguns destes traços definitórios, as chamadas línguas oficiais entram também nessas designações: muitos africanos têm essas línguas como língua materna, identificam-se nelas e nelas são nativamente competentes como falantes.

2. Situação linguística nos países de língua oficial portuguesa (PALOP)

Qualquer plano de educação em África começa sempre pelo factor língua. E a situação linguística africana é muito complexa e, nos PALOP, não se foge à regra: há pressões linguísticas dentro do próprio país – trata-se de países multilíngues – e de fora para dentro. Em primeiro lugar, há que ter em conta a pressão de outras línguas oficiais, relativamente ao português. É que, de uma maneira geral, podemos dizer que «os países africanos lusófonos sofrem da pres-

⁷ Cfr. Vatomene Kukanda 3 (2000), 110.

⁸ «Um estudo levado a cabo pelo sociólogo e escritor angolano (Pepetela- Alguns dados estatísticos sobre a língua portuguesa em Luanda, revista Novembro, nº 88, 1986) sobre as línguas faladas em quatro importantes municípios da cidade de Luanda e correspondente a mais de metade da população desta cidade, com base nos dados do censo de 1983, revelou situações de facto surpreendentes: cerca de 100% dos jovens destes municípios (Ingomba, Maianga, Kilamba-Kiayi e Rangel) falavam português e perto de 90% d4e mais velhos também.» (Almeida 1998: 65). «Segundo o mesmo estudo a percentagem de população que dizia falar línguas nacionais, nos mesmos municípios é de cerca de 50% ou um pouco mais. ...São sobretudo as crianças dos cinco aos catorze anos as que falam menos línguas nacionais (entre 18 e 28, 8%, e as que mais falam português (cerca de 100%) o que segundo o autor poderia significar a importância do papel da escolarização neste processo...; o prestígio da língua (oficial e das elites), a preparação para a escola (considerada como meio de promoção social) a convivialidade com outras crianças ... seriam factores a ter em conta no facto de os pais promoverem a língua portuguesa junto dos seus filhos.» (Almeida 1998: 66).

são das línguas oficiais dos seus vizinhos. A Guiné Bissau está completamente cercada por vizinhos que têm o francês como língua oficial. No plano interno, o crioulo exerce também uma pressão sobre a língua portuguesa.... São Tomé e Príncipe está numa zona onde dominam o inglês e o francês... Angola tem quatro vizinhos dos quais os dois do Norte (RDC e o Congo) e os dois ao sul e ao leste têm respectivamente o francês e o inglês como línguas oficiais. Quanto a Moçambique, ele é completamente rodeado por países anglófonos (Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwue, África do Sul, Swazilândia)»⁹. Depois, a existência de línguas mais ou menos marcadamente diferenciadas em cada um dos países, dificulta qualquer planificação que não tenha presente que haja salas de aula em que se sentem, lado a lado, alunos com línguas maternas (por vezes, seis ou sete) bem diferentes.

Quanto à “naturalização” do Português – tenha-se em conta que os falantes que adquiriram um domínio da língua portuguesa tiveram acesso ao poder nos seus vários domínios¹⁰ e estão interessados em desenvolver o seu ensino – devemos interrogar-nos sobre o que é que devemos entender por naturalização do Português? «Naturalização é a aceitação por parte de uma comunidade de indígenas de uma língua que lhes é alheia e á qual concedeu estatuto de cidadania. Esta aceitação pressupõe uma adaptação contínua desta língua às novas realidades (indigenização ou nativização) bem como o reconhecimento de que a utilização das formas e significados da nova variedade não nativa (níveis de realização) serve o seu propósito funcional» (LOPES 1997:39). Parece ter acontecido essa naturalização como continuação de um «status quo» que pragmaticamente parecia corresponder às exigências mais imediatas das comunidades¹¹. Podemos mesmo verificar que o peso das pessoas que se entendem em português é grande¹², e está de tal maneira enraizado que o por-

⁹ Cfr. Vatomene Kukanda 3 (2000), 108

¹⁰ Relativamente a Moçambique: «Os moçambicanos que falam a língua portuguesa adquiriram através desta língua um poder sem precedentes no que se refere á sua mobilidade e ascensão social. Por força de acidentes políticos e económicos da história, o Português assumiu a hegemonia linguística, em detrimento dos falantes exclusivos de língua bantu ou principalmente de língua bantu.» (A. Lopes 1997: 23)

¹¹ «À altura da Independência, esse mesmo Português, que se tinha revelado suficientemente flexível e adaptável para servir as realidades moçambicanas, foi então oficialmente *naturalizado* e teve direito a passaporte» (A. Lopes 1997: 40 e s.).

¹² «De qualquer modo, se projectarmos pragmaticamente os dados do passado - pese embora todo o tipo de riscos que daí podem advir - estimo, por aproximação, que de

tuguês africano aparece já revestido de marcas próprias e com a variação própria de uma língua no sentido pleno da palavra¹³. Mas talvez seja um exagero afirmar que os PALOP são países lusófonos¹⁴.

Depois, devemos observar que, nos PALOP, a situação é bem diversa de país para país. Em Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, há, como vimos, os chamados crioulos, que no meu entender já formam línguas de comunicação normais e, em grande parte, normalizadas ou em vias de normalização¹⁵. Em Angola e Moçambique, a situação parece estar bem mais clarificada.

3. Convivência das línguas nos PALOP

Como temos vindo a referir, a situação em África é, linguisticamente falando, muito complexa. Há um plurilinguismo generalizado, que tanto pode ser multilinguismo, bilinguismo, ou, numa outra perspectiva, situação de completa diglossia. «Essa situação¹⁶ obriga a uma complementaridade das línguas. Não há saída com uma só língua e a tal complementaridade encontra-se a diferentes níveis e é ditada pelo contexto linguístico. As complementaridades mais importantes são as seguintes: língua local restrita [ao nível da tribo]/língua local larga [ao nível da etnia], língua local larga/língua regional, língua regional (ou nacional/língua oficial)¹⁷. Aliás, é esse o sentimento dos dirigentes, como podemos ver com certa regularidade em afirmações do género da seguinte:

«O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas e tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas»¹⁸.

uma população de 17 milhões, 35% utiliza o PM, sendo 25% utilizadores urbanos» (A. Lopes 1997: 43).

¹³ «a variação de acordo com a educação, posição social, substrato cultural e linguístico e a língua (variação condicionada pela fala e escrita)». (A. Lopes 1997: 45).

¹⁴ Parecer alicerçado em que tem conhecimento de causa: «é um exagero grosseiro referir Moçambique como 'lusófono'» (A. Lopes 1997: 29). Não teremos antes países bantófonos?

¹⁵ Vide «Proposta de Bases do alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano» (1994).

¹⁶ Reporta-se a casos como os Ruanda e Burundi, mas pode ser aplicados á situação dos PALOP.

¹⁷ Vatomene Kukanda 3 (2000), 110.

¹⁸ A. Neto 1980: 34.

Por força dessa situação e perante o grande número de línguas (e de variantes de línguas), procurando preparar uma solução óptima a longo ou a médio prazo, altura em que se possa fazer um ensino bilingue ou trilingue, começou-se, em Moçambique, a proceder à fixação ortográfica de treze línguas, após trabalhos linguísticos prévios na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O reconhecimento da necessidade de estudar e fazer divulgar os trabalhos de padronização das línguas africanas bantu concretizou-se em Moçambique em 1989, em que se afirmou a acentuada complementaridade e progressiva adequação da língua de unidade às realidades africanas¹⁹. Esse ponto de partida foi dado, em Moçambique, por Graça Machel²⁰. Reconhecia-se na altura para aquelas línguas a possibilidade de um uso imediato em áreas como a informação e as expressões artísticas com a consciência de que só a médio ou longo prazo seria possível utilizá-las na alfabetização e no ensino formal.

Em Angola e na mesma direcção, surge a proposta de fixação abrangendo-se a descrição fonológica de seis línguas, compreendendo a vasta área geográfica que vai desde Cabinda ao Cunene, procurando-se assim dar mais peso às línguas “nacionais”, na tentativa de diminuir o leque de variedades/línguas de menor expressão em termos de falantes e de espaço ocupado²¹. As chamadas “línguas nacionais” de Angola, as línguas autóctones, são o Kikongo, o Kimbundu, o Umbukundu, o Cokwe, o Ngangela, o Ambo, Herero e o Oxindonga²². Só para documentar melhor a complexidade, por exemplo, em Angola, há ainda a língua dos bosquímanes, pertencente a uma outra mancha de línguas²³.

¹⁹ Martinho 1994: 81

²⁰ Cfr Graça Machel - Contribuição para a Definição de uma Política Linguística na República Popular de Moçambique, SEC, 1989.

²¹ Cfr. Histórico sobre Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais, que contém um vasto projecto apontando para trabalhos que envolveriam um atlas linguístico, léxicos, dicionários, etc., que até agora não passou da fase inicial (Martinho 1994: 84).

²² «Das nove línguas bantu do território angolano, totalizamos mais de cento e cinco variantes» (Vatomene Kukanda 3 (2000), 111). «São seis os sistemas linguísticos autóctones de maior difusão de origem banta, com os quais coexiste a língua portuguesa, embora... nenhum deles tenha alcançado o estatuto de uma língua supra-regional, ou seja, de uma língua falada em toda a dimensão do território nacional: quicongo, quimbundo, umbundo, choqué, Mbunda e cuanhama» (Instituto de Línguas Nacionais, Boletim Nº 1 Luanda, 1987). Existe mesmo uma instituição para regular o seu papel: Instituto de Línguas Nacionais [ILN]) (cfr.Vatomene Kukanda 3 (2000), 112).

²³ «Para além dos sistemas linguísticos de origem banta, há a considerar o sistema de comunicação dos bosquímanes, comunidade não banta ainda hoje recolectora / caça-

Para sintetizar, no que respeita ao ensino, as políticas para a África têm seguido quatro opções fundamentais: ensino monolíngue (assimilacionista) em língua não-bantu (pode incluir-se aqui o caso do português no período colonial e por razões diferentes o que ocorre no presente); ensino monolíngue em que as línguas são utilizadas como termo de referência (situação que parece ser a desejável a médio prazo); ensino monolíngue em língua africana; ensino de base bilingue (procura de um equilíbrio das funções pedagógicas das duas línguas no acesso á comunicação escrita, como veículo no ensino e uso dessa língua como matéria de ensino) (MARTINHO 1994: 84-5).

São comuns a Angola e a Moçambique os seguintes traços:

- a existência de uma mesma língua de colonização tornada oficial e presente nos meios de comunicação social, na Administração e na Escola;
- a existência de múltiplas culturas constantemente manifestada nas respectivas línguas;
- o uso de uma língua (muitas vezes estranha) para transmitir essa cultura;
- a dificuldade na formação de professores, mas existindo um grande esforço – como testemunhei pessoalmente em Moçambique – para se ultrapassar este problema.

Tendo em conta que os problemas são comuns – sobretudo no concernente a Angola e a Moçambique – vou deter-me no caso deste último país, que considero como paradigmático. Aqui, os aprendentes do português são, em geral, falantes de línguas bantu que aprendem a língua ex-colonial, tornada a língua oficial depois da independência, numa comunidade multilíngue. Assim, ao entrar para a escola, a maioria das crianças tem de não só aprender o Português/L2 como tem de aprender a ler e escrever nesta língua e, bastante cedo na sua escolarização, exige-se que usem esta língua como ferramenta de aprendizagem da matéria de ensino. No momento presente, enquanto não forem implementadas a nível nacional metodologias de ensino bilingue, os materiais de ensino do

dora, vivendo na proximidade da fronteira Sul de Angola. Os bosquímanes são considerados o povo mais antigo da região de Angola e pertencem, segundo historiadores, à grande mancha dos "tatuas"» (Costa 1997: 62).

Português têm de cumprir o importante e difícil papel de fornecer simultaneamente apoio adequado à aquisição da língua e das habilidades literárias por parte das crianças aprendentes²⁴. E surge de imediato a pergunta de se saber qual a norma de português a escolher:

«Nos materiais ... recolhidos, escolhemos explicitamente a variedade do Português europeu como norma-alvo.» (GONÇALVES e STREUD 1998: 14).

Mas, a escolha incidirá na norma do português europeu e não haverá no português europeu várias normas? E este problema é retomado no chamado problema da repadronização. Já relativamente a Angola se tinha posto o mesmo problema:

«A língua portuguesa que é, por excelência, a língua de trabalho da maior parte dos jornalistas requer um tratamento apurado. Enquanto língua oficial e de escolaridade o exercício do português deve ser realizado dentro das suas normas gramaticais. Abrimos, aqui entretanto, um parêntesis para referir que pensamos devem ser respeitadas certas variantes semânticas que nos parecem ser já marcas da narrativa jornalística angolana decorrentes do processo de contextualização a que está sujeita a língua no nosso espaço sócio-cultural. Perdida a sua função colonizadora a língua portuguesa deixou de ter proprietários exclusivos, avulta hoje o património dos povos que a falam pelo que nesses termos deve ser cultivada dentro das suas normas fundamentais»²⁵

A palavra só é palavra quando deixa de ser impessoal, é necessário povoá-la com a intenção e subjectividade africanas e estou a rever-me num poema de Craveirinha:

«Juro que em mim ficaram laivos/do luso-arábico Aljezur da tua infância/mas amar por amor só amo/e somente posso e devo amar/esta minha única e bela nação do Mundo/onde minha Mãe nasceu e me gerou/e contigo comungou a terra, meu Pai./E onde ibéricas heranças de fados e broas/se africanizaram para a eternidade nas minhas veias/e o teu sangue se moçambicanizou nos torrões/da sepultura do velho emigrante numa cama do hospital/colono tão pobre como desembarcaste em África/meu belo Pai ex-português» (CRAVEIRINHA 1995).

²⁴ Cito quase textualmente Perpétua Gonçalves e Christopher Streoud (1998: 9).

²⁵ Boaventura Cardoso, Discurso de encerramento do II Congresso da União de Jornalistas Angolanos, 27 de Julho de 1990 (à altura era Ministro da Informação).

Isto é, o PE é a norma de referência, mas há que pôr em equação as alterações mais ou menos importantes no Português falado em Moçambique:

«Os fenómenos de variação e mudança relativamente à norma europeia, que se observam no Português de Moçambique, constituem indicadores importantes sobre as dificuldades específicas de falantes de línguas maternas do grupo bantu no estabelecimento das regras e propriedades desta língua.» (GONÇALVES e STREUD 1998: 35).

4. Monolingüismo ou bilingüismo?

Expostos os problemas e explicada a situação multicultural e multilingüística existente nos países africanos de língua oficial portuguesa, há que verificar quais são as tendências detectáveis nas políticas linguísticas de Moçambique e Angola.

Vou dar a palavra aos próprios moçambicanos – professores e investigadores –, tentar ouvir as suas propostas e reflexões. O ponto de partida é que o bilingüismo seria o sistema ideal:

«Os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efectivamente na sua língua materna; num país multilingue como Moçambique, onde o Português desempenha o papel de língua franca, o bilingüismo individual entendido como recurso de sociedade deve ser fomentado por políticas que o encoragem nas escolas.» (LOPES 1997: 26)

E há já práticas nesses sentido:

«No caso de Moçambique, parece que o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) é presentemente favorável a um modelo que utiliza uma língua bantu (L1) como língua de ensino nos primeiros anos da instrução primária, como um estádio em direcção ao ensino posterior exclusivamente apenas em Português. O INDE tem vindo a experimentar este tipo de modelo em Gaza e Tete desde 1993, através de um programa financiado pelo PNUD e pelo Banco Mundial.» (LOPES 1997: 28)

Eis o modelo de «o bilingüismo inicial» proposto (LOPES 1997: 31-33):

O primeiro nível do ensino primário compõe-se de cinco anos (da 1ª à 5ª). Sugiro que a mudança para o ensino exclusivo através do

Português L2 ocorra na 4^a classe; antes da 4^a classe, o professor e as crianças devem utilizar tanto a língua bantu como o Português como línguas de ensino em todas as disciplinas;... a avaliação periódica e os testes devem permitir que os alunos utilizem a sua língua materna ou qualquer língua (língua bantu ou língua portuguesa) em que se sintam mais à vontade; contudo só será permitida a utilização do Português para a avaliação e testagem do Português como disciplina, e apenas a língua bantu para o caso da língua bantu como disciplina.» (LOPES 1997: 32 e 33).

O argumento em que se alicerça esta proposta, é o facto de se considerar que assim se protege o direito da criança, se abre o caminho para uma eventual educação bilingue em toda a escolarização, e se promove a utilização das línguas bantu.

Se tivermos em atenção as metodologias aplicadas vistas através dos manuais escolares, a tendência geral é a de ver «o professor como facilitador da aprendizagem e o professor como orientador e modelo. Em ambos os casos é visto como agente cultural e mediador entre realidades exteriores e a Escola» (MARTINHO 1994: 80). Mas não será possível falar-se de metodologia sem qualquer adjectivo:

«é necessário aduzir o facto de não se poder falar de metodologia de uma língua em África sem lembrar que estamos quase sempre em presença de grandes grupos de aprendizagem, o que obviamente condiciona toda a planificação do trabalho pedagógico e obriga à centralização desse trabalho nos materiais disponíveis e de fácil utilização, como sejam os manuais e cadernos de exercícios e o quadro.» (MARTINHO 1994: 80 e s.).

A tendência para o bilinguismo na escola é tal que é frequente surgir nos Manuais a indicação expressa aos professores para explicarem aos alunos, na sua língua materna (o português é, na sua grande maioria, uma língua estrangeira).

5. Conclusão

Os países africanos de língua oficial portuguesa são, em todos os sentidos, o resultado de muitas diversidades, que vão desde as línguas ao clima, à flora e às chamadas tradições africanas. Os Estados africanos modernos, pós-independência, são sistemas políticos essencialmente híbridos, em que as instituições modernas, de

perfil ocidental, não conseguem eliminar a influência dos sistemas tradicionais que lhe estão subjacentes²⁶. A própria expressão “tradições africanas” é uma generalização criada, não para cobrir a diversidade das tradições, mas para lhes atribuir uma uniformidade que não possuem (SILVEIRA 1998: 211). Por outro lado, do ponto de vista cultural, «questões como como universal/africano, tradicional/moderno, raízes africanas/cultura portuguesa, angolanidade /moçambicanidade /caboverdiadidade/.../autenticidade, línguas nacionais/língua portuguesa, etnia/nação, estado/nação, desenvolvimento/subdesenvolvimento, dimensão cultural do desenvolvimento ou reajustamento estrutural entre outros deram origem a acesas polémicas ou em reuniões formais e oficiais...» (ALMEIDA 1998: 72-3). No meio de tudo isto, é difícil fazer uma síntese que indique quais as linhas norteadoras no plano da educação. Tanto quanto possível, vamos repassar os olhos pelos diferentes países e tentar estabelecer alguns parâmetros gerais, em alguns casos fazendo referência ao processo evolutivo da educação, noutros casos aludindo à situação em que se encontra o sistema educativo. .

Em Moçambique²⁷, que pretendo considerar como paradigma mais otimizado do que se passa nos PALOP, verificamos que, na década de 60, começaram a existir as bases do Ensino Superior lançadas pelo governo português²⁸ com a criação dos Estudos Gerais e Universidade de Lourenço Marques (1960). «As universidades deste período tinham por missão principal a formação de elites culturalmente assimiladas»²⁹. Entre 1975 e 1983, o ensino em Moçambique caracteriza-se por estabelecer programas “ad hoc” de reciclagem de professores do Ensino Primário para responder à explosão escolar, aproveitamento das Escolas Normais diocesanas e

²⁶ Cfr. Silveira 1998: 211. Tenha-se em conta que «a componente africana, que se convencionou designar “tradicional”, é constituída essencialmente por populações rurais, semi-rurais ou peri-urbanas, provenientes das sociedades africanas ...pouco ou nada influenciadas pelo regime colonial nas suas estruturas sócio-económicas e nos seus sistemas de valores . Constituíam estes os chamados indígenas, que se distinguiam dos denominados naturais, nativos, filhos da terra, os letrados e os urbanos, os chamados “assimilados”». (Cfr. Almeida 1998: 11-16)

²⁷ Baseio-me em História da Educação em Moçambique, projecto apresentado na VI Reunião da Associação das Universidades Portuguesas, Recife, 1995 (Machili 1997: 186, n. 1. Reforma do ensino no regime colonial 1964 e a partir de 1976 (após a nacionalização ou estatização)

²⁸ Em Angola há a criação dos Estudos Gerais Universitários (1962).

²⁹ Victor Kajibanga 3 (2000), 140.

elaboração de novos programas (de que resultaram os manuais em 1983). Elabora-se o programa de Ensino Secundário e cria-se a Faculdade de Educação na UEM, o Instituto Pedagógico de Nampula e o Instituto Pedagógico do Umbeluzi. Entre 1983 e 1992 verifica-se a criação do INDE (Instituto nacional de Desenvolvimento da Educação) para a pesquisa, produção de manuais e assessoria ao Ministro da Educação em questões de Ensino Primário e Secundário; há ainda a criação do Instituto Superior Pedagógico (em 1985) para a formação de professores do Secundário, e a partir de 1995, para formar professores de todos os níveis. Entre 1993 e 1995 há a abertura do Estado promovendo a colaboração de professores com instituições religiosas e privadas (Universidade Católica e Instituto Superior Universitário Politécnico) e com Universidades de Portugal, Reino Unido, França, Gulbenkian, Instituto Camões. Há o retorno à estratégia do Magistério Primário.

Actualmente, a formação dos professores do Ensino Primário é a prioridade principal. Teve papel importante na planificação o papel do Instituto Internacional de Planificação da Educação da Unesco (Paris). O programa de formação começou a ser repensado no Ministério da Educação e nos órgãos da especialidade: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação INDE, Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico IAP e Direcção Nacional do Ensino Técnico e na Universidade Pedagógica. A grande dificuldade é «a limitada ... capacidade de coordenação dos órgãos intervenientes na formação, subordinados ao Ministério da Educação: os Centros de Formação de Professores Primários CFPP, Instituto Médios Pedagógicos IMP, Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico IAP e o Instituto de Desenvolvimento da Educação INDE, por um lado, e a instituição autónoma, Universidade Pedagógica, por outro».

Em Angola, após um período de euforia também existente no plano educativo, «a crise instalou-se também na Educação que viu cada vez mais reduzidos os meios financeiros, desviados para o esforço de guerra (e outros...) e humanos seduzidos por uma oferta mais remuneradora noutros sectores. A degradação sociopolítica e económica geral levou a que a Educação deixasse de ser considerada um sector prioritário; os males que assolaram a sociedade, nomeadamente a corrupção e o laxismo invadiram as escolas.»³⁰. Por exemplo, «entrar nas escolas superlotadas tornou-se privilégio e

³⁰ Almeida 1998: 47 e 48.

só com “esquema” se conseguia entrar». No projecto actual, em parte ainda não aplicado, estão previstos 5 subsistemas de ensino: Educação Pré-escolar, ensino Regular geral (Primário e Secundário), Ensino Técnico-Profissional (Formação profissional e Ensino Médio Técnico); Formação de Professores (Médio pedagógico e Superior pedagógico); Ensino Superior (Graduação: Bacharelato e Licenciatura e Pós-graduação: Mestrado e Doutoramento)³¹. No concernente à Universidade, constatava-se o seguinte:

«Em 1985 a Universidade tinha em funcionamento seis Faculdades, um Instituto Superior e um Centro de Investigação Científica. O balanço feito na comemoração dos dez anos de existência, consiste numa auto-crítica extremamente negativa quanto ao funcionamento estrutural, à qualidade do corpo docente, à deficiente preparação dos discentes que ascendiam a este grau de ensino, à degradação ou ineficiência das infra-estruturas, à falta de bibliotecas e de outros meios de apoio científico e pedagógico, à sobrecarga de horários, à inexistência de investigação científica, à falta de inserção no sector produtivo, etc.» (ALMEIDA 1998: 55).

Em Cabo Verde, assiste-se actualmente à padronização do cabo-verdiano: vai passar pelo parlamento (finais de 2001) o documento suporte da oficialização. O sentimento geral é o de que há necessidade de se continuar com a língua oficial («num país onde há mais do que uma língua, a que é oficial, a prestigiada, é que serve de língua de comunicação a nível internacional. Não é por acaso que se tem uma língua oficial, pois, o seu uso na diplomacia, comércio, entre outras situações, é um dos seus propósitos. É a língua que representa o país nas situações formais, tanto dentro como fora dela»³²), mas, por outro lado, há também o sentimento de que a valorização da língua própria é uma necessidade por meio da oficialização («A oficialização de uma língua faz com que ela seja efectivamente um instrumento de uso efectivo, pois normaliza e padroniza a escrita e a própria fala. A oficialização da língua incentiva a produção literária, a investigação, e faz com que a língua seja conhecida fora do próprio país de origem»³³). Após uma fase de expansão

³¹ Cfr Contributos..., 1996: 70-81.

³² Resposta paradigmática e representativa de um inquérito feito em Cabo Verde (Mindelo), in: Lima 2001 (Anexos, 264)

³³ Id., *Ibid.*

do ensino primário, agora procura-se sobretudo valorizar o Ensino Médio e apontando já para o Ensino Superior de forma mais ou menos consistente.

Bibliografia

- ABRANCHES, Henrique (1991), *Sobre os Bassorongo – Arqueologia da tradição oral*, Luanda, FINA: Petróleos de Angola
- ALMEIDA, Luísa d' (1998), "Angola-Portugal: que futuro para tal passado", in Rosas e Rollo 1998, pp. 9-86
- AMADO, Filipe (1993), *Estudo sectorial da Educação (ESSE) – Educação Superior*, Luanda, mimeografado
- BARBOSA, Lima Sobrinho (2000), *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- CASTRO, Armando (1978), *O Sistema Colonial em África (meados do século XX)*, Lisboa: Caminho.
- COSTA, António Fernandes da (1997), *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantas em Angola. Para uma análise diferencial*. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho
- Contributos para a revitalização da Universidade de Angola*, (1996) Porto: Fundação Gomes Teixeira
- COUTO, Jorge (2001), "Português: perspectivas para o século XXI", in *Diário de Notícias*, de 26.10.
- CRAVEIRINHA, José (1995), "Ao meu Belo Pai ex-Emigrante", in *Karingana Ua Karingana*, Maputo, AEMO, 2ª ed.
- Decreto nº 77, de 9 de Dezembro de 1921, constante do Boletim Oficial de Angola, nº 50, 1ª série
- GOMEZ, Miguel Buendia (1993), *A educação moçambicana. A história dum processo, 1962-1984*, São Paulo (Tese de Doutoramento)
- GONÇALVES, Perpétua e STREOUD, Christopher (Org.) (1998), *Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Exercícios, (Panorama do Português Oral de Maputo, Vol. III)*, INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação), Maputo
- HULL, Geoffrey (2001), *Timor-Leste. Identidade, Língua e Política Educacional*, Lisboa: Instituto Camões
- Instituto de Línguas Nacionais, Boletim Nº 1 Luanda. 1987

- KUKANDA, Vatomene (2000), "Diversidade Linguística em África", in *Africana Studia*, nº 3, Porto: Fac. Letras, 101-117 (Director geral do Centro Internacional das Civilizações Bantu (Dibreville)
- LIMA, Maria de Lurdes Santos (2001), *Confluência das línguas caboverdiana e portuguesa. Perspectiva interdisciplinar*, Porto: Dissertação de Mestrado, 2001. Esta Dissertação contém vários anexos onde consta um longo inventário do chamado "crioulo", um inquérito a algumas dezenas de caboverdianos, a lista dos nomes das localidades de algumas ilhas, um levantamento de alguns tipicismos fonológicos do caboverdiano.
- LOPES, Armando Jorge (1997), *Política Linguística. Princípios e Problemas*, Livr. Universitária, UEM, Maputo
- LOPES, José de Sousa Miguel (1995), *Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique* (Tese de Mestrado), Universidade de Minas Gerais
- MACHILI, Carlos (1997), "Ensino, Formação Profissional e Desenvolvimento: A Formação de Professores em Moçambique, 1964-1995. Evolução, Paradigmas e Cenários", in Venâncio 1997: 185-223
- MARQUES, Irene Guerra (s.d.), *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*, Luanda, INALD
- MARTINHO, Ana Maria – Manuais e Ensino do Português em Angola e Moçambique, in: *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Vol. III, Lisboa: APL: 75-89
- Ministério da Educação – Desenvolvimento da educação. Relatório Nacional de Moçambique, Maputo, Direcção de Planificação, Maputo, 1996
- Ministério da Educação – Política nacional de educação e estratégias de implementação, Maputo: 1995
- Ministério da Educação – programa do Governo para 1995-1999, Maputo, 1995
- NETO, Agostinho (1980), *Ainda o Meu Sonho...*, Lisboa: Ed. 70
- NEVES, Carlos Agostinho das (1998), "Portugal depois do império: balanço e perspectivas para o próximo milénio. As relações Portugal-São Tomé e Príncipe", in Rosas e Rollo 1998: 125-158
- PACHECO, Fernando e SILVA, Joaquim Manuel (1991), *Identificação da problemática da Educação e Ensino em Angola*, Luanda: mimeografado,
- Proposta de bases do alfabeto unificado do cabo-verdiano (1994).
- ROSAS, Fernando e ROLLO, Alberio da Costa (Coordenação) (1998), *Portugal na viragem do século. Língua Portuguesa: a Herança Comum*, Lisboa: Cadernos do pavilhão de Portugal Expo'98 /Assírio e Alvim

- SILVEIRA, Onésimo (1998), "Cabo Verde: auto de criação colonial", in Rosas e Rollo 1998: 197-245
- U. A. N. *Ensino Superior na República Popular de Angola 1975-1985*, Luanda: Universidade Agostinho Neto 1985
- UNESCO "Debate Temático: La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible", *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, Paris, 5-9 de Outubro 1998
- VENÂNCIO, José Carlos (1996), *Colonialismo, antropologia e lusofonia- repensando a presença portuguesa nos trópicos*, Lisboa: Vega
- VENÂNCIO, José Carlos (Coord.) (1997), *O desafio africano*, Lisboa: Vega