

**A EDUCAÇÃO BÁSICA NA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE CULTURAL E
A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA EM CABO VERDE.**

Liziane Patrícia Silva Monteiro

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Setembro 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica dos professores:

Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- Universidade Nova de Lisboa

Doutor Abdeljalil Akkari - Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação-
Universidade de Genève

Tema

Interculturalidade e Educação

Título

A educação básica na relação com a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística em Cabo Verde. Um estudo de terreno: Escola 13 de Janeiro, ilha de Santiago

Liziane Patrícia Silva Monteiro

Dedicatória pessoal

Aos meus pais Francisca Silva e Nicolau Monteiro pela persistência e pelo acreditar fazer possível através de mim o que a vida lhes deu oportunidade tão-somente apenas de sonhar. A semente lançada!

À memória dos meus estimados e eternos avós Maria Ramos e Manuel Monteiro por serem pilares implacáveis, e, ainda assim, como quis o destino, continuarem vivos dentro de mim, ajudando a fazer dos meus sonhos realidade. Mais um motivo para vos agradecer. A planta regada!

Florindo... Frutos por colher!

AGRADECIMENTOS

Rendo graças aos que de uma forma ou de outra contribuíram para que hoje este trabalho fosse uma realidade, cujas palavras adequadas para exprimir não encontro, mas a vós deixo a minha profunda gratidão pelo apoio prestado.

Deixo uma saudosa referência aos que devo a realização desta tese:

À Mama e Papá obrigado por ser o resultado da vossa confiança. Recebam o meu abraço.

A professora, amiga e orientadora Maria do Carmo por acreditar e tomar partido deste trabalho desde a fase embrionária e cujas críticas construtivas tiveram uma importância decisiva no alcance dos objetivos traçados. Pela indescritível afabilidade com que pontualmente atendia as minhas solicitações, pela oportunidade de ir mais longe, literalmente falando, serei eternamente grata.

Ao coorientador Abdeljalil Akkari agradeço pelo seu auxílio, paciência, carinho e sorriso com que me recebeu todas as vezes que lhe bati a porta, e, sempre pronto a apontar-me o oriente, ajudando a encontrar-me no meio das sucessivas dúvidas.

Ao meu amigo Ricardino Pedro pela tão grande ajuda incondicionalmente prestada. Dá infância para a eternidade!

Ao meu Tio Alcídio serei infinitamente grata pela oportunidade com que me facultou.

Um especial obrigado à Evódia Graça pela sua presença enriquecedora.

Ao André Sousa dos Santos expresso a minha profunda gratidão pela ajuda desinteressada, contribuições e apoios que me prestou e pela infinita paciência no meio de tantas dúvidas.

Ao Francisco Pereira ressalto o meu reconhecimento por me ajudar a encontrar em mim o que eu desconhecia. Obrigado por dar sentido à coisas antes insignificantes!

À Carla Freire, Gestora da Escola 13 de Janeiro agradeço a colaboração, a constante e permanente disponibilidade.

À minha colega Silvana Ribeiro e ao meu amigo Flávio Almada vai o meu profundo reconhecimento pelas sugestões, comentários e sobretudo incentivos prestados.

À minha querida sobrinha Maribel Gomes agradeço por responder, ainda que rabugenta, as incontáveis vezes que lhe dirigi.

À María Fernández Jódar por viver comigo as minhas aflições.

As minhas primas Andrea Cruz e Laurene Patrícia agradeço a agudeza do pensamento e a subtileza da inteligência.

Ao Noé Aniceto norteio a ajuda com um grande obrigado.

RESUMO

De múltiplos contatos culturais, Cabo Verde tornou-se numa terra de grande variedade de dialetos crioulos ao lado da língua oficial portuguesa. Se a língua é uma manifestação privilegiada da cultura, a multiplicidade linguística é uma característica socioculturalmente marcante desta sociedade.

Se a educação prevê salvaguardar a identidade cultural de um povo, existe a necessidade do que nela reflete não ser ignorada, mas encarada como um complemento entre a evolução da sociedade cabo-verdiana e esta voltada para o mundo. Isto é, do bom uso da língua portuguesa e a crioula aos princípios da pedagogia intercultural.

É neste quadro que procuramos investigar a educação na relação com a diversidade cultural e linguística, considerando o seu processo de constituição até as variáveis a que este fenómeno estão sujeitas na contemporaneidade. Daí o problema centrar-se em analisar a forma como os professores encaram as diferenças culturais e linguísticas manifestadas pelos seus alunos.

Assim, a investigação a que nos propusemos levar a cabo, não pôde deixar de integrar uma discussão dos paradigmas da origem dessa diversidade naquele contexto. Assim, o enquadramento teórico tem como base uma abordagem multidisciplinar, embora privilegie os paradigmas antro/sócio/psicológico e linguístico. O estudo centra-se ainda numa abordagem multi/metodológica qualitativa e quantitativa, pois ao tentar descrever e explicar a problemática em profundidade, a aliança ente os dados qualitativos e quantitativos, neste estudo de terreno, revelou ser a melhor estratégia encontrada.

Tendo em vista o papel da escola, pretendemos analisar até que ponto a escola 13 de Janeiro insere conteúdos ligados à diversidade cultural e linguística na qual encontra inserida a comunidade cabo-verdiana numa perspectiva de respeito e de construção da cidadania do seu povo. Discute-se a hipótese de que o sistema homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionado pelos traços da educação colonial, não dá espaço à escola e aos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística.

Palavras-chave: Cultura, Diversidade cultural, Identidade, Língua, Educação, Professor

ABSTRACT

Cape Verde became a country with a series of Creole dialects adjacent to Portuguese official language as the results of several cultural exchanges. If the language is a privileged cultural indicator, the linguistic diversity is socio-culturally striking a feature that influences this society. If the education envisions to preserve the people cultural identity, and there is a need that shows that he cannot be overlooked but to be handled as an complement regarding to the development of Cape Verdean society that is opened to the world. This mean, from good use of portuguese and creole language to intercultural principles of pedagogy.

It is in this framework that we pursue to research the education interface through cultural and linguistic diversity, taking in account his constitution process up to variables that this phenomenon is subjected at contemporary world. Then, the problematic will focus in analyze how the teachers understand and handle with cultural and linguistic differences demonstrated by his students.

Thus, the research that we intend to carry out cannot set aside the debate of paradigms of the diversity origins in that context. Thus, the theoretical framework will have as a groundwork a multidisciplinary approach, although emphasizes the antro/socio/psychological and linguistic paradigms. Also, the research will work on a qualitative and quantitative multi-methodological approach, since in attempting to describe and explain the problematical in more details, the alliance between qualitative and quantitative data has proved to be the better approach for this field research.

Bearing in mind the school role, we intend to analyze in what extent the 13 de Janeiro School applies the contents, linked to cultural and linguistic diversities, which the Cape-Verdean community is immersed, on the perspective of respect and construction of his people citizenship. It is argued that the Cape Verdean uniform system of basic education is still very much influenced by a colonial teachings structures, which do not offers any scope to Schools and teachers the necessary leeway to articulate and valuing the cultural and linguistic diversity.

Keywords: Culture, Cultural diversity, Identity, Language, Education, Teacher

RÉSUMÉ

Issu de multiples contacts culturels, le Cap -Vert est devenu une terre de grande variété de dialectes créoles à côté de la langue officielle portugaise. Si la langue est une manifestation privilégiée de la culture, la multiplicité linguistique est une caractéristique remarquable de cette société socioculturelle.

Si l'éducation prévoit la sauvegarde de l'identité culturelle d'un peuple, il ya la nécessité pour ce qu'elle reflète de ne pas être ignoré, mais interprété comme un complément entre l'évolution de la société capverdienne et celle-ci tournée vers le monde. Autrement dit, l'utilisation correcte de la langue portugaise et créole aux principes de la pédagogie interculturelle.

C'est dans ce contexte que nous cherchons à investiguer l'éducation dans la relation avec la diversité culturelle et linguistique, en tenant compte de son processus d'incorporation jusqu'aux variables auxquelles sont soumises à ce phénomène de nos jours. Dès lors le problème consiste à l'analyser la façon dont les enseignants perçoivent les différences culturelles et linguistiques exprimées par leurs élèves.

Donc, la recherche que nous avons l'intention de réaliser, ne peut manquer d'intégrer une discussion sur les paradigmes de l'origine de cette diversité dans ce contexte. Par conséquent, l'encadrement théorique aura comme base une approche multidisciplinaire, bien que favorisant les paradigmes anthropo/socio/psychologique et linguistique. L'étude met également l'accent sur une approche multi méthodologique qualitative et quantitative, car lorsque vous essayez de décrire et d'expliquer la problématique en profondeur, l'alliance entre les données qualitatives et quantitatives, dans cette étude de terrain, s'est avéré être la meilleure stratégie trouvée.

Compte tenu du rôle de l'école, nous avons l'intention d'analyser jusqu'à quel point l'école 13 Janvier insère des contenus liés à la diversité culturelle et linguistique dans laquelle est aussi insérée la communauté Cap-Verdienne dans une perspective de respect et de construction de la citoyenneté de son peuple. L'hypothèse selon laquelle le système homogène de l'éducation de base capverdienne soit encore fortement influencé par les traces de l'enseignement colonial est à discuter. Dès lors, cela ne laisse pas assez de marge de manœuvre à l'école et aux enseignants pour articuler et valoriser la diversité culturelle et linguistique.

Mots-clés : Culture, Diversité culturelle, Identité, Langue, Education, Enseignant

ÍNDICE

Dedicatória Pessoal	IV
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Índice	X
Índice de Anexos	XII
Lista de Acrónimos	XIV
<i>INTRODUÇÃO</i>	15
<i>I Parte - Enquadramento Teórico</i>	18
<i>CAPÍTULO I - ENCADEAMENTO DE FENÓMENOS NA FORMAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NA SOCIEDADE CABO-VERDIANA</i> .	18
1.1 Culturas em contacto, alicerces da identidade cultural cabo-verdiana: situação histórica e sociocultural.....	18
1.2 Noção de aculturação.....	26
1.3 Teorias evolutivas da linguagem: origem e evolução do crioulo de Cabo Verde.....	27
1.4 Diagnóstico da diversidade cultural e especificidade linguística manifestada nas ilhas: implicações na oficialização do crioulo e na educação.....	33
<i>CAPÍTULO II - ESTRUTURA DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE</i>	37
2.1 Da instrução colonial à necessidade de educação: o carácter monocultural e assimilacionista e o etnocentrismo na escola.....	37
2.2 O valor da educação informal na sociedade cabo-verdiana: o papel da família	42
2.3 A educação formal/ensino básico: dos fundamentos e dimensões à estrutura do estado atual/nível de desenvolvimento (alunos, professores, equipamentos e materiais didáticos)	45
2.3.1 Análise do ensino básico.....	46
2.3.1.1 Alunos: distribuição e resultados	47
2.3.1.2 Professores: formação e motivação	48
2.3.1.3 Equipamentos e materiais didáticos	52
2.4 Políticas e práticas educativas, das limitações aos eixos prioritários.....	53
2.5 O currículo como política social e cultural: a construção da autonomia das escolas.....	56

<i>CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE CULTURAL E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA EM CABO VERDE</i>	58
3.1 <i>A multiculturalidade: um desafio para a educação</i>	58
3.2 O acesso a duas línguas o contacto com duas culturas e dois universos diferentes: o papel da escola	60
3.3 O prestígio social da língua e da cultura da escola em relação à língua e à cultura dos alunos....	64
3.4 A língua materna e o processo de ensino-aprendizagem.	65
3.5 O contexto histórico como recurso à pluri/interculturalidade e a cidadania na escola.....	68
3.6 A Conexão da diversidade e relativismo cultural linguística nacional e as particularidades regionais à educação	70
3.7 Da descentralização educativa ao transculturalismo: atualidade e pertinência	73
 <i>I Parte - Estudo Empírico</i>	 78
<i>CAPÍTULO IV - CENÁRIO DE PESQUISA</i>	78
4.1 Estudo de terreno: enquadramento metodológico	78
4.2 Modelo de análise e procedimentos (hipótese)	79
4.3 Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de informação	81
4.3.1 Recolha de dados existentes/secundários	81
4.3.2 Inquérito por questionário	81
4.3.3 Entrevista	82
4.4 Caracterização da escola e justificação da escolha	83
4.5 Análise e tratamento de dados: descrição e discussão dos resultados.....	85
4.5.1 Operações de análise das informações: preparação dos dados	85
4.5.1.1 Perfil dos participantes.....	85
4.5.1.2 Análise quantitativa: descrever e agregar	86
4.5.1.3 Análise qualitativa: transcrever e organizar	95
4.5.2 Comparação dos resultados/estabelecimento de relações e interpretação das diferenças entre os dados.....	98
4.5.2.1 Análise quantitativa: análise das relações entre variáveis	98
4.5.2.2 Análise qualitativa: comparações e tipologias.....	99
4.5.2.3 Interpretação das diferenças.....	100
 5. <i>LIMITAÇÕES E DESAFIOS</i>	 102
6. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	103
7. <i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	107
<i>ANEXOS</i>	118

ÍNDICE DE ANEXOS

LISTA DE ACRÓNIMOS

ALUPEC - Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano
BM - Banco Mundial
BO - Boletim Oficial
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRCV - Constituição da República de Cabo Verde
DCL - Diversidade Cultural e Linguística
EB - Ensino Básico
INE - Instituto Nacional de Estatística
ISE - Instituto Superior da Educação
ICASE - Programa do Instituto Nacional de Ação Social Escolar
LCV - Língua cabo-verdiana
LP - Língua Portuguesa
ME - Ministério da Educação
MPD - Movimento para à Democracia
NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
NC - Nota Complementar
ONU - Organização das Nações Unidas
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PAICV - Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo
PREBA - Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico
PRESE - Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo
PUENTI - Projeto de Utilização das Novas Tecnologias e Informação no Ensino
PAC - Projeto de Apoio às Cantinas Escolares
PEVF - Projeto de Educação para a Vida Familiar
PFIE - Projeto de Formação e Informação para o Ambiente
PNSE - Programa Nacional de Saúde Escolar
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
UNESCO - União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

p. - página
pp. - páginas
diap. - diapositivo
art. - artigo
cap. - capítulo
fig. - figura

INTRODUÇÃO

A dissertação que ora se apresenta visa a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e aluna Erasmus na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genebra. O impulso pela temática *Interculturalidade e Educação* veio do contacto e persistência ao longo do percurso académico. A proposta apresentada: *A educação básica na relação com a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística em Cabo Verde. Um estudo de terreno: Escola 13 de Janeiro, ilha de Santiago*, surgiu, efetivamente, de uma curiosidade pessoal, enquanto cabo-verdiana, fruto desse sistema de ensino.

Perante uma sociedade cultural e linguisticamente diversa, devida essencialmente às particularidades das ilhas, justifica-se em Cabo Verde a necessidade da valorização desta mesma diversidade no contexto escolar reconhecendo-a como um fator de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem.

Motivada pelos fatores nomeados levantámos o seguinte *problema*: *De que forma os professores vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na escola 13 de Janeiro na ilha de Santiago?* Logo, como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula no sentido de valorizar estas diferenças?

Neste âmbito criámos um espaço de reflexão levando os professores e a escola a auto-refletirem sobre as suas práticas no contexto da diversidade cultural e linguística manifestadas na escola. Pretendemos analisar em que medida é utilizada a diversidade cultural e linguística enquanto estratégia e meio promotor da educação no contexto onde ela se insere, na formação de pessoas responsáveis pelos seus atos, capazes de se identificarem com a sua identidade pelo respeito que pela mesma vão construindo. Portanto, o estudo tem como *propósito fundamental*: analisar até que ponto a Escola 13 de Janeiro, na ilha de Santiago, insere conteúdos ligados à diversidade cultural e linguística na qual se encontra inserida a comunidade cabo-verdiana, numa perspetiva de respeito e de construção da cidadania do seu povo. Isto é, o que *pensa a escola da* e o que *fazem os professores com* a diversidade cultural e linguística presente na escola.

Se se pretende uma escola plural, promotora da diversidade cultural e linguística, logo, um currículo e uma educação assentes na promoção da cidadania, a incidência do trabalho vai de encontro à análise do papel da escola e da profissão docente, elaboração de planos,

organização de atividades no sentido de *trabalhar com*, ao mesmo tempo *valorizar a* diversidade cultural e linguística expressa na sala de aula, numa perspectiva de inserção sociocultural, adequando as necessidades de dar procedimento a uma educação voltada para a interculturalidade.

A par dos avanços manifestados ao longo da história da educação em Cabo Verde, verifica-se que estes acentuam sob perspectivas igualitaristas e monoculturais pela aposta na homogeneização curricular nacional comum e uniforme, baseada na noção de que numa cultura comum todos os grupos estão em condições igualitárias para prosseguir. Daí levantarmos a seguinte hipótese: *o sistema homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionado pelos traços da educação colonial, não dá espaço à Escola 13 de Janeiro e aos respetivos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística nela presente.*

Pretende-se através deste estudo avaliar até que ponto a educação é permissiva à continuação de identidades próprias e da afirmação da diferença cultural e heterogeneidade linguística associada ao intraculturalismo, como uma via permeabilizadora da educação democrática como garante da cidadania plena a todos os indivíduos. Trata-se de uma condição fundamental para o estabelecimento das condições de igualdade e garantia da convivência com a interculturalidade, merecendo a devida atenção uma exaustiva análise, discussão e confronto dos resultados encontrados ao longo da investigação. Por isso, integramos nesta investigação termos conceptuais como mono/multi/inter/trans/culturalismo, a fim de questionar e clarificar os conceitos e perspectivas inerentes a estes fenómenos no contexto do ensino básico em Cabo Verde, particularmente na ilha de Santiago

Encontrar meios de valorizar a diversidade cultural e linguística, contribuir com subsídios teóricos e práticos para o reconhecimento da multi/interculturalidade em Cabo Verde, com vista à sua potencialização e normatização no sistema de ensino básico é a pretensão deste estudo.

Quando muito se fala da multi/interculturalidade entre culturas diferentes resultando entre outras manifestações choque, conflito, desigualdade, sobrevalorização, poderá ser a educação, quando fazendo um uso apropriado, um meio de promover aquela que cada vez mais se tem tornado uma prioridade absoluta e inadiável, a educação multi/intercultural? Pretendemos através da educação refletir sobre esta temática levantada, dentro da comunidade cabo-verdiana que também se apresenta cultural e linguisticamente diversificada. Neste contexto pretendeu-se analisar a relação entre a educação básica e a diversidade cultural e linguística manifestada no

país, propondo a cooperação, a partilha e a complementaridade dentro da comunidade educativa no sentido de promover a unidade/particularidade através da educação.

O trabalho está organizado em duas partes. A primeira foi dedicada ao enquadramento teórico e está dividido em três capítulos: no I serão abordados os alicerces da identidade cultural cabo-verdiana, isto é a situação histórica e sociocultural, fenómenos que deram origem à formação da sua diversidade cultural e linguística. Sobre as línguas abordaremos primeiramente as teorias evolutivas da linguagem, para depois entrar na origem e evolução do crioulo de Cabo Verde e do diagnóstico da diversidade cultural e especificidade linguística manifestada nas ilhas e implicações na oficialização do crioulo e estas na educação. No capítulo II, o principal ponto a tratar é a estrutura do desenvolvimento da educação em Cabo Verde. Pretendemos fazer uma análise da educação (formal e informal) desde a época colonial, passando por necessidades e evoluções até às políticas, práticas educativas e curriculares. No capítulo III é ponto a tratar a educação na relação com a diversidade e a heterogeneidade linguística em Cabo Verde. A particularidade deste capítulo é analisar a educação e os desafios que lhe são propostos tais como: a multiculturalidade, o bilinguismo, a pluri/interculturalidade, a descentralização educativa, o transculturalismo.

Da necessidade de compreender a problemática em profundidade, de encontrar resultados precisos e sistematizados, encontramos no estudo de terreno uma forma de dar resposta às inquietações levantadas e construídas ao longo desta investigação. Assim, surge a segunda parte do trabalho, estudo empírico, IV capítulo. No cenário de pesquisa, fazemos primeiramente um enquadramento metodológico, seguido do modelo de análise e procedimentos. No que concerne aos métodos, técnicas e instrumentos de recolha de informação acreditamos que a recolha de dados secundários, inquérito por questionário e entrevista sejam os métodos mais adequados ao nosso estudo. Os dados e informações encontrados foram sujeitos à análise e tratamento através da descrição e discussão dos mesmos. Tendo em conta os instrumentos (questionário e entrevistas), os dados recolhidos foram objeto de análise quantitativa (descrevendo e agregando) e de análise qualitativa (transcrevendo e organizando). Os resultados foram, ainda, alvo de comparação, estabelecendo relações e interpretando as diferenças.

Relembrar o assunto abordado, os objetivos propostos e os seus graus de cumprimento, e a importância do trabalho não só a nível de conhecimento e aprofundamento do tema como a nível de crescimento pessoal, são outrossim importantes e a estes reservámos o espaço de remate/conclusões e de considerações finais.

CAPÍTULO I - ENCADEAMENTO DE FENÓMENOS NA FORMAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NA SOCIEDADE CABO-VERDIANA

1.1 Culturas em contacto, alicerces da identidade cultural cabo-verdiana: situação histórica e sociocultural

A palavra cultura¹ é etimologicamente derivada do latim (cuidados prestados ao campo ou ao gado). Deambulando por áreas como etnologia, sociologia, psicologia, psicologia social, linguística, psicolinguística chegou a objeto próprio da antropologia. Contudo, antes do conceito antropológico de cultura, foi interpretada como algo que o indivíduo adquire com base na sabedoria e no trabalho intelectual “*fulano tem cultura*”.

Até hoje não se chegou a um consenso da definição de cultura (ver Nota complementar (ver NC1, pág. 3 do anexo), a prova disso temos nas inúmeras definições nas mais diversas áreas. Entre as mais frequentes no âmbito da psicologia gostaríamos de explanar Herskovits (1955) para quem a cultura “é a parte do meio feito pelo Homem”, Skinner (1981) a cultura “é um conjunto de listas de reforço”, Hofstede (1980) cultura “é como um programa de computador que controla o comportamento” e, posteriormente, precisamente em 1991, o mesmo autor definiu a cultura como o *software* da mente.

Antropologicamente, a cultura vem sendo interpretada a partir da etnia, das práticas culturais e modos de entender o mundo que distingue os seres humanos uns dos outros. Consideramos importante o dizer de Neto (2008) ao sustentar que está subjacente ao conceito de cultura que diferentes pessoas poderão ter diferentes valores, crenças, atitudes e motivações. A conceção antropológica de cultura representa padrões gerais de pensamento e ação do ser humano em tempo e espaço, nos quais conceitos como identidade étnica, religião, sexo, género, estilo, maneira, filosofia e estilo de vida são partes centrais. Por conseguinte, cultura é algo que nos identifica e com que nós nos identificamos, como a arte, a música, a literatura, a língua, a história, modos de vestir, formas de casamento e construção de família, padrões de trabalho, cerimónias religiosas, atividades de lazer entre muitos mais. Quer isto dizer que todas as

¹ Culture em francês (1700) e Kultur em alemão séc. XVIII.

culturas têm os seus próprios padrões de comportamento, que parecem estranhos às pessoas de outros contextos culturais. Desta forma não podemos compreender as práticas separando-as das culturas em que estão inseridas, mas sim nos termos dos seus próprios significados e valores.

Entre as definições apuradas verificamos uma certa cumplicidade entre a cultura, o inato e o adquirido, concebida como um carácter distintivo do ser humano, emergente em interações adaptáveis transmitidas através do tempo, das gerações e de elementos partilhados (ver NC2, pág. 3 do anexo).

Da fusão de múltiplas identidades, nacionalidades e classes sociais diferentes europeus - livres (portugueses) responsáveis pela formação económica, política, educacional e religiosa; e africanos (escravos, camada maioritária) da costa africana vindos do Golfo da Guiné, do rio Senegal à Serra Leoa -, convivendo no mesmo cenário social delineando a configuração de uma identidade coletiva, originou uma nova identidade cultural africana, a cabo-verdiana. A isso Glissant (1997) denominou de *crioulização*: “define-se no âmbito de um contacto de várias culturas ou ao menos vários elementos de culturas distintas, num canto do mundo, tendo por resultado um dado novo, totalmente imprevisível por relação à soma ou à simples síntese desses elementos” (p. 37).

A formação sociocultural (vivências do seu povo), a miscigenação da linguagem, situada histórica e estrategicamente, foram moldando ao longo de séculos de coexistência no tempo e no espaço características próprias do povo, conferindo a identidade nacional. Refere Matos (2008) que “foi esta miscelânea de etnias que contribuiu para a crioulização da sociedade” (p. 17). Sobre miscigenação Lopes Filho (2003) diz “talvez tenha sido o fula muçulmano, escravos trazidos do interior, mas a maioria seria de negros sudaneses” (p. 118). E acrescenta que neste processo de mestiçagem cabo-verdiana as influências de Portugal e do litoral da Guiné foram significativas na formação desta cultura.

Nesse processo de miscigenação/mistura² também participaram espanhóis, franceses (normandos³ e bretões⁴), ingleses, holandeses e outros, de origem nórdica e japonesa. Alguns foram trazidos como escravos, outros desterrados, trazendo consigo culturas diversas.

² Desta mestiçagem cabo-verdiana elegemos fenómenos como mestiçagem, emigração, mar, seca, partida e regresso, a nível sentimental, saudade, tristeza, entre outros, até mesmo como Amircar Cabral defende a luta pela libertação e resistência nacional como “fator de cultura” (Cabral, 1974, p. 187).

³ Normandos (*Northmen, Norsemen* - homens do Norte) povo medieval estabelecido no norte da França cuja aristocracia descendia em grande parte de Vikings da Escandinávia. Eles desempenharam um importante papel político, militar e cultural na parte norte e mediterrânea da Europa Medieval e Oriente Médio, por exemplo: a colonização da Normandia, a Conquista Normandia da Inglaterra, o estabelecimento de Estados na Sicília e sul da Península Itálica e as Cruzadas.

Desta forma, subentende-se que a mestiçagem da cultura cabo-verdiana é o resultado de um mosaico de culturas, um espaço híbrido⁵ e diaspórico mobilizando a construção de uma identidade aberta, em construção permanente, o que supõe que tal como as outras culturas, a cabo-verdiana não é pura. A aceitação da hibridização cultural é uma condição para a paz social, pois da pretensão da humanidade em promover a unidade étnica-cultural surgiram trágicas consequências como a eliminação e negação do diferente, o genocídio, o holocausto, a escravatura, as perseguições religiosas, entre outros.

A lógica da hibridização é defendida em Cabo Verde pelo escritor Manuel Veiga, no ensaio “*cabo-verdianidade e africanidade*” ao demonstrar que na cultura cabo-verdiana existe componentes europeus e africanos, e que, sendo os cabo-verdianos um povo mestiço não podem negar nenhum deles Veiga (2002). Contudo, houve no país um processo de seleção cultural, surgindo grupos com sentimentos e espíritos de superioridades raciais e culturais, como manifestação do etnocentrismo e negação da africanidade, o afastamento em relação à África, assumindo uma identidade cultural próxima da europeia⁶. Como sustenta Lopes (citado por Rodrigues, 2010), muito mais importante do que discutir se culturalmente Cabo Verde é Europa ou África, será estudá-lo tal como é, na sua realidade viva, no seu contexto dinâmico, na sua interioridade.

Este novo povo subdividiu-se em dois grupos: de um lado os que procuraram manter a origem da africanidade com a expressão do nacionalismo e do outro os que mais se identificavam com a cultura europeia pelo sentimento e espírito de superioridade cultural, manifestando o etnocentrismo, a negação e o afastamento do lado africano, assumindo uma identidade cultural próxima da europeia. Isto é, a sociedade cabo-verdiana também passou por um processo de seleção cultural⁷.

A célebre experiência de Sherif (1970) pôs em evidência a existência de conflitos intergrupais criados pelos seus membros a partir do processo de diferenciação ‘*eles/nós*’, o que permite saber quem pertence ao grupo e quem não pertence. Segundo o autor, a categorização

⁴ Bretões (*Breizhiz, Bretoned*) são os integrantes de um grupo étnico que habita a região da Bretanha, na França. Sua origem vem dos grupos de falantes do britônico que colonizaram a área, vindos do sudoeste da Grã-Bretanha em duas ondas migratórias ocorridas do século IV ao VI (Idem), (Fonte: <http://pt.wikipedia.org>).

⁵ Hibridismo, termo escolhido para “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (Canclini, 2006).

⁶ Consultar Arestides Pereira (2002) primeiro Presidente da República de Cabo Verde.

⁷ Sobre o assunto ver Arestides Pereira (2002) ex-presidente da República de Cabo Verde.

do mundo social nessas oposições é o resultado da competição intergrupar com o intuito de se obter objetivos que todos desejam, mas que só um pode atingir. A propósito, assinala Garcia (citado por Silva, 2008), que o encontro entre dois grupos humanos dá-se sempre numa relação desigual ou, dito de outra maneira, em termos de maioria-minoria, (...) que se traduz na maior parte das vezes numa interação de imposição das maiorias sobre as minorias. E, refere Edney (1980) é quando os dois grupos são obrigados a cooperar para que cada um obtenha o pretendido que se preconiza a interdependência entre os indivíduos.

A diversidade de povos com habilidades e saberes específicos levou à hierarquização da sociedade cabo-verdiana. Por um lado, os brancos europeus, forros, mestiços (união do homem branco com a mulher negra), escravos (fundamentais para o desenvolvimento do arquipélago com a sua força de trabalho) e, por outro lado, os escravos fujões que viviam à margem da sociedade organizada. A camada mestiça foi gradualmente reconhecida pela sociedade, acabando por ocupar cargos administrativos e ascenderem socialmente. Peixeira (2003) defende que “a extensão da mestiçagem tinha também repercussões sentimentais e sociais” (p. 66).

Para melhor compreender o arquipélago de Cabo Verde ter-se-á de recuar ao século XV altura que, segundo a versão que prevalece, foi oficialmente descoberto sem indícios de anterior presença humana por Diogo Gomes e António da Noli, precisamente em Maio de 1460, enquanto servidores da coroa portuguesa. Contudo, há quem tenha levantado a hipótese que em tempos remotos, antes da chegada dos portugueses, as ilhas de Cabo Verde terem sido visitadas por povos de outras regiões do globo nomeadamente da Costa Ocidental Africana e do Mediterrâneo. Os escritos de António Carreira são (interpretados pela historiadora cabo-verdiana Elisa Andrade, 1997), onde refere que embora a documentação antiga apresente as ilhas como desertas à chegada dos navegadores portugueses, não se deve excluir de todo a hipótese de Santiago ter sido, anteriormente, refúgio de um pequeno grupo de náufragos jalofos, lêbus e sereres - grupos étnicos do Senegal - África - considerados, supostamente, isto é, como hipótese, terem estado na ilha de Santiago em Cabo Verde, antes da chegada dos portugueses.

Localizado no Oceano Atlântico figs. 1 e 2 (pp. 9-10 do anexo) a cerca de 455 km da costa africana, este país insular de origem vulcânica com 4033km² de superfície é constituído por dez ilhas e oito ilhéus. O sentido dos ventos predominantes divide-o em dois grupos: Barlavento - ao Norte, e Sotavento - ao Sul (ver NC3, pp. 3-4 do anexo).

O povoamento das ilhas teve início em 1462, mas prolongou-se até ao século XVIII. De modo geral beneficiou da posição geo-estratégica do país servindo como ponto de escala

para as grandes rotas de navegação atlântica que ligavam Europa, África e Brasil. Destaca-se o tráfico e comércio de escravos que começava a crescer naquela altura, tornando o arquipélago um centro de concentração e dispersão de homens, plantas e animais (ver NC4, pág. 4 do anexo).

Para garantir a sobrevivência da população apostou-se em atividades como agricultura, pesca, indústria, comércio, transporte, serviços administrativos, bem como no turismo, desenvolvidas nas ilhas que apresentavam melhores condições para tal (ver NC5, pp. 4-5 do anexo). Contudo, paralelo a vários esforços o país sofreu desde o século XVI, anos de 1580 a 1583, constantes deteriorações das condições climáticas, secas prolongadas e suas consequências: pestes, fome e a morte de muitos filhos da terra. Carreira (1984) descreveu este fenómeno como sendo de extrema complexidade, onde as nuvens são água pairam errantes, fugidias, ingratas, nos céus gloriosos. Questionando a razão de não chover durante anos, e, por conseguinte, de longas estiagens, responde esperançoso de um dia chegar em que as chuvas voltam a cair mais ou menos abundantes.

A decadência sustentada por uma economia pobre e de subsistência e a sua constante deterioração aliada à inexistência de recursos naturais levaram ao decréscimo do interesse comercial do arquipélago para a metrópole, levando a uma precariedade extrema na saúde, higiene, alimentação, etc., deixando marcos nos escritos de Carreira (1977)⁸. Ao tentar caracterizar o que se vivia no país nos séculos passados o estudioso acima referido (como emite Matos, 2008), assinala que fome e doença estão como partidos rotativos: quando um impera, outro descansa e assim sucessivamente.

Embora atualmente o país se encontre num nível de desenvolvimento humano médio, graduado pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2008 ao grupo de Países Menos Avançados, continua a ter fragilidades como a falta de emprego, salários baixos; débil investimento, fraco desenvolvimento industrial; deficiente orientação dos recursos existentes; insuficiente assistência social entre outros fatores que traçaram muito cedo o destino de Cabo Verde e do seu povo, encontrando na emigração uma alternativa para o restabelecimento do equilíbrio entre a população e os recursos disponíveis.

⁸ Carreira (1977) explicou na área rural, em todas as ilhas, a habitação é extremamente modesta e pouco confortável, no geral reflectindo uma pobreza extensa. Nela, a vida é muito dura em todos os aspectos. Falta de um mínimo de assistência médica e sanitária, falta de água mesmo para beber, falta de géneros essenciais. As possibilidades de emprego, mesmo para os mais preparados, são poucas.

A *emigração* iniciou-se em Cabo Verde pouco depois do seu povoamento. Por razões históricas e causas socio-económicas já nomeadas, converteu-se na única saída para as suas gentes, económica e culturalmente afetadas a espalharem-se pelo mundo. Como nos diz (Rodrigues, 2010) “Os crioulos cabo-verdianos descobriram muito cedo, que as fronteiras não são limites” (p. 19).

Ao longo destes séculos têm processado e evoluído de diferentes *formas* desde forçada à clandestina; *tipos* intra-ilhas, inter-ilhas (ver NC6, p. 5 do anexo), chegando ao inter-continental; para diferentes *destinos* (África, América e Europa destacando Portugal por servir de plataforma giratória para outros países do continente) e motivada por distintos *fatores*, (ver NC7, p. 5 do anexo).

Esta nova oportunidade, simultaneamente vivida com o dilema “*ter que partir e querer ficar* ou *querer ficar e ter que partir*”, começou a se fazer sentir, sobretudo na camada jovem masculina em idade ativa provenientes maioritariamente de famílias mais vulneráveis. Trabalhando essencialmente na construção civil e nos navios, sujeitos a más condições de vida, vivendo em bairros degradados ou nos próprios locais de trabalho, marginalizados socialmente, tudo para manter o compromisso com a família nativa, expressado através de envio de remessas financeiras revelando como um fator de grande peso na economia cabo-verdiana. Góis (2004) diz: “O envio de remessas, de múltiplos tipos, assegurava as ligações entre a ‘nha terra’ ou terra de origem e a ‘terra longe’ ” (p. 16). Gradualmente este fenómeno foi-se generalizando chegando à classe feminina, aos músicos como refere Caldeira (2000) até aos políticos diz Góis (2004).

Da necessidade ao sonho de partir, de conhecer terra longe, lugares distantes e ‘melhores’, os cabo-verdianos levaram a saudade, a ilusão e o objetivo de ter oportunidade de triunfar e voltar “o com dever cumprido”, pois, as raízes ficaram em Cabo Verde.

Góis (2002) entende que:

Estes emigrantes nunca se desligam das pequenas aldeias de origem, mantendo contactos a diferentes níveis: diários (por telefone); regulares (por carta); enviando remessas de diferentes tipos para a família; ou através de visitas sazonais no Natal, na Páscoa ou nas férias”. (p. 141)

Independentemente da forma, do tipo, dos destinos e das motivações a emigração levou o cabo-verdiano ao contacto com etnias e culturas diversas. O ritmo da vida quotidiana e as imposições de sobrevivência na sociedade industrial obrigam os emigrantes a grandes transformações nos hábitos, com a necessária afetação dos padrões de comportamento até de alguns valores, e, no regresso trazem-no consigo. Refere Gomes (2008) que essas gentes trazem

costumes de todas as partes do mundo onde estiveram e isto vai condicionar extraordinariamente a cultura.

Tais partidas afetaram a estrutura da população, tornando a classe feminina a maioritária. Por consequência aumentou o número dos inativos (crianças e idosos) em relação ao número dos ativos, delegando a mulher o papel de chefe de família, e da educação dos filhos, além das tarefas que tradicionalmente lhe cabia no quadro da produção agrícola e tarefas domésticas. Aos poucos esta foi ganhando espaço fora da esfera doméstica atingindo proporções maiores, a emigração.

Apesar das fortes marcas, influências externas e particularidades da presença dos diversos povos que se fixaram em Cabo Verde e da quase imposição de elementos da tradição lusitana como as manifestações folclóricas no arquipélago, as festas típicas religiosas, a forte influência do catolicismo⁹, o povo cabo-verdiano desenvolveu uma cultura muito própria que o difere dos restantes povos do mundo. Por a cultura não ser estática, ela tem por vezes mais de fatores externos de que próprios, à medida que as pessoas questionam, adaptam e refinam seus valores e práticas em função da mudança das realidades, trocas de ideias, diálogo com outras culturas em presença.

Enquanto portador de uma identidade, Cabo Verde têm manifestado através de símbolos e características específicas elucidadas nas mais diversas expressões, por exemplo, através da literatura. Considerando-a como retrato subjetivo da realidade, espera-se a valorização do contexto onde a mesma decorre.

Segundo Ataíde (1972):

(...) a obra de arte literária é um dado da cultura. A cultura é entendida como o conjunto de conhecimentos, atitudes, atividades, hábitos, recursos, técnicas, sentimentos, pensamentos e sensações de um grupo humano dentro de seu ambiente físico, social e psíquico. (...) A obra se faz sobre a linguagem, que é um acervo da cultura. Contém ideias e elementos culturais. Enriquece o grupo humano a que se dirige, com suas colocações, com o que levanta, com o conhecimento que implica, com uma visão nova do mundo e do homem. (p. 5)

Inicialmente, a literatura cabo-verdiana era essencialmente oral baseada em contos, adivinhas, provérbios e lendas. Entretanto, ganhou espaço no âmbito da pintura, artes plásticas, artesanato, cerâmica, esteiraria, música e dança (cantigas de trabalho - no campo e nos trapiches

⁹ Ainda hoje o catolicismo é a religião predominante em Cabo Verde (90%), o que justifica o engajamento da população nas festividades manifestadas nas ruas: Santa Cruz (3 de maio); Santo António (13 de junho); São João Baptista (24 de junho) e São Pedro (29 de junho). Contudo, ainda que pouco expressivo é digno de menção a protestante, adventista, racionalismo cristão e testemunhas de Jeová e alguns núcleos espíritas islâmicos. Fonte: <http://www.caboverde.org.br>

na produção do grogue, batuque, funaná, coladeira, morna), assim como a gastronomia (cachupa, prato genuinamente crioulo), manifestações religiosas, políticas, rituais (nascimento, batismo, casamento e morte) entre outras. No dizer de Maurice (1997), estas tradições têm mais expressividade no quotidiano da população rural, fechada sobre si mesma, e contêm especificidades inerentes a cada ilha. É de sublinhar que a relação estabelecida com este tipo de práticas é condicionada e moldada pela capital sociocultural e pela educação religiosa das famílias.

A elite intelectual relativamente desenvolvida que acompanhava a imprensa oficial introduzida por Portugal formaram uma unidade popular para lutar contra o chamado “deplorável política ultramarina portuguesa” afirmando que as vítimas dessa política desejavam ver-se livres do domínio português e desfrutar humanamente dos direitos inalienáveis à pessoa humana, o que serviu de impulso da consciencialização das condições desumanas que estavam sendo sujeitas e conseqüentemente ao desenvolvimento da literatura nacional.

Destacamos aqui o importante papel da Revista Cultura e Arte *Claridade* (1936-1960) fundada por Baltazar Lopes, Jorge Barbosa e Manuel Lopes cujo objectivo era “ser o testemunho vivo do respeito pelos valores cabo-verdianos” (Cavacas, 1996, p. 13), baseada no lema “fincar os pés na terra”, de olhos postos nos problemas de Cabo Verde e as condições de vida do seu povo (Lopes Filho, 2002, p. 581).

É também digno de referência o ímpar contributo, na história da literatura cabo-verdiana, dos movimentos literários das revistas *Certeza* e *Ponto & Vírgula*, que embora com algumas dificuldades encontraram nas suas narrativas o meio de mobilizar, construir e consciencializar a ideologia nacional impulsionando a produção artística, cultural, social, política e económica na busca da cabo-verdianidade (ver NC8, pág. 5 do anexo).

Na contemporaneidade vê-se uma rutura literária assente numa diversidade de estilos temas e ideologias consentâneas com a conjuntura de liberdade e abertura ao mundo. A título de exemplo o romance “Oju d’Água” de Manuel Veiga (1987) com a intenção de mostrar a capacidade do crioulo para o campo literário. De entre os autores contemporâneos, destacamos Arménio Vieira e Germano de Almeida.

Os esforços tanto de grupos como de personalidades individuais mencionados manifestaram-se de diversas formas, desde melancólicas à exaltação patriótica no sentido de formar sujeitos críticos e conscientes do que se passava no arquipélago, tomando forma e cimentando bases para rumar à independência (ver NC9, pp. 5-6-7 do anexo).

1.2 Noção de aculturação

O ser humano necessita de se socializar. Daí ser a socialização o elo mediador entre a cultura e os valores humanos.

As pessoas de diferentes grupos contactam umas com as outras num amplo leque de contextos e motivadas, por distintos fatores entre eles a emigração, os conflitos sociais, o turismo, as novas tecnologias de informação e comunicação colmatando o espaço e o tempo e tornando mais frequentes as interações entre as várias culturas. E culturas em contacto passam necessariamente pelo fenómeno da aculturação. A aculturação é uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas. Isto é, a influência de uma cultura sobre a outra. De entre as mudanças culturais a aculturação passa pela língua.

A aculturação vem sendo trabalhada numa óptica sociológica, antropológica, psicológica. No estudo de Morin (citado por Silva, 2008) encontramos indícios de que as culturas são, por um lado, aparentemente fechadas sobre si mesmas, para salvaguardarem a sua identidade, singular, mas, por outro, são também abertas, integrando em si não só saberes e técnicas, ideias, costumes, alimentação, os próprios indivíduos, num processo de assimilações enriquecedoras e criativas entre culturas.

Os autores Redfield, Linton e Herskovits (2009) analisaram a aculturação no tocante a *grupos sociais* definindo-a como sendo um conjunto de mudanças em resultado a contactos contínuos e diretos entre dois grupos culturais independentes. Graves (1967) estendeu o conceito à dimensão psicológica, utilizando neste caso o termo *aculturação psicológica*. A este nível o autor refere tratar-se de mudanças que o indivíduo experiencia em resultado de estar em contato com outras culturas e de participar no processo de aculturação por que passa o seu grupo cultural ou étnico. O fenómeno da aculturação é também interpretado por Berry (citado por Akkari, UNIGE, 2012) como colectivo e individual, “L'acculturation exige des individus qu'ils appartiennent à la société d'accueil ou aux divers groupes en voie d'acculturation, qu'ils adoptent de nouveaux comportements et qu'ils nouent de nouvelles formes de relations dans leur vie quotidienne” (curso 3, diap. 8).

Portanto, do encontro entre culturas diferentes surgem não só mudanças a nível individual (no comportamento, na identidade, nos valores, nas atitudes, etc.) como é preciso acrescentar que ocorrem mudanças a nível populacional (cultura, estrutura social, económica, organização política, etc.). Bochner (1982) por sua vez identificou as variáveis sociais e pessoais mais frequentes mencionadas como afetando os resultados das interações entre membros cultural e etnicamente diferentes no seio da mesma sociedade (por exemplo,

espanhóis, argelinos e portugueses em França) e entre membros de sociedade diferentes (por exemplo, turistas ingleses em Portugal). Este ressaltou os principais fatores que intervêm nas relações interculturais: o território em que ocorrem as interações; o tempo passado na interação; o seu objetivo; o tipo de envolvimento; a frequência do contacto e o grau de intimidade entre os participantes, o estatuto e o poder relativos, o equilíbrio numérico entre as características distintivas dos participantes.

Interagir uns com os outros condiciona a nossa personalidade, os nossos valores e comportamentos. Muitos deixam o etnocentrismo (julgar as outras culturas tomando como medida de comparação a própria cultura) sobrepôr a compreensão e aceitação do que é diferente. Porém, necessitamos de constituir relações estáveis e duradouras com o nosso semelhante pois estamos envolvidos em relacionamentos com familiares, amigos etc., logo, há necessidade de intimidade ou compromisso na vida pessoal. Qualquer relação depende de confiança, compreensão de ambos e, sobretudo aceitação da diferença.

1.3 Teorias evolutivas da linguagem: origem e evolução do crioulo de Cabo Verde

Pela multidimensionalidade da linguagem no processo e socialização do indivíduo, esta torna-se o veículo por excelência da interação humana e a base de qualquer cultura. Para a evolução de um grupo de sujeitos é necessário o desenvolvimento da capacidade linguística e do pensamento dos mesmos.

O linguista contemporâneo Chomsky (1972; 1993) defende a linguagem como órgão mental de origem inata, menosprezando a relação entre esta e a realidade histórico-social onde a mesma se insere. O inatismo linguístico - Language Acquisition Device - LAD defendido pelo autor baseia-se na perspectiva do desenvolvimento da linguagem associada a capacidade inata e a existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem, mesmo sem o estímulo do meio. Antagonistas são os defensores do interacionismo social pela efetivação da função socio-comunicativa da linguagem e do papel do meio na aquisição da mesma, acentuamos a teoria de Segall (1979) referindo que é *quiza* difícil encontrar um comportamento, resultante de uma resposta a estímulos físicos, que não tenha como mediador, de certo modo, estímulos sociais, e Bohannon *et al.* (1985) que vêem a estrutura da linguagem humana como produto do meio social e que uma estrutura linguística mais desenvolvida implica formas de

interação mais variadas e sofisticadas. Também Bruner (1999), com a sua teoria *Language Acquisition Supporting System*, realça o papel do meio enquanto fator preponderante para a aquisição da linguagem. Esta última é encarada como um instrumento ou ferramenta – a tecnologia do pensamento. Tenta perceber como esta afeta a utilização da mente. Enfim, o crescimento intelectual do indivíduo depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento – a linguagem, tal como Vygotsky (1991; 1998) quando enfatiza a importância do meio e da experiência pessoal no processo de desenvolvimento da linguagem. Em *O Discurso Exterior (Social)* (1998), o autor aviva a finalidade comunicativa da linguagem, e como esta a experiência social determinam o desenvolvimento do pensamento do indivíduo. Contrariamente, a teoria piagetiana refere que o aparecimento da linguagem precede o pensamento. Ambos defensores dão procedência da ação em relação à palavra. Todavia, Piaget (1977) avalia as alterações qualitativas da mente humana, a sua evolução desde o nascimento à maturidade, salientando a organização interna do organismo humano, a sua invariância de funcionamento e a interação deste organismo com o meio resultando a adaptação das estruturas cognitivas do indivíduo.

Trabalhando sob perspetivas diferentes, porém complementares, estes vultos do pensamento pedagógico contemporâneo Piaget e Vygotsky também têm pontos convergentes nos seus estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, e alguns deles são referenciados por Akkari (2000):

Acercamientos cognoscitivos y de desarrollamentales de la educación. El desarrollo es percibido por los dos autores como, un proceso acumulativo (Vygotsky), y dialéctico (Piaget). Estos dos autores son sostenedores incondicionales de la educación formal y de la necesidad de promover el espíritu científico entre los jóvenes. (p. 81)

Embora apresentando diferenças, os autores assinalados veem a linguagem humana como veículo por excelência da transmissão do pensamento, isto é, a existência de uma relação intrínseca entre ambas.

Prosseguindo para Pinker (1994), o pensamento é muito mais que a linguagem. Enquanto capacidade complexa e especializada, a linguagem desenvolve-se na criança de modo espontâneo e surge qualitativamente em todos os indivíduos, independentemente da sua capacidade de processar informação ou da sua inteligência. Apesar da individualidade da linguagem, esta estabelece relações com o meio, facto essencial na medida em que permite o contacto com os restantes membros da sociedade, transformando a linguagem numa atividade social por excelência. Sobre esta matéria Bruner (1997) vai mais além quando defende que dominar a linguagem permite produzir, expressar e procurar conhecimento e ao mesmo tempo o

veículo de interação com os outros. A propósito Bernstein (1982) baseou-se na teoria do relativismo linguístico e cultural, defendendo o papel do ambiente social no desenvolvimento linguístico. O grupo social a que o indivíduo pertence determina a forma como ele utiliza e transmite verbalmente a informação.

Em suma, a língua, mais do que um mecanismo de comunicação, um instrumento de pensamento na perspectiva de muitos dos autores referidos, doravante é, para outros, considerado um sistema de comunicação temporal e historicamente determinado, um elemento da tradição oral e escrita de um povo. Nesta medida pode ser encarada como património e veículo da cultura de um povo, transmissora de conteúdos culturais (língua cabo-verdiana) e padrão de interação social (língua portuguesa); compreende-se o caso de Cabo Verde.

Posto este cenário, em Cabo Verde ou em qualquer outro contexto é crucial reconhecer a relação entre língua e cultura, na medida em que através do conhecimento da língua poder-se-á conhecer e interpretar os sistemas simbólicos da cultura onde esta se insere, pois a língua é simultaneamente elemento da cultura e objeto de estudo com valor em si e por si mesmo. Contudo, a relação entre a língua e a cultura não pode ser estudada sem antes entender a relação entre as próprias línguas faladas no país.

Mesmo que vivendo numa sociedade escravocrata o ser humano, por ser um ser social necessita por excelência de comunicar com o seu semelhante, e para isso faz o uso da linguagem. Da necessidade de comunicação entre indivíduos de línguas diferentes postos em contacto nasceu outro elemento do património e forma de afirmação da identidade pessoal e coletiva cabo-verdiana, a língua crioula.

Apesar de ao longo da história de Cabo Verde, mesmo antes da independência gerar alguma discordância, até mesmo polémica entre os cabo-verdianos, não deixa de ser uma forma de afirmação da cabo-verdianidade e da singularidade do país como nação crioula. Como afirma Andriamanantenasa *et al.* (2005) “La langue n’est pas seulement un outil de communication et de connaissance: elle est aussi un attribut fondamental de l’identité culturelle et de l’autonomisation, tant pour l’individu que pour le peuple” (p. 4).

A língua crioula cabo-verdiana veio do contacto entre povos e culturas diferentes, logo entre línguas diferentes, o *português* (língua dominante) e as várias *línguas e dialetos africanos* (línguas dominadas). Transmitida oralmente ganhou maturidade transformando-se no idioma da comunidade maioritariamente mestiça e o único veículo de comunicação entre os senhores e os escravos. Daí Duarte (citado por Matos, 2008) ter escrito que na génese da língua cabo-verdiana confluíram línguas de várias etnias africanas presentes nas ilhas durante o povoamento, e

línguas europeias, com prevalência para a língua portuguesa, de onde a maioria das palavras foi importada, o que leva à definição da língua cabo-verdiana como um crioulo de base lexical portuguesa.

Da origem da língua crioula escreveu Faria *et al.* (1996):

O crioulo é uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais que conduzem à aquisição de uma primeira língua com base num modelo de segunda língua efetiva, tipo pré-pidgin ou pidjin¹⁰. Com o evoluir do tempo o “pidjin” ganhou certa estabilidade lexical e gramatical principalmente entre os mestiços, condição que o levou a uma nova fase - a de criouliização. (p. 141)

Mais acrescenta Lopes Filho (1997):

O crioulo de Cabo Verde “por o colonizador não ter conseguido impor a sua língua no seu relacionamento com o escravo nos primórdios do povoamento, aconteceu um processo de aproximação através da utilização comum, embora limitada, de versões simplificadas de ambas as línguas”. Foi esse pidjin que o tempo se encarregou de aperfeiçoar que terá dado origem à atual língua cabo-verdiana. (p. 14)

Nesta medida conclui Rodrigues (2010) “o crioulo opera sem fundações consistentes e sem rumos predefinidos, sendo, pois obrigado a ajustar-se, a cada instante, a partir de rumos alheios” (p. 21).

Assumidos estes referentes, podemos, então, dizer que a situação linguística do país descreve grande complexidade pela diferença de estatuto, meio e função da língua materna, o crioulo cabo-verdiano, e da língua oficial, o português. A primeira é de base lexical portuguesa, contudo não podemos ignorar a sua articulação com outras palavras oriundas de diversas línguas da África Ocidental (mandinga, wolof, fula, balanta, mandjaco, entre outras) e, apesar de diminuto, vocabulário proveniente de outras línguas (inglês, francês, latim etc.). É o suporte privilegiado da identidade nacional, com maior peso na comunicação oral manifestada através da música, da literatura oral, etc. Transmite o modo de ser, de agir e de viver do povo cabo-verdiano. Por outro lado temos a língua portuguesa, primeiramente um elemento de resistência e dominação cultural considerada um instrumento formal e até então privilegiada na comunicação e relações com o mundo exterior, usada na esfera da administração, no ensino formal, etc.

A discussão centra-se no lugar de cada uma no seio da sociedade cabo-verdiana, de um lado a língua da nação, de outro a língua do estado. A solução é caminhar juntos ou substituir?

¹⁰ Para Pereira (1992) pidjin corresponde aos primeiros estádios da aquisição espontânea de uma das línguas em presença – a língua do grupo socialmente dominante – pelos falantes das outras línguas. Acrescenta, com um léxico e morfologia muito reduzido (pode funcionar com pouco mais de mil palavras), o pidjin é suportado por outras formas de linguagem, como o gesto, e depende, em grande parte, para a sua interpretação, do recurso ao contexto situacional.

Para Amílcar Cabral (citado por Tomás, 2008), o português era também uma língua cabo-verdiana, igualmente, o juízo de Veiga (citado por Rodrigues, 2010), o português é um filho adotivo muito estimado, o crioulo, um filho gerado e muito amado.

Não podemos negar que ambas constituem os instrumentos e suportes do desenvolvimento, elementos fundamentais do património cultural e determinantes do modo de ser e de estar do cabo-verdiano. Como enfatiza o linguista e Ex-Ministro da Cultura Manuel Veiga (2004) na sua obra *A Construção do Bilinguismo*:

Ninguém pode ignorar que tanto a língua portuguesa, como a língua cabo-verdiana, ainda que de formas diferentes, incorporam a nossa história, informam a nossa cultura e moldam a nossa forma de ser e estar no mundo. A afirmação e valorização destas duas línguas, mais do que um ato de responsabilidade cívica é uma exigência cultural e uma necessidade ambiental. (p. 7)

Antes, Amílcar Cabral - o ‘Herói Nacional’ deixou conselhos que apontam um possível caminho a seguir defendendo que precisamos da língua portuguesa, que esta deve ser usada sem nenhum complexo e que a língua crioula deve ser estudada até que seja possível ensiná-la nas escolas (Cabral, *in Nô Pintcha*, 1976).

Pelo desenvolvimento e estabilidade, no século XVII, o crioulo ascendeu ao nível de estatuto interno. Apesar do papel como vetor de interação nacional e elemento de identidade sociocultural, esta ou qualquer outra língua crioula, a sua efetivação implica o estudo das suas condições ou fatores sociológicos, geográficos e até políticos, sobretudo pela falta de coesão nacional. Primeiramente, como diz Soliño (2010), tal como a política a língua cabo-verdiana necessita de ganhar a ‘independência’. Ter-se-á de perder o *status* colonial, ou seja a ‘descolonização da mente’ mediante a reavaliação da mesma e da língua colonizadora. De uma forma mais generalizada Tomás (2008) evoca a expressão de Cabral “*a africanização dos espíritos*”.

Como demonstra o testemunho de Ngalasso-Mwatha (2010):

L’idée que les cultures et les langues africaines sont un obstacle au développement est un cliché. Il n’y a pas de langue exclusive du développement. Toutes les langues sont des langues de développement. Si l’exclusion des langues autochtones du processus de développement a été une grave erreur stratégique, explicable dans un contexte colonial, l’exclusivité de ces mêmes langues en serait une plus grave encore. L’enfermement sur soi n’est pas préférable à l’aliénation de soi. Si la reconnaissance de la diversité est une condition de la démocratie, celle-ci est une condition du développement. Il faut donc faire le développement par tous les langues disponibles. Pour qu’une langue puisse servir au mieux le développement, il faut qu’elle soit elle-même développée: le développement par les langues suppose donc le développement des langues. (pp. 397-398)

O crioulo vem sendo desde o século XX objeto de luta política de libertação, utilizada como elemento de reivindicação cultural na busca de uma posição de dignidade. Vários indivíduos nativos e estrangeiros fizeram esforços notáveis para codificar o crioulo como língua

das massas, ganhando força através das mais diversas manifestações intelectuais e poetas, (ver NC10, p. 7 do anexo).

Emerge no Mindelo em 1979 um colóquio oficial constituído por investigadores, escritores, linguistas e professores nacionais numa tentativa de desenvolver um sistema do alfabeto com a alteração das políticas da língua, culminado em 1993 com a iniciativa do Instituto Nacional da Cultura a criação de uma nova equipa denominada Grupo de Padronização da Língua cabo-verdiana, constituído, entre outros, por: Manuel Veiga, Alice Matos, Dulce Duarte, Eduardo Cardoso, Inês Brito, J. L. Hopffer Almada e Tomé Varela. Este movimento para a padronização do crioulo cabo-verdiano objetivado na criação de uma matriz alfabética deu origem, a 31 de Maio de 1994, ao Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo - ALUPEC (um sistema fonético baseado no alfabeto latino e estipula essencialmente que letras devem ser usadas para representar cada som).

Do mesmo trabalho resultou a sessão parlamentar a 20 de julho de 1998, onde o Conselho de Ministros da República adotou esta proposta como sistema alfabético, e o Decreto-Lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro instituiu a título experimental, durante um período de cinco anos. Segundo o porta-voz do Conselho de Ministros, o ALUPEC teria em conta a diversidade da língua cabo-verdiana em todas as ilhas, devendo apenas depois desse período experimental pensar-se a sua introdução no sistema de ensino (Veiga, 1997).

Nessa mesma década, deu-se início a um projeto de dicionário bilingue, crioulo-português, que fez o crioulo ganhar certo dinamismo também na diáspora. O ALUPEC foi Institucionalizado em Março de 2009 pelo Decreto-lei N.º 18/2009, a mesma sessão que originou o artigo 9 da Constituição, conferindo ao português o estatuto de língua oficial, enquanto que o crioulo permaneceu como língua materna (objeto de alguma discussão e luta de várias entidades no seio da sociedade cabo-verdiana).

Em 2002, a comissão parlamentar para a especialização das disciplinas de educação, ciência e cultura destacou o reconhecimento governamental do crioulo em todas as facetas da vida diária como um inquestionável direito humano. Em 2005 um painel governamental frisou medidas de incentivo e promoção do crioulo em instituições públicas de Ensino Superior e escolas públicas responsáveis pela formação de docentes, utilização na esfera pública, social, literária, governamental, nos meios de comunicação social entre outras, a criação de um Centro de Língua e Cultura Cabo-verdiana. No mesmo ano, da iniciativa do governo foi organizado um colóquio internacional sobre o estudo do crioulo, com o propósito de debater a sua oficialização.

Atualmente existem projetos defensores, por um lado, da institucionalização do crioulo “*criol, kriolu*” deixando o português como segunda língua, e, por outro, a sua adoção como segunda língua oficial, ao lado do português.

Com a institucionalização experimental da escrita da língua crioula cabo-verdiana, o Instituto Superior da Educação - ISE, cidade da Praia, através do Departamento de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa, criou uma cadeira de Linguística Cabo-verdiana, e a disciplina de estudos crioulos e cultura cabo-verdiana com o intuito de atender novos desafios que se colocam às instituições de preparação e formação de futuros professores no país (ver NC11, p. 7 do anexo).

Todos estes esforços e iniciativas pessoais, sociais e políticas têm demonstrado que a língua crioula cabo-verdiana tem merecido um lugar de destaque como forma de garantir ao cidadão cabo-verdiano probabilidade de se expressar na língua nativa nas diversas formas e manifestações. Revela igualmente que não só é importante conhecer a realidade socio-linguística do país, como também, saber *o que pensam os professores cabo-verdianos sobre a sua língua nacional, como a entendem na sua relação com a língua oficial, como encaram a situação de contactos das duas línguas e quais as implicações ao nível do ensino*. Pretende-se retomar estas questões nos pontos que se seguem, contudo, transcrevemos aqui a alínea “h” do 10º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (2010) o lugar das duas línguas no processo ensino-aprendizagem “aprofundar o conhecimento e afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa”.

1.4 Diagnóstico da diversidade cultural e especificidade linguística manifestada nas ilhas: implicações na oficialização do crioulo e na educação

Analisámos no ponto anterior uma certa aproximação de pensamentos ao tentar demonstrar a complexidade da situação socio-linguística manifestada em Cabo Verde. Mas na verdade esta complexidade vai ainda mais além. Nas nove ilhas onde existe presença humana fala-se o crioulo, contudo, cada ilha com a sua particularidade. Os dialetos aproximam-se mais entre determinadas ilhas como é o caso das ilhas de Santiago e Fogo, distanciando-se do de Santo Antão, por exemplo, podendo claramente identificar os atributos distintos dos seus falantes. Esta complexidade é ainda mais evidente, pois nota-se não apenas inter-ilhas, como

também intra-ilha, isto é, dentro de cada ilha. Estas situações de variações nacionais e regionais constituíram uma dificuldade de aceitação social de um sistema ortográfico uniforme. Cabe apontar os escritos de Rodrigues (2010) quando tutela:

A construção do crioulo também não se tornou hegemônica, pela própria diversidade da pronúncia característica de cada ilha e da maior ou menor predominância do léxico de origem portuguesa, constituindo um idioma híbrido de todas as ilhas e de quase todas as classes ou camadas sociais. (p. 21)

Autores como Pelágio (1998), Pereira (2003) falam numa ambiguidade da língua cabo-verdiana comportada em duas variantes: o crioulo de *Barlavento* usada nas ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista e o crioulo de *Sotavento* falado em Santiago, Maio, Fogo e Brava. Duarte (1998) também fala dessa distinção entre crioulo de *Barlavento* (leve ou acrolecto, mais próximo do português) e o de *Sotavento* (fundo ou basilecto, mais afastado do português), defendendo uma simbiose das duas variantes mais representativas. Para complementar a ideia anterior servimo-nos da explicação de Lopes Filho (citado por Vilela, 2005), o crioulo fundo será aquele que se afasta mais do português, ou seja, aquele que é das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, próprios das zonas rurais, com baixo ou nenhum grau de escolaridade, especialmente em Santiago e noutras ilhas de povoamento antigo ou muito isoladas. Falar um crioulo dito fundo significa na prática falar com uma acentuação diferente, tanto no que toca à intensidade na pronúncia das palavras como no que se refere a uma entoação diferente. Sintetizando, à medida que se afasta dos centros urbanos, o crioulo também se afasta do português.

Há quem defenda a unificação e/ou homogeneidade linguística dessas variantes, o que implicaria a unificação nacional. Ideia contestada por Veiga ao defender que o dialeto nunca pode ser considerado como Língua Nacional tendo em conta que ele está consignado a uma determinada localidade, a um determinado meio. E estes aspetos sócio-geográficos nunca o afastam radicalmente da Língua Nacional. Nesta óptica, pode-se falar de dialeto de Mindelo, Santa Catarina, como, por exemplo, devido ao modo próprio de falar de cada localidade, sem pôr em causa a compreensão, continuando a ser o mesmo Crioulo. Acrescenta, se existe uma intercompreensão é porque os dois falares não divergem fundamentalmente um do outro. Que, além disso, não se trata de um código convencional limitado a um pequeno grupo de indivíduos que não querem ser compreendidos pelas pessoas que não fazem parte do grupo.

Das diferentes realizações das variantes existentes nas ilhas do arquipélago reserva um futuro que pode ser desde o aportuguesamento do cabo-verdiano (descrioulização) ao que Vilela

(2005) chamou de *supradialectização* pela imposição de uma variante ou a *interdialectização* (pp. 639-645). Entre outras terminologias, Dias (2002) fala-nos em *domesticalização* do crioulo.

Mesmo com a existência do crioulo há uma variante que se impõe a todas as outras, portanto, essa variante emerge de toda a situação dialetal e domina. Será esse o futuro do crioulo? Ou então o futuro do crioulo será uma interdialectização em que haverá uma unidade a partir da variedade. Uma unidade que resulta da adoção das variantes pertinentes e representativas da própria língua: há os dialetos todos.

Pela complexidade geográfica, as especificidade e representatividade das variantes linguísticas entre-ilhas, a evolução da sociedade o futuro da língua cabo-verdiana - LCV e do seu papel dentro da sua sociedade têm ainda muito que estudar no tocante aos critérios a utilizar na escolha de um modelo linguístico, qual das variedades assume o papel de língua nacional, etc. Da necessidade de compreender a língua crioula (Silva, 2005) “foram criadas duas comissões para estudar as formas de encontrar um consenso com a finalidade de promover a evolução das duas variantes da LCV e em simultâneo descobrir o caminho da oficialização e da promoção da língua materna” (p. 6).

Na verdade existem fatores externos que impõe alguma urgência, por exemplo, a questão da mobilização de pessoas entre as ilhas, o maior investimento económico em determinadas ilhas atraindo consigo cada vez mais habitantes das outras ilhas à procura de emprego levando ao maior contacto entre as diferentes variantes. A ilha onde oferecem essas condições verifica menos resistência ao processo de oficialização, podendo este não constituir uma ameaça linguística, isto é, a imposição de um dialeto sobre os outros, também por ser avaliada sob uma perspectiva quantitativa existe uma percepção de que o crioulo se vier a ser oficializado será *o falado* pela maioria da população, isto é o crioulo de Santiago. Já os sanvicentinos, por exemplo, recusam a usar o ALUPEC e escrevem o crioulo como *falam*, apesar da norma estabelecida oficialmente. Cada um escreve o crioulo de acordo com as suas variantes regionais.

De pequenas conquistas já se ouve o crioulo com mais frequência nas escolas (entre professores/alunos), no campo da religião, as comunicações sociais, no teatro, na Assembleia Nacional, etc., e, é também muito usada, sobretudo, pelos mais jovens (na troca de mensagens internet, msn, sms), até nos convites de festas, anúncio e publicidade.

No tocante a educação, a oficialização da LCV implica mudanças profundas na configuração do contexto linguístico nacional, o que passaria necessariamente por um investimento considerável no estudo sistemático e rigoroso da língua e no desenvolvimento de

materiais didáticos adequados. A problematização deve-se também à variante escolhida e no que a partir daí acontece às outras, podendo a distância hierárquica traduzir-se numa desvantagem para a educação e um fator de ansiedade pelos membros da sociedade, na medida em que a língua padrão se distancia da língua nativa. Em que medida os membros da sociedade cabo-verdiana e da comunidade educativa em particular aceitam que o ‘poder’ (variante oficializado) venha a ser distribuído de modo desigual nas instituições de ensino?

Convém lembrar que estas têm um papel fundamental para a concretização do entendimento dos atores sociais e culturais diferentes (identidade na diversidade), servindo-se da escola, a primeira instituição de acolhimento das crianças como um espaço de socialização e de promoção cultural e linguística. Caso venha a ser concretizado deve ter como objetivo primordial facilitar o processo escolar, se se pretende uma educação equitativa.

Este panorama de diversidade cultural, linguística e de particularidades regionais constituem cada vez mais elementos de reflexão pedagógica sendo urgente e necessário reorientar a educação dentro do sistema educativo nacional.

CAPÍTULO II - ESTRUTURA DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

2.1 Da instrução colonial à necessidade de educação: o carácter monocultural, assimilacionista e o etnocentrismo na escola

O colonialismo baseia-se na legitimação e imposição dos sistemas de valores do colonizador. Baseado no etnocentrismo¹¹, o colonialismo europeu centrou-se na civilização dos chamados povos ‘indígenas’ através da imposição de um modelo de cultura único, sem respeito pela diversidade cultural e sem espaço para a educação formal. Esta última, quando surgiu foi mais como veículo às imposições culturais e linguísticas do colonizador do que como meio de promoção do ser humano dentro do seu contexto. Para Marín (2004) esta prática:

Dénigrer l’opprimé sera la règle fondamentale dans une échelle de valeurs qui appartient à la culture dominante, structurée à partir de l’imposition de l’universalité de sa civilisation considérée comme la seule et unique base pour imaginer aussi un modèle unique de société, d’économie, de politique et de culture. (p. 350)

Isto é, num modelo monocultural na construção de uma cultura comum e, em nome dela, deslegitimar das diferentes manifestações existentes (dialetos, saberes, línguas, crenças, valores, etc.), pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente indiferente às diferenças culturais e resistente à mudanças. Como seguido à causa vêm as consequências, ainda Marín (2004) acrescenta:

Le processus d’occidentalisation du monde a imposé de fausses oppositions entre modernité e tradition, entre culture orale et culture écrite, et a finir par sacrifier un énorme patrimoine culturel collectif. Le savoir officiel institutionnalisé para la culture dominante ne comprend qu’un petit territoire du savoir réel. Toutes les richesses des savoirs de la vie quotidienne qui font partie de l’éducation traditionnelle ont été exclues par les institutions de la culture officielle imposée par l’Occident. (p. 352)

A este desígnio, diz Macedo (2006) “procurou espalhar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados” (p. 105).

Como neste quadro o império português não fica isento, a educação nas suas colónias ultramarinas não foi objeto de preocupação. Assim, quando surgiu foi enquanto entidade

¹¹ Segundo Akkari (UNIGE, 2012) o etnocentrismo consiste de “faire de son propre groupe culturel le modèle de l’humanité ; considérer les manières de vivre, de sentir et de penser, les coutumes, les mœurs et les croyances de la société à laquelle on appartient comme les seules bonnes, les seules vraies et à la limite, l’esseules vraiment humaines ; conférer à ses propres normes culturelles un caractère absolu et à les ériger en règles universelles”, o mesmo conclui que sem uma pequena dose de etnocentrismo a cultura não existiria. (curso 6, diap. 17)

homogénea, linearmente transposta e cristalizada nas representações da tradição europeia, baseada na influência missionária negligenciando questões históricas, culturais e sociais dos povos e territórios colonizados. Como confirma Batalha (2006) “no seu movimento de expansão pelo mundo os portugueses levaram consigo o seu sangue e a sua alma, semeando-os por diversas partes e com eles espalhando os seus costumes e sentimentos” (p. 50).

Centrada sob uma política assimilacionista¹², esta perspetiva favorece que todos se “integrem” na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemónica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o carácter monocultural presente na sua ‘dinâmica’, no que se refere aos conteúdos do currículo, às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc., logo, desvalorizando a riqueza das diferenças culturais (ver NC 12, p. 7 do anexo).

Madeira (2008) confirma que:

A maior parte da produção historiográfica em história da educação colonial circunscreva os objetos a tratar a partir da demarcação de balizas políticas, negligenciando a autonomia do campo educativo como um campo com os seus marcos específicos e com as suas temporalidades próprias. (p. 114)

Os dois grandes sujeitos da ‘educação/instrução’ colonial eram o Estado e/ou a Igreja. Nesta prática cabia a ‘profissão docente’, professores missionários, professores oriundos da metrópole, professores militares, etc. Salientam os dois autores abaixo referidos, tal como nas outras colónias a educação em Cabo Verde esteve a cargo das missões religiosas, concretamente o cristianismo, delegando aos sacerdotes e membros das ordens missionárias a missão de cuidar da instrução dos ‘indígenas’ (Afonso, 2002; Furtado, 1997).

Nessa altura, mais que falar em currículo, melhor seria falar em doutrina, onde estes ‘professores’ entram como simples executantes e meros cumpridores do que se havia pré-determinado ou prescrito, não tomando parte na sua conceção, já os alunos eram obrigados a familiarizarem-se com a cultura eurocêntrica, particularmente a portuguesa. Ainda que obrigatória, a escolaridade básica baseia-se num regime monocultural (uma língua, uma nação, um currículo), portanto, na homogeneização cultural. Esta descrição leva-nos a crer que grandes investimentos materiais e formação profissional não constituíam as principais preocupações por parte da metrópole. Morais (2009) confirma:

¹² Akkari (UNIGE, 2012) relata o modelo de Gordon L'assimilation culturelle correspond à l'acculturation ou l'assimilation comportementale. Elle concerne l'acquisition des caractéristiques culturelles du groupe dominant (ses valeurs, sa langue, son comportement etc.).

No domínio da educação reduzidos investimentos e défice na formação profissional ditavam um sistema caracterizado por elementos facilitadores de seleção social, no qual a escola era transformada num espaço de legitimação da dominação colonial, bem como do reforço da subjugação da maioria por uma pequena elite. (pp. 9-10)

Autores como Apple (1997) e Perrenoud (1997) chamam a atenção para outra face da escola, enquanto possível meio de reprodução da estratificação social ou mesmo no seu agravamento. Como consequência da institucionalização do ensino formal, ainda que rudimentar, estratificou a sociedade cabo-verdiana: por um lado, a classe intelectual pela capacidade de dominar a língua do colonizador ao falar, ler e escrever dando-os até a possibilidade de proceder aos estudos na metrópole, por outro, a maioria da população que por várias razões não tinham acesso a educação formal.

Durante muito tempo, até ao fim dos anos 1950, como afirma Lesourd (1995):

O ensino destinava-se a um pequeno grupo de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais (...) a política de ‘assimilação’ criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deram origem a uma elite restrita de cabo-verdianos que foram utilizados como médios funcionários no Ultramar. (pp. 51-52)

Gradualmente a educação ganha espaço no continente africano, sobretudo pós-independência, emergindo como a chave para o desenvolvimento e afirmação da identidade cultural, tornando crucial entender a relação existente entre esta e a sociedade onde ela se insere. Nesta lógica, em Cabo Verde, Tolentino (2006) afirma “investir no sector da educação era entendido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, fator de unidade e de afirmação da identidade nacional” (p. 231).

Em 1817 surge na cidade da Praia a primeira escola primária de Cabo Verde. Até 1845 o sistema era muito rudimentar devido essencialmente a inexistência de princípios que definissem a estruturação e as diretrizes curriculares. Contudo, em 1898 o arquipélago já contava com 73 escolas primárias frequentadas por 4000 alunos.

Os desafios foram sendo cada vez maiores acentuados por: aumento demográfico; escassez de estabelecimentos de ensino e precariedade quando existentes, resultante na sobrelotação das salas de aula levando a redução da carga horária; défice de materiais didáticos e equipamentos, falta de conteúdos curriculares; a distância significativa entre a escola e as habitações dos alunos levando ao incumprimento da assiduidade e pontualidade; necessidade de professores devidamente preparados. Estes são alguns fatores que exprimem o baixo rendimento escolar.

O cenário exposto, aliado a monopolização por parte do Estado, portanto a ausência de inspeção e inexistência da aposta no sector privado, justifica a necessidade de re/estruturar o sistema escolar baseada em novas modalidades de ensino em função das necessidades do país.

No ano da independência nacional, 1975, o analfabetismo em Cabo Verde rondava os 60%, considerando necessária nas décadas seguintes (80 e 90) apostar nas políticas de massificação do ensino a fim de criar oportunidades ao país, e não só, um vetor desenvolvimento económico e social do indivíduo. A democratização ao acesso à educação manifestou-se numa condição geradora de igualdade de oportunidades aos que antes ficavam à margem do sistema.

Os avanços foram manifestados também a nível do ensino secundário. Criou-se em 1860 o liceu na capital - Cidade da Praia. Mas, disputas entre as elites das diferentes ilhas fizeram com que o mesmo cancelasse pouco tempo depois. Seis anos mais tarde fundou-se um seminário eclesiástico e laico na Ribeira Brava, ilha de São Nicolau, que passou a Seminário-Liceu em 1892. Posteriormente foi extinto na ilha e substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde na Cidade do Mindelo onde também foi criado, em 1955, o Ensino Técnico.

Os ganhos são visíveis, porém o analfabetismo continua elevado. Da democratização ao acesso à educação, os objetivos passaram à redução do analfabetismo. Para isso, o Programa do Governo de Cabo Verde propôs em 1981 as seguintes políticas educativas: a) reduzir a taxa geral de analfabetismo, com um programa de alfabetização intensivo, com prioridade nos meios rurais; b) aumentar o rendimento escolar pela melhoria das condições de estudo (construção e reparação das escolas), pela formação dos professores e pelo aumento da assistência através do fornecimento de material pedagógico e suplemento alimentar aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas; c) ampliar a cobertura do ensino básico complementar incorporando a intenção de aumentar a escolaridade básica obrigatória de 4 para 6 anos. Estas medidas trouxeram um aumento na taxa de escolarização, mas o insucesso continuou elevado.

Não podemos fechar este parêntesis sobre educação colonial sem salientar o contributo de Paulo (1992), Castelo (1998) e Jerónimo (2000) que têm dado origem à realização de teses de mestrado em diversos campos disciplinares com diferentes perspetivas.

A partir da segunda metade dos anos 1980 a estrutura do sistema educacional começou a manifestar uma série de avanços e a clarificar objetivos fazendo sentir a necessidade de desprender-se da educação colonial e reorganizar o sistema educativo. Necessidade que viria a traduzir-se na LBSE, lei n°103/111/1990, 29 de Dezembro, auxiliada por entre outras organizações internacionais pela União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

- UNESCO, Banco Mundial - BM, ONU, Organização Internacional do Trabalho - OIT no diagnóstico da situação educacional.

O primeiro grande avanço foi estabelecer as linhas organizacionais da educação em Cabo Verde, estruturando-o em três subsistemas: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, complementando-os com atividades de animação cultural e desporto escolar e os apoios e complementos socio-educativos numa perspetiva de integração desenvolvendo parcerias/projetos¹³ a fim de atingir os objetivos preconizados. Recorde-se que a última revisão desta lei foi em 2010.

É também digno de registo o empenho e preocupação em assegurar a qualidade e continuidade dos estudos o Programa Nacional de Saúde Escolar desenvolvido de 2005 à 2010 bem como o Programa do Instituto Nacional de Ação Social Escolar - ICASE no apoio aos alunos mais carenciados pois, ainda que o ensino básico fosse teoricamente obrigatório e gratuito continuou havendo uma certa discrepância a nível de oportunidades de acesso.

Esta educação, mesmo que centrada numa perspetiva de desenvolvimento económico e redução da pobreza pela sua ligação ao trabalho, encontrou nos discursos oficiais, nas reformas das políticas educativas de 1990 e nos programas de desenvolvimento referidos o meio de rumar aos objetivos preconizados. Após a reforma educacional de 1990, Cabo Verde foi capaz de generalizar e universalizar o ensino básico, baseado na crença de que a educação é a maior riqueza do país. Assim, discursou do Ministro do Ensino Superior Ciências e Inovação - MESCI e Presidente da Comissão Nacional da UNESCO em Cabo Verde na 36ª assembleia da UNESCO (n.d.):

A nossa condição de Micro-estado, situado no entrecruzamento de dois constrangimentos, o isolamento oceânico e a aridez da faixa saheliana, fez Cabo Verde depositar, na construção do seu projeto coletivo, imensas esperanças na educação, enquanto instrumento de emancipação individual e coletiva. (p. 1)

Hoje, nota-se até mesmo na mudança dos discursos educativos a consciencialização do que é característico e próprio não só de cada ilha como também de cada aluno.

Mesmo com a determinação em cumprir os objetivos traçados e em fazer face aos desafios que foram surgindo ao longo da história da educação em Cabo Verde, são ainda bastante presentes os traços herdados da educação colonial. Por exemplo, pelas estruturas

¹³ De entre esses projetos e/ou parcerias assinala-se o Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA); o Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE); o Projeto de Utilização das Novas Tecnologias e Informação no Ensino (PUENTI); O Projeto de Apoio às Cantinas Escolares (PAC); o Projeto de Educação para a Vida Familiar (PEVF); e o Projeto de Formação e Informação para o Ambiente (PFIE).

curriculares, práticas didático-pedagógicas, língua de ensino, apoio aos materiais didáticos (livros), entre outros, espelham-se numa visão colonial.

Resumindo, a aposta na escolaridade básica em Cabo Verde foi concebida como uma necessidade de desenvolvimento económico do país mesmo que consagrada uma lei como obrigatória e gratuita. Mas na verdade, esta não é sinónimo da sua eficácia, qualidade e equidade.

Voltando ao etnocentrismo europeu, temática de abertura do texto, pretendemos evocar de uma forma provocadora dizendo: ainda que baseada numa perspetiva diferente, isto é, globalização/mundialização¹⁴, continua-se usando a educação e a escola como ferramentas na preparação de pessoas para entrarem no sistema de expansão do capitalismo¹⁵, eficazes na sua produção e reprodução. Precisando, a mercantilização da educação. Isto trouxe consigo outro fenómeno, atualmente muito debatido – a crise da escola. Pela faceta construtiva e destrutiva, convém refletir sobre: crise da escola e/ou na escola, da sociedade e/ou na sociedade?

Por ser uma instituição social em construção, justifica-se a dialeticidade da escola, tomemos o caso de Alvori (2007) quando defende a educação com princípios ético-filosóficos. Trata-se de um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento se efetivam através dos relacionamentos entre os sujeitos e com o todo da vida.

2.2 O valor da educação informal na sociedade cabo-verdiana: o papel da família

No primeiro capítulo tivemos a oportunidade de abordar a necessidade de socialização do Homem. Vimos que é condição humana a construção de um suporte, uma base, do seu primeiro mundo, isto é, socializar-se. Neto (2008) admitiu que “a socialização é vista como um elo mediador entre forças eco-culturais e valores humanos” (p. 22).

O processo de socialização do indivíduo inicia-se após o nascimento, dentro da família - as primeiras socializações/educação informal e/ou não-formal¹⁶ - com a aquisição dos seus

¹⁴ Renato Ortiz (1994) distingue estes dois termos, referindo ao primeiro à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16), e ao segundo como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30).

¹⁵ Educação tratada como uma mercadoria Organização Mundial do Comércio (OMC).

¹⁶ Conceito difundido pela UNESCO “educação ao longo de toda a vida”.

hábitos e valores característicos (desde as necessidades mais básicas como comer, andar, o desenvolvimento da linguagem – falar, auto-controlo das necessidades fisiológicas), pela flexibilidade temporária e a criação e recriação de múltiplos espaços, levando ao desenvolvimento da personalidade. Para designar a educação informal tomamos como referência Greenfield e Lave (citados por Dasen, 2004):

Intégrée à la vie courante, l'apprentissage étant personnalisé et l'élève étant responsable de ses acquisitions; il y a peu ou pas des programmes explicites, l'apprentissage se fait par observation, imitation, et démonstration, en général sans questionnement ; la motivation est trouvée dans la contribution sociale des débutants, et le maintien de la continuité et de la tradition est valorisé. (p. 29)

La Belle (1986) fala em educação não-formal e descreve-a como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (p. 2).

Tal como o indivíduo está para a família, esta última está para a sociedade. Para que o indivíduo seja admitido como membro da comunidade onde nasce necessita de assimilar e/ou apropriar-se de comportamentos e atitudes, modelando-os por valores, crenças, normas dessa mesma cultura, pois esta tem na base características próprias, regras de conduta independentemente do indivíduo. Isto faz-se com o auxílio da comunidade (igrejas, associações, média, etc.). A lógica de Durkheim (referida por Cruz, 2010) diz-nos que as lições humanas estão sempre ligadas a alguns movimentos exteriores, elas tornam o determinismo tão ininteligível no exterior como no interior de nós.

A socialização é um processo bidimensional pela valorização da continuidade evolutiva do homem e pela função temporal, e ambos determinantes na e para a vida. É, portanto, um processo fundamental para a integração do indivíduo na sua sociedade e a continuidade dos sistemas sociais.

Antes bastaria observar metodicamente uma família para conhecer a todas. A família, solidamente apoiada sobre os costumes, conservava fielmente a uniformidade das tradições por relações de sangue ou por vizinhança. Como forma de atenuar a vulnerabilidade que se fez sentir ao longo da história de Cabo Verde levou as suas gentes a desenvolver valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito pelo outro.

A família é para qualquer indivíduo o pilar na criação da sua personalidade. Nota-se no indivíduo cabo-verdiano um sentimento de pertença, de valorização das relações sociais e

interpessoais (familiares por excelência) onde os papéis são definidos pela posição (filiação, relações de pertença e aliança) atribuindo-lhes estatutos e determinadas funções.

À mulher era entregue a atividade doméstica e inculcido desde cedo um espírito de tolerância e submissão. Sendo estas duas últimas características também esperadas das crianças, contrariamente às jovens gerações que se revelam muito propensas às novidades. Ao homem cabia o exercício da autoridade doméstica, tendo este o discernimento, o ascendente moral e a autoridade efetiva necessária para reprimir a mulher e os filhos. Esta ideia é reforçada por Matos (2008) ao referir que a autoridade do homem é incontestada e insere-se numa atitude de respeito, que parece assentar na continuidade da tradição colonial, numa relação de domínio do homem em relação à mulher.

A educação informal pela sua adaptação ao contexto, transmitida de geração em geração, tem em si um valor cultural. Esta corresponde a “orientation collectiviste plutôt qu’individualiste de la société” (Kagitçibasi, citado por Akkari 2004, p. 9 *in* Akkari & Dasen 2004).

As sucessivas mudanças na estrutura da sociedade levaram à mudanças de costumes. E as gerações vindouras motivam-se para novas categorias, por exemplo, de um filho de agricultor espera-se um homem de letras.

A complexidade da família cabo-verdiana vem do próprio conceito e estruturação evoluindo com a sociedade. Assim, Lopes Filho (1996) afirma que:

Não se pode dizer que exista na sociedade cabo-verdiana como em qualquer outra sociedade um só tipo de família que a caracterize, antes pelo contrário, estamos em presença de uma sociedade que conhece uma multiplicidade de formas de vida familiar, podendo, em alguns casos e em determinadas ocasiões, haver um predomínio de qualquer tipo de família que, todavia não nos permite generalizar como sendo modelo padrão. (p. 79)

Basta analisarmos, por exemplo, o facto de que ter filhos no seio da sociedade cabo-verdiana não implica necessariamente formar uma família. Daí encontrar uma percentagem elevada de mães solteiras e chefes de família. Mas contrariamente à legitimidade ou não das relações está a legitimidade dos filhos, pois diz o n°4 do artigo 81 da Constituição da República de Cabo Verde - CRCV referente aos direitos da família: “os pais têm o direito e o dever de orientar e educar os filhos em conformidade com as suas opções fundamentais, tendo em vista o desenvolvimento integral da personalidade das crianças e adolescentes e respeitando os direitos a estes legalmente reconhecidos”.

O papel da família na vertente educativa não formal é determinante na educação dos filhos, mas esta em alguma altura da vida ter-se-á de complementar com a educação formal.

2.3 A educação formal/ensino básico: dos fundamentos e dimensões à estrutura do estado atual/nível de desenvolvimento (alunos, professores, equipamentos e materiais didáticos)

A educação, enquanto direito humano fundamental, é um instrumento que proporciona a aquisição de conhecimentos, valores e competências permitindo ao Homem prosseguir a aprendizagem ao longo da vida de forma a valorizar-se e a ser capaz de se adaptar à evolução social e cultural, de melhor dialogar e compreender as necessidades dos outros, participar ativamente nas estratégias de desenvolvimento e reforçar a dimensão da cidadania.

Relembramos um dos objetivos e princípios gerais do sistema educativo estipulado no art.º 5º, nº 4 do Boletim Oficial - BO (2010): “a educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacional e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade”.

Apesar de outrora, sensivelmente até à II metade do século passado, a educação ser tarefa da mulher sempre se reconheceu a imprescindibilidade do seu valor em qualquer contexto e sociedade, saindo gradualmente da esfera privada do compromisso da família para a comunidade educativa. Hoje existe uma preocupação constante com os filhos/alunos, e, sobretudo, com os modelos educativos a seguir, procurando conciliar o passado com a valorização e o respeito pelos mais novos, suas opiniões, interesses, gostos e aspirações coisa quase impensável nas gerações passadas.

Dados do Instituto Nacional de Estatística - INE, censo 2010, registou uma evolução na educação com uma taxa no referido ano de 74.8% face a 82.8% no ano seguinte, com maior percentagem nas zonas urbanas 86.3% alfabetizados comparativamente aos 76.9% nas regiões rurais. Os concelhos que registam maior taxa de alfabetização são Sal (91.6%), Boa Vista (90.3%), Praia (89%) e São Vicente (86.1%). Apesar do aumento da taxa de alfabetização feminina ser de 78.5%, a masculina é ainda superior - 87%.

Quanto à faixa etária há uma maior concentração da população alfabetizada com 96,9% entre os 15 e os 24 anos. Segue-se a faixa dos 25 aos 44 anos com 91.7%, e dos 45 aos 64 anos, com 66,6%, o que implica a maior densidade populacional 19 8425 - 49.5% frequentar o ensino

básico. A seguir, o ensino secundário - via geral com 13 7514 - 34.3%, e o pré-escolar com 21 179 - 5.3% e no ensino universitário/licenciatura 18 486 - 4.6%.

De acordo com o organograma do sistema educativo cabo-verdiano (ver pág. 12 do anexo) a educação escolar subdivide-se no Ensino Básico - EB, Secundário, Médio, Superior e modalidades especiais de ensino. Embora se tenha conseguido algumas melhorias, a eficácia do ensino ainda é limitada.

2.3.1 Análise do ensino básico

Segundo a LBSE (2010), o ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa perceção de si mesmos como pessoas e cidadãos, (art. 16º, cap. III), ainda o nº1 art. 19º diz que o ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos uma formação geral que, mediante a ligação equilibrada entre a teoria e a prática, o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral, lhes permitam desenvolver capacidades de raciocínio e aprendizagem, espírito crítico e criatividade, contribuindo para a sua realização pessoal e social, enquanto cidadãos.

São objetivos do ensino básico (art. 19º, LBSE-CV):

a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; *i)* Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, em paridade com a língua nacional, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos; *k)* Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

O ensino primário/básico, nível de maior destaque, é administrado em escolas básicas e assegurado em regime monodocência. Constitui um ciclo único, é obrigatório e universal (desde 1964 lei nº 45 908), tem a duração de seis anos (de 6 aos 12 anos) organizado em três fases, cada uma com dois anos de duração em articulação sequencial progressiva. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência crescente, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico, tendo cada fase os seus objetivos específicos:

- O primeiro ciclo é globalizante, da responsabilidade de um professor único, abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.

- O segundo ciclo é de formação geral, organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica: humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

- O terceiro ciclo dá continuidade à fase anterior visando o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos, em ordem a elevar o nível de instrução, organizado segundo um plano curricular unificado, integrando áreas diversificadas, indispensável à orientação escolar e profissional que possibilite o ingresso na vida ativa e o prosseguimento de estudos.

O plano de estudos, organizado nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões (Plástica, Físico-Motora e Musical), obedece aos princípios da unidade curricular e da integração disciplinar, podendo ser reforçadas com componentes de ensino artística ou de educação física e desportiva em escolas especializadas.

2.3.1.1 Alunos: distribuição e resultados

Confere a última estatística do Ministério da Educação, no ano letivo 2010/11, a nível nacional, que havia 69.115 crianças inscritas no Ensino Básico, sendo 52.1% do sexo masculino e 47.9% do sexo feminino, 68.749 do sector público e 366 do sector privado, respetivamente.

A nível de distribuição dos alunos por concelho, cidade e/ou ilha (fig. 2, p. 13 do anexo), na Capital do país, ilha de Santiago o número de alunos inscritos no EB aproxima os 18 mil alunos, número que de longe ultrapassam os 9 mil inscritos na ilha de São Vicente, segunda ilha mais populosa do país. Esta última pode comparar-se, sim, com a segunda cidade da ilha de Santiago com quase 7 mil crianças inscritas no EB. Nas ilhas do Maio, Boa Vista e Brava as crianças inscritas neste nível de ensino não chegam aos 1500 alunos, quase o mesmo número para a cidade menos populosa de Santo Antão. Nesta última ilha em cada uma das outras duas cidades os alunos inscritos no ensino obrigatório ultrapassam os 2 mil alunos.

Destes alunos, 14.5% correspondem ao 1º ano (fig. 1, p. 13 do anexo), na faixa etária de 6 - 7 anos, dos quais 0.8% representa a taxa de abandono escolar, e dos que prosseguiram 99.2% são os aprovados (fig. 3, p. 14 do anexo). Com uma diferença significativa estão os 18.6% de alunos no 2º ano, percentagem que diminui no ano seguinte para 16.9%. Apesar do ligeiro

aumento no 4º ano para 17.1% volta a diminuir para percentagens semelhantes nos dois últimos anos 16.6% para 16.3% 5º e 6º ano, respetivamente.

Tal como nos anos anteriores, a percentagem de aprovação do 1º ano é bastante satisfatória, 99.2%. Já no 2º ano 79.8% dos matriculados aprovaram, logo, com uma taxa de reprovação bastante acentuada comparativamente aos outros anos de escolaridade. No terceiro ano, alunos dos 8 aos 9 anos transitaram 88%, ainda de que elevada a taxa de reprovação é menor que no ano anterior.

Conforme nos mostra a fig. 4 (p. 14 do anexo) situa-se a maior percentagem de reprovação no 2º ano de escolaridade 18.6%, baixando para 10.7% no 3º ano, aumentando para 13.2% no 4º ano, assim como a taxa de aprovação volta a diminuir. No penúltimo ano de escolaridade básica, isto é, 5ºano a percentagem de aprovados aumenta para a casa dos 90% como no 1ºano, chegando aos 90.2%, número esse que decai comparativamente ao 6ºano, último ano de escolaridade básica. O número de repetência volta a aumentar no 4ºano 13.2%. Dos pré-secundários inscritos 88.4% aprovaram, ficando 9.3% para repetir no ano seguinte. Estas percentagens representam os aproximadamente 10% de reprovação a nível nacional (fig. 5, p. 15 do anexo).

O abandono escolar neste nível de ensino ainda não está totalmente erradicado e nota-se o seu aumento de acordo com o ano de estudo, isto é, os 0.8% de abandono no primeiro ano, chega aos 2.3% no sexto ano sempre gradualmente aumentando, exceto a pequena diferença de 1.7% face a 1.2% do segundo e terceiro anos respetivamente.

2.3.1.2 Professores: formação e motivação

A profissão docente exige o autoconhecimento e compreensão de si mesmo, das próprias ações, apoiando nesses conhecimentos para traçar estratégias de ação e superar dificuldades, promover mudanças, e alcançar os objetivos desejados no desenvolvimento e o sucesso dos alunos.

Aos professores cabe a missão de junto dos alunos ‘fazer’ aulas transpondo os muros da sala de aulas, levando os conteúdos mais próximos das suas realidades estimulando a motivação para aprender, redefinir conceitos a fim de desenvolver nos alunos um espírito crítico e ao mesmo tempo privilegiar a complexidade dos fenómenos existentes. Portanto, é aqui um mediador entre os alunos e estes e a comunidade, promovendo o respeito, a tolerância e a valorização por aquilo que é diferente, vendo a sala de aula como um viveiro para a valorização pessoal, auto-descoberta e preservação das tradições que se distanciam das suas, mas que não

lhes é indiferente, conhecer o valor da inclusão e levar tais experiências para a vida em sociedade. A diversidade cultural deverá ser vista numa perspectiva salutar, vendo-se como complementares e cooperantes assegurando o mesmo nível e qualidade do ensino a nível nacional.

O professor é um elemento essencial na educação para a promoção de indivíduos dentro de um determinado contexto. Daí necessária a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre a sua prática. Relativamente à educação básica verifica-se um aumento substancial do corpo docente da década de 1980 ao ano 2000, passando de 1586 no ano letivo 80/81 para 3214 em 2000/01. O aumento da população escolar neste nível de ensino, entre 1990/91 e 2003/04, passou de 69.823 para 85.138 também aumentando o número de professores. Registando nos dois últimos anos 2003/04 uma feminização do corpo docente, não como o pré-escolar que na altura representava mais de 90%, mas com uma percentagem significativa, cerca de 76.6%.

Apesar do aumento quantitativo dos professores, continua a registar-se um défice de ordem qualitativa registando 30.3% sem formação em 2001. Cabo Verde desenvolveu de 2001 a 2011 o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos, onde as escolas viram-se obrigadas a diversificar as ofertas educativas, em função da diversidade da massa estudantil que antes não frequentava a escola.

Após um diagnóstico da educação verifica-se um défice não só na formação e especialização de professores, como também financeiro e material afetando a sua organização e funcionamento o que levou a criação do Plano Estratégico de Educação de 2003 a 2013. O mesmo levou à aprovação da lei n° 37 referente a formação de professores em 2003. Entre outros, é ainda de referir o Plano Sectorial de Informação e Formação sobre o Meio Ambiente, bem como a Projeção Estratégica do Governo de Cabo Verde, para o sector da educação, a executar até 2015.

Pela reivindicação por parte do pessoal docente na busca de realização profissional, social e individual foi aprovado, a 29 de Março de 2004, o Decreto Legislativo n°2 um novo estatuto do professor desde o pré-escolar, ao ensino básico, passando pelo secundário, aos de formação de adultos cujos princípios iam de encontro ao crescimento e promoção na carreira (redução do número de anos necessário para crescer e ser promovido), aumento dos dias de férias (de 30 para 33 dias), redução da carga horária, pensão aos 55 anos ou 32 anos de serviço, participação nos programas de formação contínua, entre outros.

A falta de professores qualificados, os desafios da qualidade dos serviços da educação, as exigências do Movimento de Educação para Todos, os objetivos de desenvolvimento do

Milénio, entre outros fatores, mobilizaram a UNESCO em 2006 para a formação de professores na África Subsariana a fim de encontrar soluções para os desafios da qualidade e equidade de e na educação pela própria organização identificada nos domínios que se seguem conforme a porta-voz Ferreira (2006):

Etudes sur la condition enseignante en vue de proposer des mesures pour l'améliorer; Gestion du personnel enseignant; Rénovation et renforcement des bibliothèques; Développement de projets innovateurs et alternatifs de formation initiale, continue et en cours d'emploi; Développement de la recherche dans le domaine de la formation enseignante; Conception et mise en place d'un système pour assurer la qualité de l'enseignement et l'évaluation de cette qualité. (p. 14)

Na primeira reunião dos coordenadores nacionais, iniciativa da UNESCO (2006), ficou realçado, se se pretende uma educação de qualidade ter-se-á de capacitar as instituições de formação de professores, desafio que envolve necessariamente a atenção das autoridades cabo-verdianas. Com a implementação de estratégias e criação de leis a percentagem de professores sem formação baixou para 7.91% em 2010.

Dada a descrição e na ideia de que o professor tem um papel central no processo ensino/aprendizagem e sobretudo na complexidade de fatores que caracterizam o século atual, presume-se necessária a reflexão em matéria da sua formação. Laranjeira *et al.* (1999) defendem um novo referencial para a formação de professores reconhecendo o docente como um profissional, a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas, a gestão da sala de aula, tarefa que é da sua responsabilidade por excelência exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada *a priori*, mas que requerem soluções imediatas. Refere ainda que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face à especificidade do seu trabalho.

Existe em Cabo Verde duas instituições públicas de formação de professores o *Instituto Pedagógico - IP* (em parceria com a Direção Geral e Alfabetização e Educação de Adultos forma monitores do pré-escolar, professores de educação básica e animadores da educação de adultos) e o *Instituto Superior de Educação-ISE* (criado em 1995 na cidade da Praia existia na prática desde os finais da década de 80 com o nome de Escola de Formação de Professores formando educadores do ensino primário, professores do ensino secundário, diretores de escolas e outros profissionais da educação).

Para o ensino Técnico Secundário existem duas instituições de ensino superior para a formação de professores: o *Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar - ISEGMAR* (originada em 1983 no Centro de Formação Náutica, diversificando a partir 1996 a oferta dos

cursos, permitindo a rentabilização das instalações e dos respetivos equipamentos) e o *Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais - ISCEE* (instituição de ensino privado criada em 1991 na cidade do Mindelo alargando-se em 2003 à cidade da Praia com a criação de outro polo).

Para a formação de professores do ensino técnico existe ainda o *Instituto Nacional de Investimento e Desenvolvimento Agrário - INIDA* com um serviço autónomo - Centro de Formação Agrária cujo objetivos é promover a formação profissional e superior no domínio agrícola.

A Universidade Pública de Cabo Verde deu forma jurídica à comissão instaladora que aproveitou as potencialidades das escolas já existentes integrando-as num núcleo da mesma Universidade na capital do País (Decreto Lei nº 31 de 26 de Julho de 2004).

De Universidades Privadas, o país conta com a *Universidade Jean Piaget* fundada em 2001 formando profissionais da educação (Mestrado em Ciências da Educação), formação de educadores de infância e professores do secundário nas disciplinas de Matemática, Físico-Química, e nas Línguas Portuguesa e Inglesa. Também a Universidade do Mindelo que deu início ao seu exercício em 2002/2003 como o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça, com instalações nas cidades da Praia e do Mindelo.

A última instituição de ensino superior aberta em Cabo Verde é a Universidade de Santiago, inaugurada em 2009, sediada na cidade de Assomada, concelho de Santa Catarina, ilha de Santiago.

São notáveis os esforços a fim de formar e qualificar professores nas mais diversas áreas de ensino. Mesmo com massificação do acesso a educação básica registou uma diminuição geral de alunos e professores a partir de 2001 bem como a escassez de professores qualificados e uma discrepância na distribuição com uma concentração nos principais centros urbanos - Praia e Mindelo.

A última estatística referente ao ano letivo 2010/11 registou 69.115 alunos e 2972 professores efetivos neste nível de ensino. Entre eles 2954 correspondem ao ensino público e os restantes 18 ao privado, sendo 67.3% do sexo feminino e 32.7% do sexo masculino.

Nos dois gráficos em Anexo (fig. 6, p. 15 do anexo) podemos constatar a disparidade de habilitação dos professores do EB e a sua distribuição a nível do território nacional. Salienta-se 3 perfis de habilitação dos professores do EB: *Perfil 1* - constitui 70.19% dos professores nacionais, formados pelo Instituto Pedagógico; *Perfil 2* - Magistério Primário 0.91%, EHPPE 0.20% e Frequência de 2ª Fase 0.24%; *Perfil 3* frequência de 1ª fase, EICM, Curso médio, 12º

ano, 10º ano, Ano zero, 8º ano, Ex-3º ano Curso Geral, 7.91% correspondem aos professores sem formação. Vejamos a distribuição dos mesmos por ilhas, concelhos e /ou cidades (fig. 7, p. 16 do anexo). Como não poderia deixar de ser o maior perfil de professores distribuídos pelas ilhas é o perfil 1, com sua maior percentagem entre os 80%. Vem a seguir o perfil 3, quase sempre maior ou igual ao perfil 2 exceto em São Salvador do Mundo e Santa Catarina do Fogo, onde não existe nenhuma participação dos docentes do perfil 3. Também, na ilha de Boa Vista, São Vicente e no concelho do Paúl, atual Cidade das Pombas, professores de perfil 2, não existem.

Ainda relativamente ao professor faz-se uma chamada de atenção relativamente a inexistência de um perfil ideal na medida em que os contextos, a cultura, os alunos, as disciplinas são diferentes. Contudo, este deve desenvolver competências de autoconhecimento, da auto-confiança, de motivação e de atitudes adequadas em relação à prática pedagógica. Pegando nas ideias de Jesus (1996) na relação pedagógica o importante é que o professor possua instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe permita, nas situações concretas, uma resolução eficaz.

2.3.1.3 Equipamentos e materiais didáticos

Face às necessidades reais da educação como o aumento da população em idade escolar as salas de aula revelaram uma exaustiva ocupação de alunos por turma refletido na incapacidade de proporcionar uma oferta quantitativa adequada. Conforme mostram os dados do Ministério da Educação de Cabo Verde, os equipamentos de ensino básico aumentaram de 370 escolas correspondentes a 1.155 salas de aulas, em 1990/91 para 430 escolas correspondentes a 1.803 salas de aulas em 2001/02. Nota-se que em 2010/11 houve uma diminuição do número de estabelecimentos de ensino - 420 - e um aumento do número de salas - 1822 - distribuídas por 2955 turmas. Isto constitui um desafio às políticas educativas em assegurar um ensino satisfatório, que permita a utilização de recursos físicos em condições de igualdade no acesso a uma educação de qualidade combatendo o abandono precoce e esbatendo as desigualdades do acesso (racionalização da oferta e da procura), sobretudo nas áreas de baixa densidade e mais isoladas.

Um instrumento de planeamento e ordenamento das redes educativas que vale a pena aqui evocar é a Carta Educativa do “Ministério da Educação de Portugal” (2000) que tem como objetivos: prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento das redes

educativas colocadas pela evolução da sua política educativa e pelas oscilações da procura da educação; orientar a expansão do sistema educativo, num determinado território, em função do desenvolvimento económico e sócio-cultural; tomar decisões relativamente à construção de novos empreendimentos, ao encerramento de escolas e à reconversão e adaptação do parque otimizando a funcionalidade da rede existente e a respetiva expansão; evitar ruturas e inadequações das redes educativas à dinâmica social e ao desenvolvimento urbanístico (pp. 7-8).

Face à realidade cabo-verdiana, Garcia e Fonseca (Primeiro Congresso do Desenvolvimento Regional de Cabo Verde), reconhecendo a educação/conhecimento essencial para qualquer sociedade, defendem uma política na programação de equipamentos educativos apoiada na elaboração/implementação da carta educativa a nível municipal, documento crucial dado o seu peso na otimização das redes adaptadas ao contexto local.

2.4 Políticas e práticas educativas, das limitações aos eixos prioritários

A política educativa baseia-se nos princípios da promoção da qualidade, da equidade, de ensino e dos resultados das aprendizagens e na redução das assimetrias locais e sociais no acesso à educação de qualidade.

São princípios: aumentar e diversificação da oferta de ensino e de formação técnico-profissional, através da otimização dos recursos existentes, implementar mecanismos eficientes de articulação do ensino secundário geral, ensino técnico, formação profissional, alfabetização e educação de adultos e o mundo do trabalho e outros parceiros sociais; garantir a sustentabilidade do sistema educativo, mediante um maior controlo dos custos e do financiamento e maior participação das famílias nos custos e na gestão do sistema, da descentralização, das parcerias sociais e da promoção do ensino privado; reforçar os valores socioculturais, cívicos e de empreendimento económico, através da afirmação da escola como espaço privilegiado de socialização, construção, reabilitação e transmissão de modelos, princípios e valores que permitam criar/reforçar as bases (subjctivas, culturais e sociais) para o desenvolvimento pessoal e socioeconómico.

Com base nestes princípios, a política educativa visa os seguintes objetivos para a educação básica:

- Melhorar a qualidade pedagógica do ensino básico, a diminuição das assimetrias geográficas e sociais no acesso e, ainda, contemplar de modo integrado o desenvolvimento de atitudes,

valores, comportamentos, capacidades, aptidões para além da aquisição de conhecimentos e técnicas;

- Reforçar os apoios socioeducativos de forma a garantir uma real igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, o que passa pela introdução de medidas de compensação da situação socioeconómica degradada das famílias de muitas crianças em idade escolar.

Enquadrando-se numa política de generalização da educação de base e do reforço do ensino pré-escolar, a ação social escolar visa melhorar a qualidade do sistema educativo, aumentar a capacidade de aprendizagem dos estudantes e contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso dos alunos mais carenciados.

As limitações e vulnerabilidade apresentadas pelo próprio carácter do país são relevantes como sejam: a descontinuidade territorial, a insularidade associada ao crescimento demográfico exponencial, fragilidade dos recursos naturais, inexistência de recursos minerais, acentuados desequilíbrios populacionais entre e intra-ilhas (intensificação do despovoamento das zonas rurais e povoamentos das urbanas), debilidade a nível económica, por conseguinte a emigração e a dependência dos fluxos financeiros de ajuda externa, desemprego, sobretudo na camada jovem, a gravidez precoce, elevado índice de pobreza e falta de atração especialmente nas zonas rurais e/ou consideradas isoladas motivo de desmotivação tanto dos alunos como dos professores influenciam no bom funcionamento e logo na qualidade do sistema educativo. A população essencialmente jovem, 62% com menos de 25 anos constitui um fator de pressão às atuações específicas a nível do ensino.

É também de assinalar ameaças internas que de alguma forma determinam o bom funcionamento do sistema educativo como as fragilidades em termos de visão de valores e estratégia institucional; bibliotecas pouco trabalhadas; défice de professores qualificados e desigualdades em termos de distribuição; a falta de preparação dos Gestores nos domínios da animação pedagógica, administrativa e financeira, bem como os Coordenadores para seguir e apoiar os professores; falta de autonomia do sector financeiro (os recursos vêm principalmente do orçamento do estado controlado pelo Ministério das Finanças) – 14,4% dos gastos do governo vão para a educação (dados do Instituto de Estatística da Unesco-2011, pág. 17 do anexo); falta de ligação escola comunidade que se traduz na baixa participação dos pais nas atividades escolares (mesmo com sempre valorização da educação por parte das famílias); insucesso e abandono escolar; currículos “distanciados” da realidade das crianças, etc.

Outro fator que de certo modo condiciona o sucesso dos alunos é o próprio veículo de aprendizagem. Isto porque a língua materna, utilizada no dia-a-dia é o crioulo e o português é a língua oficial utilizada nas escolas e nas situações mais formais. A esta problemática é feita uma

chamada de atenção por Afonso (2002) referindo que muitas crianças contactam pela primeira vez com o português quando entram na escola, não a utilizando fora dela.

Pela universalização dos indicadores de acesso e participação no sistema educativo, redução da repetência e abandono escolares, verificou-se necessário atuar com estratégias a fim de facultar uma maior coesão entre os recursos humanos, divisão dos equipamentos educativos, atualização e renovação dos programas curriculares, baseado em princípios orientadores à escala nacional, as disparidades regionais e locais no que concerne à melhoria da qualidade, o reforço da equidade, consolidação e desenvolvimento da educação de base.

Atualmente o ensino básico espelha melhorias significativas em termos de: mudança de objetivos, estratégias e medidas das políticas educativas, qualidade do ensino, que se traduz na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos, nomeadamente nas áreas de *construção e gestão escolar* (generalização da utilização dos materiais didáticos: manuais escolares para os alunos acima dos 90% em 2010 e guias para os professores, reforço das bibliotecas escolares através do fornecimento dos kits pedagógicos, aumento de polos educativos, criação de centros de recursos independentes, direções relativamente autónomas, etc.); *formação/capacitação de professores* (realização de cursos de formação inicial, em exercício e contínua e em matéria das necessidades educativas especiais, diversificação e a expansão da formação de quadros no país e no estrangeiro, maior autonomia e atualização de práticas pedagógicas); *promoção e difusão de valores* - culturais, éticos, morais cabo-verdianos com a introdução da educação para a cidadania, democracia, ambiente, multicultural, pela paz e justiça social, desenvolvimento do bilinguismo e consolidação do ensino do português adequado ao contexto sociolinguístico nacional. Um dos objetivos da política educativa é estimular a preservação e rearmar os valores culturais do património nacional (art. 10º, BO, 2010) desenvolvimento e *dinamização de parcerias*, intercâmbio e cooperação com diferentes instituições e organizações sociais (universidades, fundações, ONGs) públicas e privadas, nacionais e internacionais (incluindo os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP).

Gradualmente vai-se criando oportunidades para um ensino de cada vez maior qualidade, concretizado pela melhoria na eficácia interna deste nível de ensino. Para Nóvoa (1995), “o reflexo destas reconfigurações para o campo da história da educação tem permitido uma análise mais atenta ao funcionamento interno da escola, ao desenho do currículo, a formação do conhecimento escolar, a organização das atividades quotidianas, as experiências

dos alunos e dos professores, etc.” (p. 34).

2.5 O currículo como política social e cultural: a construção da autonomia das escolas.

Mais que qualquer outra instituição social, a escola assume-se cada vez mais como um espaço de encontro de todos os elementos em qualquer sociedade. Face aos públicos diferenciados, agravado pela crescente diversidade, multiculturalidade, complexidade social e heterogeneidade das turmas, as escolas são confrontadas com problemas de adequação e eficácia de respostas curriculares, cabendo-lhe o papel de gerir estas repostas de forma eficaz e ainda delas beneficiar para o sucesso dos alunos. Para Gardner (citado por Roldão, 2005), a identificação das múltiplas dimensões da diversidade, vão da cultura ou etnia de pertença às situações socioculturais, às diferenças de estilos de aprendizagem e tipo de inteligência.

Sendo a escola responsável pela educação formal, já não lhe cabe apenas o papel de vincular o saber disponível e permanecer imutável face às evoluções do seu público como no passado, mas, acima de tudo repensar o conteúdo, a natureza e a qualidade da aprendizagem por ela oferecida, isto é, o currículo escolar. No campo, verificaram-se a partir da década de 1990 e início do século XXI alguns reajustamentos face às tensões e exigências atuais.

A autonomia das escolas e a flexibilização curricular têm sido limitadas. A descentralização da gestão curricular implica redefinir os planos de estudo, programas, objetivos, conteúdos, orientação metodológica, manuais escolares, avaliação dos alunos, o contexto e a função dos elementos onde ela se insere. Concernente a isso, presume-se necessário repensar o papel das línguas (portuguesa e cabo-verdiana) e os seus respetivos lugares dentro do currículo. Assim, poder-se-á mobilizar integrada e complementarmente os meios disponíveis em permanente análise e compreensão da complexidade que caracteriza o mundo atual.

Isto implica uma rutura da lógica curricular uniforme garantindo uma adequação nacional e o desenvolvimento equilibrado à pertença social, estimulando as escolas a desenvolverem projetos curriculares próprios em função do contexto particular. Em síntese, o conceito de *diferenciação* curricular introduzido por Roldão (2005):

Operativo no futuro, e inevitável na sua centralidade efetiva. Terá de ser central e estruturante na reconceptualização da aprendizagem escolar, na medida em que a diversidade social se acentua – e se reconhece e nomeia – e num tempo em que o grupo social homogéneo e estanque não é nem será mais o definidor único das pertenças sociais dos alunos das escolas de hoje e do futuro. (p.19)

Conceito que mais tarde a autora veio a substituir por *nova diferenciação*, ou seja, “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive, e é sem regresso” (p.20).

Não obstante, os objetivos do currículo e os objetivos do grupo social implicam lógicas diferenciadas de funcionamento das escolas (autonomia e responsabilização), e de práticas docente no processo de decisão, análise e auto-reflexão sobre a sua atividade de forma interventiva e em constante colaboração com os demais professores e a instituição escolar. A propósito, Alarcão (2001) e Roldão (2001) enfatizam a necessidade de re-situar a escola na sociedade, reorganizando-a na base de um paradigma de escolarização assente justamente na diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo de ação organizacional.

Sobre a autonomia da organização das escolas Afonso (1999) reconhece-a como “constitutiva da própria realidade organizacional, resulta da capacidade de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade própria” (p. 47). Esta autonomia viria a estimular a autonomia de turma e logo uma reavaliação da situação da diversidade cultural e linguística a nível regional, traçar objetivos para com os alunos (competências à desenvolver, modos e estratégias de aprendizagem), indo de encontro ao novo perfil dos cidadãos da comunidade educativa, isto é, alunos, professores, pais/encarregados de educação e a comunidade no geral.

A qualidade da educação é medida pela eficácia dos resultados dos padrões pré-estabelecidos e a qualidade dos processos, isto é, práticas educativas onde se valoriza o aluno e os processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmonioso e a sua aprendizagem. Resumindo, não podemos analisar a qualidade da educação fora do contexto onde esta se insere, muito menos sem mudar a lógica disciplinar para a lógica transdisciplinar. E, o contexto atual, a articulação da diversidade cultural e linguística em Cabo Verde assumem um papel de base como enunciados centrais para se pensar e repensar o currículo.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE CULTURAL E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA EM CABO VERDE

3.1 A multiculturalidade: um desafio para a educação

A miscigenação de elementos europeus e africanos, resultante de um intercâmbio que começou há mais de cinco séculos originando uma “terceira cultura”, e as exigências da sociedade moderna, resultante da explosão de acontecimento e mudanças em várias áreas de que se tem marcado o mundo, têm levado Cabo Verde a deparar-se com o desafio da realidade historiográfica e da sociocultural e linguística. De desafios, o país passou à necessidade de adaptação e readaptação dia após dia.

É preciso sublinhar que mesmo com a colonização territorial e culturalmente cultivada nas ilhas, cada uma desenvolveu a sua particularidade com uma riqueza cultural e popular sustentada por características próprias e específicas. Segundo Almeida (2003):

As ilhas povoadas com gentes díspares vindas dos lugares mais diversos e que pelo menos nos primeiros trezentos anos da colonização, viveram quase isoladas umas das outras pela total ausência de meios de comunicação e transporte entre si (...) deram origem a tipos humanos distintos e bem caracterizados que vale a pena tentar surpreender na individualidade única do seu meio ambiente. (p.16)

Este intercâmbio de fatores e particularidades fez da sociedade cabo-verdiana um mosaico de cultura, uma verdadeira sociedade multicultural pelas várias culturas coexistentes no seu espaço, influenciando a estrutura social no seu todo. Para Banks (1981) o multiculturalismo é a preparação e experiências dos indivíduos para as realidades sociais, políticas e económicas, através de situações e encontros humanos culturalmente diversos e complexos.

A escola como micro-organismo e espelho da sociedade, esta está apetrechada de cultura (s), devendo estas características serem vistas como uma forma de engrandecimento social, vivamente aproveitada no sentido de enriquecer cada vez mais o ensino. Contudo, a diversidade cultural e linguística dos alunos presume-se ainda mais complexa à educação, pela necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças, e ao mesmo tempo acompanhar as exigências da sociedade moderna. Ter-se-á de basear em mecanismos de um ensino cooperativo dando aos alunos a possibilidade de conhecer, aprender, valorizar e acompanhar para mais tarde agir. E isso terá bons resultados se forem criados e mantidos pelo esforço coletivo, pois não é menos verdade que nunca como agora se tornou tão importante a parceria entre os membros da comunidade educativa na árdua tarefa que é educar.

Torna-se imprescindível adaptar a cultura da escola aos modelos de educação que vão de encontro às necessidades atuais e contextuais, logo, é necessário repensar os objetivos, adaptar o currículo, os materiais de apoio, as metodologias de ensino e aprendizagem entre outros, cultivando escolas autónomas, que a partir das referências do Ministério da Educação definem os objetivos da sua ação num contexto específico. A tarefa atual da escola ultrapassa o caráter homogéneo de antigamente (igualizar os alunos), e reconhece e aceita as diferenças, procurando integrar os alunos numa sociedade multicultural.

Cabo Verde tem vindo gradualmente apostando no ensino, fazendo reformas (anos noventa), adaptações, propostas de modo a dar resposta às exigências do país. Porém, existe a necessidade de se re-conetar a outros níveis. Como temos vindo a explicar, forte são as possibilidades de fazê-lo, na medida em que se trata de um país arquipelágico onde a diversidade cultural das ilhas é uma realidade incontestável. De acordo com o X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto (2009) após 35 anos da independência política, Cabo Verde avançou significativamente no que concerne a educação. Contudo, na prática verifica-se que o sistema educacional carece ainda de atenção à valorização das variações culturais na escola, no sentido de dar resposta às necessidades originadas pelas especificidades culturais do país, bem como as exigências da sociedade atual. Com efeito, trata-se de um arquipélago onde a diversidade cultural das ilhas é uma realidade, e esta deve se aproveitada.

O cenário da diversidade cultural e linguística existente no país, aliada a conjuntura de crise económica de um modo mais geral impulsionando particularmente o êxodo rural e logo o desenvolvimento de determinadas ilhas, manifesta-se por vezes no jogo de interesses imprimindo insegurança, intolerância e até etnocentrismo, carecendo de atitudes urgentes, se se pretende uma educação para os valores.

A este desígnio atente-se o estudo de Verma (citado por Silva, 2008, p. 30), “esta educação procura promover a paridade de sucessos educativos entre grupos e entre indivíduos, o respeito e a tolerância mútua entre diferentes grupos étnicos e culturais. (...) O objetivo da educação multicultural deve ser conseguir que os jovens possuam uma visão cognitivamente complexa do mundo em que vivem. Ao mesmo tempo conservam um sentimento de orgulho pela sua identidade pessoal e cultural desenvolvam, também, um grau suficiente de consciência dos que vivem à sua volta”.

Os objetivos da educação multicultural na perspectiva de Banks (citado por Akkari, 2012, UNIGE, curso 1, diap. 30), l'éducation multiculturelle doit aider les élèves à développer les connaissances, les savoirs et les attitudes nécessaires pour leur pleine participation dans une société démocratique et libre (...) construire des interactions avec les autres cultures et groupes.

O multiculturalismo propõe para a educação uma multiplicidade de caminhos desde que potencialize a inter-relação entre as pessoas das diferentes ilhas, o respeito pela diversidade, garantindo o 'encontro' e a relação de convivência, eliminando certas manifestações de desequilíbrio na sociedade, mas sem perda da sua identidade. Desta forma, podemos dizer que tal como a educação intercultural, a educação multicultural centra-se na interação cultura-educação num determinado contexto social.

3.2 O acesso a duas línguas, o contacto com duas culturas e dois universos diferentes: o papel da escola

O contexto linguístico em Cabo Verde manifesta-se pelo contacto de duas línguas, cujas funções, estatuto e espaço são diferentes. Fundada sob uma perspectiva quantitativa tem-se caracterizado o contexto sociolinguístico cabo-verdiano de bilinguismo. Segundo a definição de Uriel weinreich (1968, p. 1, *In* Martins, 1997), o bilinguismo emerge de uma situação de línguas em contacto e define-se como o uso alternativo de duas línguas pela mesma pessoa. Neste sentido, podemos afirmar que a emergência do bilinguismo num determinado contexto é condicionada por fatores externos ao indivíduo como, por exemplo, a emigração, país de língua de origem diferente da dos filhos, etc.

Dada a sua complexidade, o bilinguismo é um fenómeno estudado desde o âmbito linguístico, sociológico até psicológico. Todavia, prevalece divergência entre os teóricos como se poderão definir os elementos a ele implícitos, isto é, os requisitos a adotar para à caracterização de indivíduos bilingues.

A UNESCO (2003) chama de bilinguismo ou multilinguismo “a presença de diferenças linguísticas dentro do mesmo país, o emprego de mais que uma língua na vida quotidiana” (p. 4). Contrariamente a uma visão mais particular de López (1997) que defende por bilinguismo a capacidade de um indivíduo saber compreender, “hablar, leer y escribir en una lengua distinta de la materna” e o bilingue é aquele que é capaz de ‘pensar’ na outra língua, por usá-la de forma autónoma, isto é, sem recorrer ao conhecimento da sua língua materna, “el bilingue es aquel que

es capaz de usar los mecanismos, estructuras y conceptos de una segunda lengua sin que para emitir un mensaje tenga que hacer una relación de equivalência com su lengua materna” (p. 18).

Já Melo (2006) faz referência a dois tipos de bilinguismo: “*o individual* para definir o funcionamento sócio e psicolinguístico, comunicativo e mesmo neurológico do sujeito bilingue e *o societal* para definir a natureza e a situação de comunidades diglóssicas” (p. 51).

O bilinguismo tem as suas vantagens, diz Lavallée & Marquis, e umas delas são referidas por Akkari (UNIGE, 2012): Compréhension, tolérance et ouverture d'esprit ; meilleures perspectives dans la vision du monde ; aisance avec toutes sortes de personnes et dans toutes sortes de situations ; intérêt pour ce qui a trait au langage et aux langues ; curiosité et originalité de pensée ; enrichissement de la personnalité ; rapport complet avec la parenté restée dans le pays d'origine, ses racines culturelles et son histoire (pour les migrants); moyen de communication supplémentaire (curso 13 diap. 24).

A preocupação com a estrutura e gramaticalidade da língua cabo-verdiana tem sido alvo de preocupação mesmo antes da independência. Em 1957 Baltazar Lopes publica *O Dialeto Crioulo em Cabo Verde*; Dulce Almada Duarte em 1961 escreve *Contribuições para o Dialeto Falado no seu Arquipélago*.

Dessa preocupação em estruturar a língua crioula surgiu a necessidade de analisar e caracterizar o contexto sociolinguístico de Cabo Verde. Operando em torno da discussão dos conceitos de diglossia e/ou bilinguismo, originando uma série de estudos e trabalhos (ver NC 13, p. 8 do anexo).

Entre outros, Duarte (1998) questiona: *Bilinguismo ou diglossia?* Na procura da resposta posiciona:

A relação que se estabelece entre as duas línguas, ‘não é de bilingualidade, mas de diglossia’. (...) Tal diglossia, que remonta à época colonial, permanece, pois tal relação só se modificará no dia em que os espaços de realização de ambas se reajustarem, pela recuperação da total dignidade do crioulo, como língua materna e nacional. O procurado bilinguismo só será uma realidade quando se consolidar uma relação existencial e comprometida entre as duas línguas. (pp. 279-289)

As sociedades biolinguísticas oferecem um eficaz contributo ao desenvolvimento da educação e do indivíduo, como sustenta Faria (1992) “os indivíduos bilingues têm melhores desempenhos do que os monolingués e níveis mais elevados de inteligência verbal e não-verbal” (p. 78).

O lugar das duas línguas no processo ensino/aprendizagem no contexto cabo-verdiano é referida por Duarte (1998):

A cada dia que passa, a utilização do português como língua de escolarização está sendo mais difícil para os alunos cabo-verdianos. Isto porque, há uma grande dificuldade na aprendizagem da língua e uma resistência também. Como prova disso, as interferências que abundam, no sentido crioulo/português. E que a única solução é fazer do português um instrumento provisório de escolaridade. Portanto, é necessário pôr nas mãos das grandes massas o único instrumento que lhes serve de comunicação e expressão da sua identidade cultural: o crioulo. (p. 133)

Também isso é objetivo do ensino Básico “promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos” (BO, 2010, p.7).

Boukus (citado por Matos, 2008), enquanto a aprendizagem de uma língua segunda na idade precoce cria as condições para um bilinguismo equilibrado, na idade adulta cria o chamado bilinguismo dominante, na medida em que é a língua materna a que o falante domina em maior grau. Na sua caracterização, Boukus opta pela designação de bilinguismo simétrico, em que o falante domina no mesmo grau as duas línguas, que opõe ao bilinguismo assimétrico, onde o domínio das línguas é desigual, isto é, uma é mais dominada do que a outra.

A contradição torna-se ainda mais evidente com a entrada da criança no ensino básico ou com a alfabetização do adulto, pois a língua portuguesa - se não através dos meios de comunicação social, o primeiro contacto é na escola - é simultaneamente o veículo de ensino/aprendizagem. As desigualdades em etapas iniciais e ao longo do percurso da escolaridade básica leva a escola a ter um papel preponderante no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas nos indivíduos nos domínios da oralidade, escrita e leitura, isto é, capacita-los a usar a língua adequadamente nos vários contextos como utensílio da promoção do sucesso escolar. Caso não seja, a incompatibilidade da própria língua na escola transforma-se num fator de desigualdade e desvantagem do aluno.

O domínio da oralidade desempenha um papel fundamental, entre outros complementos do uso da língua a escrita¹⁷ e a leitura, devendo estas ser complementarmente articuladas. Refere Sim-Sim (1995) “um mau domínio do código oral refletir-se-á na compreensão do que é lido. Uma deficiente descodificação originará erros de tradução e ambos serão responsáveis por uma má compreensão da leitura” (p. 213). Contrariamente a oralidade, a expressão escrita, exige um ensino explícito e formal.

Prosseguindo, é de salientar a ênfase na política de afirmação da língua nacional cabo-verdiana enquanto língua materna e património cultural da cabo-verdianidade, visando o

¹⁷ Delgado Martins (1992) “A escrita é uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiormente” (p. 11).

aprofundamento do conhecimento e da afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral (BO, 2010).

Recorda-se que a língua materna cabo-verdiana é o crioulo. É a utilizada no quotidiano, oralmente dominada mesmo antes de ir à escola. Por ser não padronizada, fica, portanto, inibida de um requisito essencial para a sua introdução no processo ensino/aprendizagem - a escrita. Reservada à língua oficial, utilizada como veículo do processo ensino/aprendizagem, na comunicação social, nas publicações, etc., é a língua portuguesa.

A escola é uma das principais instituições de construção da identidade e socialização do indivíduo. Embora, muitas vezes, com roturas entre a língua de interação da criança no seio da família e a língua falada na escola, esta tem um papel fundamental no restabelecimento da igualdade e da complementaridade linguística - LCV (padrão de expressão oral) e a LP (padrão de expressão escrita e da leitura), mesmo portadora de uma cultura e de uma linguagem própria. A educação formal centra não só na construção da identidade de pertença do indivíduo, como também constitui um fator de integração e inclusão linguística e sociocultural.

Por educação bilíngue a UNESCO (2003) designou em primeiro lugar “l’emploi de deux langues dans le système éducatif formel” (p. 18). Para Malone (2008):

L’éducation bilingue n’inclut pas forcément une langue locale; le type d’éducation bilingue le plus courant toutefois (défi ni aussi comme éducation bilingue fondée sur la langue maternelle) tente d’une manière ou d’une autre d’utiliser la langue maternelle dans le programme scolaire. A mesure que la langue maternelle est utilisée plus largement, un programme d’éducation bilingue est considéré comme ‘plus fort’. (p. 9)

Cabo Verde é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), encontra-se no país a sede de um organismo da CPLP e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Por ser um país anfitrião de comunidades significativas de emigrantes, entre eles falam-se outras línguas, por exemplo, senegaleses, especialmente na ilha do Sal falam o francês, nigerianos na cidade da Praia falam o inglês. Línguas essas que são lecionadas no ensino secundário e em algumas escolas particulares do ensino básico. Sobre a educação escolar, a primeira subsecção concernente ao ensino básico realça como objetivo deste nível de ensino “proporcionar a aprendizagem de uma lingual estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito” (BO, 2010).

A não instrumentalização da língua materna justifica a sua ausência no sistema de ensino formal. Mas, pela necessidade de facilitar a educação, promover a unidade nacional, ser considerada uma realidade dentro e fora do âmbito educacional, o crioulo está oficialmente em processo de normalização (criação duma norma). Segundo a UNESCO (2003) deve-se procurar

encontrar forma de equilibrar e de respeitar no quotidiano e nos sistemas mais formais o emprego das diferentes línguas.

3.3 O prestígio social da língua e da cultura da escola em relação à língua e à cultura dos alunos

Nos quinhentos e cinquenta anos da descoberta de Cabo verde, a língua colonizadora e a colonizada têm convivido no arquipélago ainda que numa situação de diglossia, como demonstrado nos estudos de Macedo (2006), Duarte (1998), Veiga (2004) e Rosa (2006): dada ao prestígio da LP - com o estatuto de língua oficial/formal (após a independência), utilizada como veículo no processo de ensino-aprendizagem, e, LCV considerada um dialeto em evolução, apesar de ser a língua nacional, materna utilizada no dia-a-dia continua a ter um baixo prestígio social. Diz Tomé Varela (1992):

Os discursos às autoridades, os discursos por ocasião de casamentos..., as cartas de amor eram e são feitos em português, por duas razões essenciais: porque o português é a língua considerada de prestígio, por um lado e, por outro, por causa da dificuldade em se escrever em cabo-verdiano, por se tratar de uma língua essencialmente oral (só agora se começa a ensinar – de forma muito rudimentar – a escrita do cabo-verdiano. (p. 778)

Sobre o assunto Osório (1992) é da seguinte opinião:

Quando são problemas profundamente íntimos – afetivos, de ordem pessoal ou confessional – esses, acho que a melhor maneira de os dizer, é em crioulo. Mas, para mim, quando se trata, enfim, de veicular um poema onde haja problemas de ordem, vá lá, filosófica, se quiser, eu não acho outra maneira melhor de o fazer a não ser em português. (p. 447)

Na verdade, a idade do início da aprendizagem, o valor atribuído, a frequência do seu uso são fatores decisivos no grau de domínio da língua, mas não o suficiente para lhe conferir poder e prestígio.

O problema das línguas é fundamental porque diz respeito à identidade dos povos como afirma Ki-Zerbo (2006):

As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas da nação, à capacidade de imaginar, à criatividade. Quando repetimos numa língua que não é originalmente a nossa, exprimimo-nos de uma forma mecânica e mimética, salvo exceções. Não fazemos mais do que imitar. Mas quando nos exprimimos na nossa língua materna, a imaginação liberta-se. (pp. 75-76)

O crioulo é apelidado pelo linguista cabo-verdiano Manuel Veiga de língua da ‘intimidade’ Veiga (2004).

Soliño (2010):

Las lenguas son, por otra parte, instrumentos de interacción comunicativa. Pero la interacción verbal no se limita al mero flujo de información, por muy importante que este sea en nuestras

vidas. Además de solicitar o transmitir información, los seres humanos hacemos cosas y creamos situaciones con las palabras, y mediante ellas influimos o manipulamos a otros seres humanos y transformamos para bien o para mal la sociedad. (p. 3)

Especificamente, no contexto cabo-verdiano a LP é usada como arma política na conquista e domínio, já a LCV é a língua da defesa e emancipação. A propósito, Matos (2008) diz-nos “dependendo das situações, cada língua tem funções comunicativas diferentes e tal repartição funcional se subordina a regras sociais” (p. 54).

A permanência do modelo educativo colonial, particularmente a utilização da língua na educação são fatores determinantes não só na educação como na língua (UNESCO, 2003):

Le choix d'une langue pour le système éducatif, en imposant son usage dans l'enseignement formel, lui confère pouvoir et prestige. Il ne s'agit pas là seulement d'une dimension symbolique, liée à son statut et à sa visibilité, mais aussi d'une dimension conceptuelle liée à des valeurs et à une conception du monde qui sont partagées et s'expriment par et dans cette langue. (p. 14)

3.4 A língua materna e o processo de ensino-aprendizagem.

Para caracterizar a língua materna a UNESCO (2003) toma como referências os seguintes fatores: a primeira língua que aprendemos; com que nos identificamos, ou que os outros nos identifiquem como locutor nativo; a mais utilizada; a língua primeira ou primeira língua. Para além do processo de aquisição da linguagem que implica tanto aspetos biológicos como contextuais, a língua materna constitui, segundo Martins (1991) “um objeto de aprendizagem e consequentemente de ensino” (p. 7). Em outros termos, presume-se importante utilizar a língua materna dos alunos no processo ensino/aprendizagem. Por ensino na língua materna a UNESCO (2003) designa “l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant comme vecteur d'enseignement” (p. 15).

Que escolha didática?

O emprego da língua materna como vector da educação formal é observada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pelas Nações Unidas, em Dezembro de 1948 quando no artigo 4º afirma que as pessoas pertencentes a minorias devem ter oportunidades apropriadas “d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle”; diz ainda que medidas devem ser tomadas “en vue d'encourager la connaissance de (...) la langue et de la culture des minorités” (p. 27).

A questão da língua na educação vai mais além. Esta, segundo a convenção relativa aos direitos da criança, deve também ser considerada como um valor educativo: “l'éducation de

l'enfant doit viser à (...) inculquer à l'enfant le respect (...) de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles”, confere o art. 29º da ONU (1989).

Enquanto para uns a língua materna pode constituir um obstáculo na aprendizagem formal, como é o caso de Cabo Verde pela a sua não instrumentalização, para outros a competência na língua materna condiciona positivamente a aprendizagem de outra língua, como nos mostra o estudo de Dabène (1996, *in* Castelloti & Moore 2002) l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage (p. 18).

As políticas de emprego da língua na educação favorecem o progresso económico e social do país, motivo de alguma preocupação nacional, regional, dos pais, dos representantes locais da educação e as autoridades nacionais. Questiona-se qual o verdadeiro lugar, a verdadeira função das duas línguas quando a língua materna é usada como recurso à resolução de problemas de comunicação que emergem no processo pedagógico veiculado em língua portuguesa. Não se aprende a comunicar na escola. Na escola aprende-se a ler e a escrever o que supostamente se domina na oralidade. No caso de Cabo Verde o problema centra-se em aprender a ler e escrever o que não se domina na oralidade.

Por isso, Pires e Roca (2011) mencionam:

La no enseñanza de la LCV no se corresponde con las expectativas y necesidades que demanda la real competencia comunicativa, pues los niños de Cabo Verde no inician este aprendizaje en su lengua materna, sino en una lengua que no practican en casa con sus familiares y amigos (el portugués). Con ello se pierde un hecho útil: conocer, hablar y escribir en su lengua materna y desarrollar el atributo cultural más importante que cada hombre posee para comprender el mundo y la sociedad en que vive. (p. 124)

Os estudos de Moniz (revisitadas por Morais, 2009), dizem, essa situação reflete-se negativamente no ensino. Ao frequentar a escola as crianças cabo-verdianas, de um modo geral, falam exclusivamente o crioulo. Uma pequena minoria fala o português, mas um português constantemente sobreposto pelo crioulo, que ainda assim lhe confere um estatuto vantajoso em relação aos que nem isso consegue. As crianças dos centros urbanos, sobretudo as oriundas dos grupos ligados ao funcionalismo público, estão, quase sempre, em melhores condições de acesso do que as das zonas rurais, que estabelecem os primeiros contatos com o português quando entram na escola, não a utilizando fora dela.

Dos objetivos e princípios gerais do sistema educativo fala-nos o art. 9º da educação e identidade cultural: “reforçar a identidade cultural e integrar os indivíduos na coletividade em

desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura” (cap. II, LBSE, 2010).

Se se pretende o respeito à diversidade linguística do país, incluindo nessa diversidade também aquela que se manifesta nos dialetos dever-se-á demonstrar a importância e as vantagens da sua utilização no processo escolar, sobretudo nos anos iniciais da escolaridade básica.

Pires e Roca (2011) ainda afirmam:

Su no inclusión en el currículo escolar de la enseñanza primaria refleja cierta degradación de la cultura, pues no se cumple con el principio elemental de la concepción de la lengua materna como pilar para la definición de una identidad cultural capaz de favorecer las tradiciones. Ya es una condición sine qua non la necesidad de acelerar la oficialización de la LCV para su introducción en la enseñanza. (p. 134)

O papel da língua cabo-verdiana no âmbito educativo é um aspeto crucial não só na promoção da língua como no desenvolvimento intelectual da criança. Contudo, o seu carácter multidimensional é um fator de desunião que favorece o etnocentrismo. Daí que as políticas educativas devem combinar a quantidade e a qualidade incorporando um adequado tratamento da dimensão linguística na educação, marcada pelo pluralismo e a diversidade; adotar uma política linguística que valoriza o papel social, cultural e político da língua materna que confira a sua importância no desenvolvimento do país no geral e da educação em particular. Os pontos aqui analisados mostram a necessidade de reavaliar a posição e a função da língua materna.

Para valorizar o crioulo no processo de escolarização ter-se-á de preparar e capacitar metodologicamente o corpo docente para fazer face a este desafio sociocultural em Cabo Verde, através de criar estratégias de planificação curricular, elaborar textos apropriados, livros, gramáticas, fazer estudo das normas ortográficas, criar vocabulário, fazer estudo a nível da escrita e da oralidade, estudar profundamente a estrutura interna da língua a fim de a conhecer.

Independentemente das limitações de cada país, a UNESCO (2006) chama a atenção para a imprescindibilidade de fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.

3.5 O contexto histórico como recurso à pluri/interculturalidade e a cidadania na escola

Do interculturalismo, presume-se uma relação entre pessoas/grupos culturalmente diferentes. Como seria essa relação? O que fazer com as diferenças? Como gerir a diversidade? Por não existir um padrão cultural, ter-se-á de criar mecanismos para lidar com a diferença promovendo a perceção e o entendimento. Portanto, este baseia-se em princípios como a tolerância, a democracia, o respeito mútuo, a valorização entre diferentes grupos e etnias culturais e a pré-disposição em utilizar as diferenças para o enriquecimento mútuo. As culturas são reconhecidas como em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução permanente. Como descreve Habermas (1987), o interculturalismo baseia-se na relação entre culturas, logo, o sentido relacional e convivência concretizam-se em atos de comunicação “modo moral de agir do ser humano”. Evocando a realidade cabo-verdiana, deve-se ao permeável intercâmbio cultural, gerando a mestiçagem, a construção de uma identidade nacional comum, ainda mais evidente na expansão do mercado mundial, da emigração, bem como das novas tecnologias proporcionando um aumento de fluxos e interações.

Sublinhamos que cooperar com a diversidade é reconhecer a paridade de direitos através de uma visão holística e inclusiva de todas as culturas da sociedade, isto é, da pluriculturalidade leva às dinâmicas socioculturais, o combate ao etnocentrismo e o espaço para cada cultura valorizar-se e ser valorizada. A dinâmica da interculturalidade é relatada por Walsh (2001):

É um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, económicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (pp. 10-11)

Este termo, apesar de ter ganho amplitude nas práticas culturais e políticas públicas, é notoriamente utilizado nas teorias e ações pedagógicas, através do diálogo e da promoção do reconhecimento do outro. Este enfoque afeta a estrutura e organização do sistema escolar, o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra-classe, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. Por a escola ser um espaço de encontro cultural, é fundamental a sua preocupação com a coabitação harmoniosa entre as diferenças nela manifestadas bem como a integração cultural, local e nacional na preservação das próprias

raízes culturais, o que varia efetivamente de acordo com o sentimento de um grupo de alunos de uma determinada ilha em relação à cultura cabo-verdiana como um todo. Vencer as dificuldades e aproveitar o pluralismo, isto é, a riqueza de cada um partilhado por todos. Daí uma escola ter a função de reconhecer a importância do passado, o papel do presente e uma visão clara do futuro. Compete a mesma contribuir para a criação de condições que viabilizem a cidadania como por exemplo: educar para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças culturais, baseada numa aprendizagem voltada para a dimensão do local. Nesta medida afirma a Lei de Base do Sistema Educativo “são tarefas fundamentais da escola e do processo educativo que nela se desenvolve o apreço pelos valores culturais e nacionais e o sentido da sua atualização permanente” (LBSE, cap. II, art. 11º, 2012).

Deste modo, coloca-se ênfase no reconhecimento da diferença, na garantia da expressão das diferentes identidades culturais integracionista na construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade.

A “Identidade, diversidade e pluralismo” são fenómenos abordados no art. 2º (UNESCO, 2006). Esta organização internacional evidencia que as nossas sociedades são cada vez mais diversificadas. Portanto:

Torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (art. 2)

Diante do aluno, cada vez mais sujeito da sua própria formação, cabe ao professor o papel de mediador, articulador entre a cultura da sociedade e a da escola e estas com a dos alunos, partilhar aprendizagem e construir conhecimento. As crianças têm direito de saber sobre o que lhes diz respeito, de expressar as suas ideias, os seus sonhos, gostos e inspirações. Narra Santos (2006) que “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma conceção emancipadora e multicultural dos direitos humanos” (p. 446).

Deste modo, a aprendizagem só faz sentido quando ligada ao processo da vida de quem aprende. Trazendo a ambiguidade do aluno cabo-verdiano diante da diversidade e particularidades linguística-culturais das ilhas, a globalização, entre outros fatores já mencionados, questionamos: o que fazer da inter, trans e multidisciplinaridade? Lembramos a ideologia de Lopez e Kuper (citados por Buhmann & Trudell, 2007), ao dizer, “éducation interculturelle met l’accent sur la compréhension mutuelle entre deux cultures ou davantage.

Elle peut ou non intégrer dans le programme d'études les langues associées à ces cultures" (p. 9). Assim, é cada vez mais evidente a necessidade de socio-culturalmente alfabetizarmo-nos, isto é, aprender a conviver com o diferente cimentando laços de solidariedade e tolerância recíproca baseados na interdisciplinaridade e na contextualização objetiva e subjetiva e uma "Pedagogia da autonomia" como defende Paulo Freire (1996). Também, Delors *et al.* (1998) refere na obra "Educação: um tesouro a descobrir" as competências que a educação precisa desenvolver, e/ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (pp. 89-102).

A pluri-interculturalidade e a cidadania na escola passam pela análise entre o sujeito e a identidade cultural propostos por Prestes (1996):

(...) Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural. (p. 107)

3.6 A conexão da diversidade e relativismo cultural linguística nacional e as particularidades regionais à educação

Pensar em diversidade requer pensar no plural, isto é, fazer das mais diversas formas de pensar um espaço de interação de abertura, de estímulo e de resposta e de capacidade em viver e conviver com diferentes opiniões e ideologias e fazer uma mediação igualitária à sociedade onde se insere. Daí a importância da diversidade conseguir conviver com ela.

O processo de globalização neoliberal¹⁸, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação - NTIC, gera condições de um diálogo renovado entre as culturas e constitui um desafio à diversidade cultural (ver NC 14, p. 8 do anexo).

¹⁸ Tomamos os dizeres de Santos e Canclini para demonstrar a ambivalência do fenómeno. Santos (2006) admite-o como uma fábula que defende um mercado avassalador global, supostamente capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade acentua as desigualdades locais. Enquanto o culto ao consumo neste mercado global é incentivado, o mundo se torna mais distante de uma verdadeira cidadania universal; já para Canclini (2004), defende que o fenómeno também pode ser considerado como uma complexa rede de projetos de sociedade e de diversidade de interesses traduzidos nas disputas das representações ideológicas, políticas e culturais que estão em curso atualmente.

Contudo, a diversidade cultural cabo-verdiana remonta à época do descobrimento e povoamento, aliada a sua condição de arquipélago, ao impacto como sociedade voltada para a emigração, as sucessivas modernidades, as constantes redefinições do mundo e o contato e necessidade de estabelecer parcerias com o mundo exterior.

Porém, Ramos (2009) faz um apelo:

O mais importante no processo de comunicação é assegurar o conhecimento do património cabo-verdiano para que crie entre a comunidade local o que de facto serve para salvaguarda: a conscientização. Sua eficiência faz-se por estabelecer uma cultura de respeito à multiplicidade entre os sujeitos, povos e nações, cujas condições se constituam na mutualidade e reconhecimento da lógica do outro, com suas diferenças nos campos económico, político, ideológico que configuram premissas de grande impacto nas gestões públicas culturais. (p. 32)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende os direitos culturais como parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes, marco propício da diversidade cultural (art. 5º); o desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais (art. 27º).

Assim parte-se do princípio que cada cultura se expressa de uma forma diferente, logo, cada ato, cada ação deve ser interpretado nos termos da sua própria cultura. A isso damos o nome de relativismo cultural. E, para que baseia sobre o princípio da coerência de todas as culturas “les cultures humaines se valent, qu'elles ne sont pas hiérarchisées, qu'elles doivent être appréhendées dans leur propre contexte historique et social” (Akkari, UNIGE, 2012, curso 6, diap. 19) e a nós cabe respeitar a diferença. Pois, como afirma UNESCO “Diversidade Cultural e Direitos Humanos”, (2006):

Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. (art. 5)

Esta descrição não só serve para destingir o país como um todo, bem como para vincar as particularidades das ilhas. A tentativa dos povos das ilhas em manifestar diferenças culturais veio desde cedo e já na era colonial se manifestava através das produções literárias, de língua crioula cabo-verdiana, das músicas (morna, coladeira, funaná, batuque, tabanca, finason) da culinária, etc. Todavia, é preciso acrescentar que as diferenciações regionais também se manifestem em outros campos. Tal com salienta o investigador e pesquisador cabo-verdiano João Lopes filho (citado em Andrade, 1997), são um tanto diferentes, ou relativamente diferenciáveis as sensibilidades dos vários ilhéus, visto que (sem descer aos pormenores), é sabido, por exemplo, na generalidade, não reagem da mesma maneira o santantonense e o

santiaguense, o saniculaense e o fogueuse, ou ainda o santiaguense e o bravense (para se referir a ilhas do mesmo grupo - Barlavento, Sotavento), etc. Tornam-se portanto evidentes as diferenças de comportamentos, hábitos, estilos de vida, tradições, crioulo local, enfim, a personificação social das diversas ilhas cabo-verdianas, advindas, por certo, dos vários processos utilizados nos respetivos povoamentos e suas consequências na evolução sociocultural de cada uma.

Assim, presume-se necessário respeitar e valorizar as diferenças culturais, ao abrir-se à tolerância e a capacidade de gerir a igualdade na diversidade e a pluralidade oferecida pela sociedade multicultural. Esta diferença deve ser vista como oportunidade para aprender a viver junto com o outro, isto é, usada como recurso à educação.

A educação enquanto memória de um povo e simultaneamente espaço de libertação do ser humano deve criar mecanismos na promoção do convívio harmonioso prevalecendo o interesse da escola e da comunidade, surgindo como instrumento que garanta a conservação e o desenvolvimento da consciência social legitimando as características e particularidades específicas no tempo e no espaço. A escola, mais que qualquer outra instituição, é o meio onde através do sistema de valores, representações e interpretações da realidade, expectativas e hábitos diferentes, maneiras diversas de se relacionar, reflete a diversidade cultural. Uma forma de ver como a escola se comporta face à diversidade cultural é ver a sua visão sobre a língua.

É preciso conhecer e valorizar a diversidade e especificidade de cada ilha em cada ilha a fim de tornar o processo ensino/aprendizagem mais rico, baseada na relação humana com o outro, pelos outros e para os outros. A educação não é, nem pode ser, asséptica, neutral. Ela manifesta-se no quadro de uma cultura social, de uma identidade cultural específica, possuidora de uma estrutura axiológica própria (Stoer, 1986; Patrício, 1993, 1995; Esteve, 1995; Hargreaves, 1998).

Ao longo destas décadas de existência a exaustiva preocupação com a massificação e obrigatoriedade do ensino básico em Cabo Verde não restou espaço para um olhar sobre a existência das diferenças reais entre as ilhas, os alunos e ao valor dessas diferenças, como se a sua aceitação levasse à desigualdade. A valorização consentânea com a realidade nacional e regional constitui tarefa de urgente necessidade. De alguma forma ou em algum momento ter-se-á de aceitar e valorizar tal diversidade. Esta precisa de ser entendida, conhecida, aprofundada, a fim de facilitar o processo ensino/aprendizagem isto é a relação professor/aluno. Diz UNESCO (2006) promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor

positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.

3.7 Da descentralização educativa ao transculturalismo: atualidade e pertinência

A Escola é ou foi filha do Estado. A propósito, esta tornou-se num dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidade nacional, veiculando um conjunto de saberes universais assentes, sobretudo, na escrita e desvalorizando as culturas e os saberes locais predominantemente a tradição oral. Deste modo, Nóvoa (citado por Figueiredo, 2011) sustenta que historicamente a escola pública é criada *contra* e em *rutura com* as comunidades locais, sendo os particularismos locais considerados um entrave ao progresso.

Esta ideia de sociedade historicamente construída em torno de uma perspetiva nacional-estatal tem sido fortemente abalada, assumindo a escola como um fenómeno de recomposição das esferas global, nacional, local e regional. Defende Giddens (1992):

Na fase radicalizada da modernidade em que vivemos, têm lugar fenómenos desestruturadores dos contextos locais, diluindo estes na complexidade das sobredeterminações de âmbito global, mas, ao mesmo tempo, os fenómenos que contribuem para a diluição dos espaços e das atividades locais geram dialeticamente condições de recontextualização das relações sociais, aos níveis nacional, regional e local. (p.)

Portanto, a representação unitária e simplificada de um mundo social dividido em grupos e categorias homogéneas tem vindo a ser substituída por representações heterogéneas, oscilando uma visão radicalmente fragmentada. A sociedade não é senão uma justaposição de indivíduos e ações individuais, o que justifica a necessidade de uma visão conexionista, baseada na metáfora de uma rede descentralizada, com a ideia de ligação, partilha e complementaridade. Assim, pela ideia da sociedade funcionar em torno do ‘centro’ ser fortemente contestada emerge uma dinâmica socioeducativa de sentido diverso que corresponde ao desenvolvimento de uma política de re-ordenamento escolar, comandada a partir do centro e legitimada pela adesão ‘autónoma’ de entidades locais.

Evocamos aqui as ideias de Paulo Freire difundidas pelo mundo através de obras como “Educação como prática da liberdade” (1969) e “Pedagogia do oprimido”¹⁹ (1972). A educação era para o autor concebida como um processo de ‘consciencialização’, uma prática da liberdade,

¹⁹ Freire (1972) “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (p. 75).

um modo a agir contra a dominação, o controlo e a domesticação engendrada pelas formas de ‘educação bancária’ do sistema escolar formal. Isto é, através de uma escola criadora, na perspectiva do ‘inédito viável’ e do processo de ‘consciencialização’ o homem se situa como sujeito ativo na construção do mundo. Acrescenta, a escola pode mudar e deve ser mudada na medida em que desempenha um papel importante na transformação social.

Desta difusão de ideias, mobilizar a escola enquanto organização com capacidade para resolver problemas e tomar decisões, estabelecer parcerias locais, promover integralmente os recursos, articular as prioridades nacionais com expectativas locais, promover um maior acompanhamento por parte das famílias no processo de desenvolvimento dos filhos e proporcionar um debate de temas educativos, debater e colaborar na solução de problemas pedagógicos, educativos e organizacionais, entre outros, passam a ser algumas necessidades.

A descentralização, territorialização ou ainda o local em educação necessita de um contexto concreto funcionando como plataforma de observação das políticas públicas e das dinâmicas socioeducativas locais. Portanto, em Cabo Verde procedeu-se primeiramente a descentralização das funções administrativas do sistema de ensino com a criação de estruturas locais e racionalização dos seus serviços. No sentido de assegurar os objectivos pedagógicos e educativos nomeadamente no domínio da formação social e cívica obedecendo a princípios à nível central, regional, autónomo, foi conferido aos subsistemas do ensino básico a possibilidade de intervir junto a comunidade onde se inserem, a fim de evitar a dispersão de esforços, desperdício de recursos e dar respostas sob uma perspectiva global, regional, local e integradora do sistema educativo.

A autonomia administrativa implicou a criação de políticas de planeamento e reorganização das escolas levando a construção e manutenção dos edifícios escolares e os respetivos equipamentos. Foram criadas direções e delegações escolares regionais visando inverter a tradição de uma gestão centralizada e transferir poderes para o plano regional e local. Deste modo, às escolas básicas, enquanto centro local da educação, cabem fundamentalmente a tarefa de conceção e apoio à reformulação das políticas educativas com o apoio das delegações e instalações regionais e locais. Autonomia da escola é para Barroso (1997) “*um campo de forças*, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (p. 20).

Na verdade, a reflexão sociológica da educação, que esteve durante décadas orientada para o nível nacional-estatal e não para a escala local, não tem grande impacto na sociedade

moderna. Contudo, o estudo do local em educação não se limita aos temas da descentralização e da autonomia da escola. Mais que autonomia administrativa, atualmente torna-se imprescindível uma autonomia cultural, pedagógica. O renovado interesse pelo local está associado à crescente complexidade dos problemas sociais e à sua crescente visibilidade social, política, científica e mediática.

A escola passa a ter também funções sociais adaptadas às características e necessidades regionais e locais, implicando um novo tipo de ensino, uma nova organização e dinâmica, um currículo diferente, ministrado por um novo professor. Referente a este último, diz Lelis (2001) que trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição de saberes do professor implica não perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que fazem histórica e culturalmente a escola” (p. 54). Portanto, da camada docente presume-se necessário a aproximação e sensibilização para a necessidade de partilha de responsabilidades dentro do espaço social e cultural gerador de solicitações educativas.

A autonomia e co-responsabilização das escolas implica redefinição das políticas educativas locais, contrariando a uniformidade e a pretensão de homogeneizar o sistema escolar. O respeito à assimetria do sistema educativo, a criação e desenvolvimento de projetos próprios, conhecer e explorar as suas potencialidades tentando soluções específicas serão os novos cominhos da escola, passando a ser, também, um espaço de socialização de culturas. Esta centralidade assumida pelas organizações escolares, como lugar de reprodução de uma cultura e de regras que lhes são exteriores, portadora de uma autonomia relativa como lugar de criação cultural, tem merecido olhares sociológicos, políticos e históricos.

A propósito, um dos objetivos e princípios gerais do sistema educativo cabo-verdiano como confere a LBSE, cap. II, art. 7º, afirma: “*educação e desenvolvimento nacional*, o sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às coletividades e autarquias locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e social do país”. Ainda no mesmo capítulo achamos pertinente evocar a vertente da *educação e identidade cultural*, art. 9º, quando diz que “a educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspetos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana”.

Neste sentido a educação escolar passa a ser relevante para o desenvolvimento local sendo ela cada vez mais um espaço de diálogo, aberto para as culturas e especificidades locais entrelaçando-se com a realidade envolvente.

UNESCO (2003):

Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociales, culturelles et politiques. (p. 13)

Se numa sociedade pluralista a uniformidade pode fornecer soluções simples em termos de administração e gestão, tais soluções nem sempre levam em conta os riscos que acarretam, tanto em termos de resultados académicos como a da diversidade linguística e cultural. Sendo a educação um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida humana, esta tem na base não só a educação escolar, como a educação permanente realçando as dimensões políticas, sociais e culturais da ação educativa. Neste âmbito, deve a escola analisar a dinâmica local na sua densidade territorial enquanto espaço de relações e interações quotidianas ilimitadas no tempo e no espaço, ultrapassando as diferenças e fronteiras culturais, chegando ao transculturalismo. Diz-nos McLaren (1997) que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (p. 115).

Embora a escola continue assumindo grande centralidade no campo educativo, esta não se restringe à educação escolar, indo muito além da esfera escolar através da valorização das particularidades locais a partir da sua abordagem global de modo a conectar as sinergias formais, não-formais e informais, as dinâmicas comunitárias, bem como as dimensões socioeducativas. Stoer e Cortesão (1999) atestam que os processos educativos têm lugar entre pessoas e em situações/instituições inseridas num contexto local, mas as características deste entrelaçam-se, também, com características dos contextos nacionais e tradicionais, com influências do presente e do passado.

Do modelo do sistema educativo organizado de forma piramidal, hierárquico passamos ao cenário de redefinição da escola como objeto científico. Neste cenário encontramos as ideias de “abertura da escola à comunidade” e a “relação da escola com a comunidade”, difundidas pelo pensamento de Canário (1995), Derout (1995) e Lima (1995).

Os estabelecimentos de ensino considerados apenas unidades de execução passam a ser considerados como unidade de base, cabendo a estes a definição de planos e estratégias a nível local. Refere Charlot (1994), a escola enquanto estabelecimento local de ensino, cabe um papel ‘central’ em termos da mudança educativa, e ao estado cabe o papel regulador, no quadro das políticas de ‘territorialização’.

Se é objetivo motivar o aluno para aprender a aprender ter-se-á de conjugar o diálogo entre a cultura da escola e as culturas exteriores à escola. Ter-se-á, ainda, de criar meios para

garantir a auto-comunicação entre a escola/sala de aulas e comunidade na construção de mentes intelectualmente livres, pensamento crítico e uma aprendizagem flexível, adaptável a novas condições de vida e de organização social. Consideramos importante a valorização das demandas e opiniões dos alunos. Assim sendo, torna-se necessário a formação de professores nos domínios bi ou multicultural a fim de garantir a comunicação através de culturas regionais, atores e mediadores entre a escola e a comunidade educativa com particularidades culturais à estruturação inter/multicultural, sobretudo quando confrontados com inúmeras dificuldades que se se não souber ‘resolver’ apresentam-se como obstáculos ao processo educativo.

CAPÍTULO IV - CENÁRIO DE PESQUISA

4.1 Estudo de terreno: enquadramento metodológico

O estudo centra-se numa abordagem descritiva e/ou explicativa oferecendo um panorama fenomenológico da diversidade cultural e linguística manifestada na escolaridade básica/obrigatória em Cabo Verde tomando a ilha de Santiago como exemplo particular. Assente na necessidade de compreender em profundidade o fenómeno acima transcrito decorre o carácter exploratório do estudo.

Para Campenhoudt e Quivy (2011):

Le travail exploratoire a pour fonction d'élargir les perspectives d'analyse, de prendre connaissance avec la pensée d'auteurs dont les recherches et les réflexions peuvent inspirer celles du chercheur, de mettre au jour des facettes du problème auxquelles il n'aurait sans doute pas pensé par lui-même et, au bout du compte, d'opter pour une problématique appropriée. (p. 109)

Assim, focalizamos na análise e entendimentos da diversidade cultural e linguística manifestada na escola básica 13 de Janeiro, na qual procuramos compreender as condições em que decorre baseada numa perspetiva crítica.

A escolha da escola requereu alguma ponderação, daí a sua seleção contar com o auxílio de personalidades conhecedoras do contexto educativo e social onde ela se insere, nomeadamente da Diretora do Ensino Básico de Cabo Verde com quem contamos com a colaboração depois de tomar conhecimento dos objetivos do estudo.

Baseando na viabilidade e pertinência do tema escolhido tentamos estruturar de forma coerente os conceitos-chave e exprimir de forma mais exata e clara possível o espaço de discurso servindo este como fio condutor à pesquisa. Deste modo, elaborámos a seguinte *questão de partida*: De que forma os professores da Escola 13 de Janeiro vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na mesma escola? Isto é, como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula no sentido de promover a diversidade cultural e linguística?

Analisar até que ponto a escola 13 de Janeiro insere conteúdos ligados à diversidade cultural e linguística na qual se encontra inserida a comunidade cabo-verdiana numa perspetiva de respeito e de construção da cidadania do seu povo é o *propósito/objetivo geral* do trabalho de terreno apresentado.

A partir deste elaborámos alguns *objetivos específicos*:

- Conhecer como os professores vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na escola 13 de Janeiro;
- Examinar a forma como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula no sentido de promover as diferenças culturais e linguísticas na escola 13 de Janeiro;
- Mostrar se a escola 13 de Janeiro e os respetivos professores identificam as diferenças culturais e linguísticas dos alunos;
- Analisar como os professores e a escola reagem à questão da diversidade cultural e linguística na escola 13 de Janeiro;
- Compreender como a escola e os professores organizam atividades no sentido de trabalhar ao mesmo tempo valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos.

Universo: Trata-se de um estudo de terreno elaborado no ano letivo 2012/13 com a duração de 1 ano (Setembro de 2012 a Setembro de 2013), realizada na escola básica 13 de Janeiro, ilha de Santiago.

Amostra: Os sujeitos de pesquisas são todos os 26 professores do 1º ao 6º ano de escolaridade da referida escola, a gestora e 12 pais/encarregados da educação (2 de cada ano de escolaridade) aqui no estudo designados de informantes-chave, aleatoriamente selecionados dada a limitação de todos englobar.

Pretende-se com estes três sujeitos da pesquisa (professores, gestora e pais/encarregados da educação) fazer a triangulação dos dados, isto é, a avaliação das representações e perceções dos participantes acerca da diversidade/especificidade cultural e variantes/dialéticos linguísticos manifestadas na escola onde decorreu o estudo. A população estudada é representativa, selecionada tendo em conta os objetivos do trabalho, os critérios julgados importantes e um método cuidadosamente estruturado para extrair o máximo de informação possível.

4.2 Modelo de análise e procedimentos (hipótese)

Da necessidade de compreender a problemática em profundidade e acreditarmos ser o mais adequado para alcançar os objetivos preconizados, o estudo apoiou-se no *modelo de análise*²⁰. Assim, o mesmo centra-se numa abordagem multi-metodológica quali-quantitativa,

²⁰ Campenhoudt e Quivy (2011) «Un modèle d'analyse est composé de concepts et d'hypothèses qui sont articulés entre eux pour former ensemble un cadre d'analyse cohérent. Il donne une orientation opérationnelle à la recherche mais ne constitue pas une conclusion anticipée» (pp. 120-121).

porque ambos os dados qualitativos e quantitativos são fundamentais para esclarecer os fenómenos implícitos na observação. Ou seja, os dados quantitativos por si só não conseguem explicar de maneira adequada, nem os dados qualitativos são capazes de desvendar os mistérios e/ou as questões fundamentais do mesmo fenómeno. Portanto, nesta pesquisa a aliança dos dados qualitativos e quantitativos são de extrema importância para garantir um desvelamento adequado dentro do processo de investigação.

Justifica-se a parte quantitativa, a recolha e análise de dados existentes (dados secundários: conceitos teóricos e estatística), e, qualitativa pelas técnicas de recolha de dados (questionário e entrevistas) cujos dados recolhidos foram sujeitos à análise relacional teórico-prático da evolução temporal e o estabelecimento de padrões comparativos dos resultados encontrados, as teorias e dados estatísticos existentes, sempre configurados e interpretados com base na questão de investigação. Os resultados serão divulgados nas conclusões e considerações finais do estudo, onde também teremos em conta recomendações de melhorias como formas de solução do problema da investigação, apesar de salvaguardar o anonimato dos seus protagonistas, divulgando apenas o nome da instituição como acordado.

Após as articulações e/ou adaptações teórica-metodológica e com a autorização das autoridades competentes, prosseguimos com o pedido de autorização à Gestora da Escola 13 de Janeiro em particular, a quem explicamos os objetivos e procedimentos do estudo, acordar quanto às datas, disponibilidades e meios de contatos, entre outros.

Com base na literatura consultada, na análise dos dados recolhidos elaborámos um texto conclusivo que, caso as possibilidades favoreçam, tencionamos voltar à escola para mostrar os resultados encontrados e sugerir possíveis discussões alargando ainda mais a possibilidade de, futuramente, não só aprofundar o estudo como também dar ideias que possam vir a servir de orientação para estudos posteriores. Lembramos, por se tratar de uma análise temporal, que a mesma vai de encontro ao objecto da pesquisa, do problema da investigação e das questões surgidas no decorrer da mesma, a hipótese levantada, logo, as proposições, recomendações e melhorias como formas de solução não poderiam ir senão ao encontro do mesmo estudo.

Como preposição à questão de pesquisa e com o intuito de favorecer a descoberta e conferir à pesquisa um princípio de realidade formulámos a *hipótese*²¹ de que o sistema

²¹ Campenhoudt e Quivy (2011) “Une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption, qui demande à être vérifiée” (p. 128).

homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionada pelos traços da educação colonial, não dá espaço à escola 13 de Janeiro e aos respetivos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística nela manifestada. Colocando sistemática e deliberadamente em situação de ser surpreendido, a hipótese foi formulada com o intuito de posteriormente confrontá-la com os dados da observação. Esta fase de confrontação Campenhoudt e Quivy (2011) denominaram de ‘Vérification empirique’ (p. 129).

4.3 Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de informação

Para a recolha de dados recorreu-se aos instrumentos que a seguir se descrevem.

4.3.1 Recolha de dados existentes/secundários

Buscou-se, através da revisão bibliográfica estudos e trabalhos académicos, antropológicos, sociológicos, linguísticos e psicológicos (suscitando a oportunidade do estudo comparativo), análise documental (leis, decretos, jornais, revistas, livros, boletim-oficial, artigos, etc.), e estatística como forma de analisar mudanças e desenvolvimento histórico de fenómenos sociais num senso mais amplo e a partir daí identificar variáveis consideradas importantes e adequadas ao estudo, seguido de um afinamento das suas manifestações na educação básica em Cabo Verde, particularmente na escola 13 de Janeiro. Para tal efetuou-se uma leitura da legislação, da qualidade e evolução da educação básica no país, das diferenças culturais e linguísticas representadas nas ilhas, especificamente na de Santiago, mostrando as razões que justificam o estudo.

4.3.2 Inquérito por questionário

Maior sistematização dos resultados fornecidos, facilidade de análise e possibilidade de quantificar múltiplos dados e, portanto, de numerosas análises e correlações foram as razões que nos levaram à aplicação do questionário²² a um dos sujeitos da nossa pesquisa, aos professores.

Com o intuito de obter informações que permitissem uma análise credível da situação em estudo, produzimos um questionário destinado aos professores (p. 21 do anexo) não só a

²² Afonso (2005) “Os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. Na construção de questionários, o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos” (p. 101).

partir das questões de pesquisa, bem como pelo decorrer da evolução de leituras adequadas aos critérios e objetivos do estudo. Devido às limitações do próprio instrumento, este exigiu o máximo de atenção e cuidados na sua estruturação tendo em conta o número e o sistema de perguntas (perguntas de identificação, de informação, de descanso e de controlo), questões reduzidas e adequadas à pesquisa, desenvolvidas tendo em conta a clareza, a coerência, a lógica e o princípio da neutralidade.

O questionário utilizado neste estudo contém perguntas abertas e fechadas²³. Esta última, foi no sentido de possibilitar a comparação com os outros instrumentos de recolha de dados. Conforme dizem Amaro *et. al.*, (2004), “este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo, por outro lado, a aplicação deste tipo de questionários pode não ser vantajosa, pois facilita a resposta a um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. Os questionários fechados são bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado” (p. 6). Daí, pela pretensão em ter respostas abertas e/ou opiniões pessoais, também o mesmo questionário conter questões de tipo aberta.

Por ser mais coadunado com a investigação quantitativa, o questionário é aqui um instrumento na recolha de dados complementar à entrevista.

4.3.3 Entrevista

Dada a possibilidade de aprofundar as questões bem como de complementar a análise de conteúdo, realizaram-se entrevistas à gestora da escola e a 12 pais/encarregados da educação.

À Gestora achámos pertinente realizar uma entrevista semiestruturada, constituída por uma série de questões-guia (p. 25 do anexo), adaptáveis às reações e ao contexto. Já aos pais/encarregados de educação (p. 25 do anexo), optámos pela entrevista informal, menos estruturada possível, sobretudo por ser recomendada para estudos exploratórios, a forma de colmatar a questão de défice de escolarização (não generalizando), ainda evidente nesta camada no contexto estudado. Através de uma linguagem acessível, pretendemos com esta modalidade de entrevista clarificar as ideias, estimular respostas completas e extrair o máximo de informações possíveis, visando a obtenção de uma visão geral do problema em pesquisa.

²³ Singly (2005) “Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l’avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent” (p. 65).

Ambas as entrevistas foram sujeitas a análise e tratamento de conteúdo, procurando ser fiel e enfatizar as linguagens utilizadas pelos sujeitos do estudo, assumindo, enquanto investigadora o papel essencialmente de intermediário entre os discursos. Mais ainda se faz saber que as respostas dos questionários aos professores e as entrevistas à gestora e aos pais/encarregados da educação foram pensadas no sentido de ter a possibilidade de fazer a triangulação dos dados.

4.4 Caracterização da escola e justificação da escolha

A Escola Básica 13 de Janeiro, Polo N° XV da Praia (fotografia, p. 20 do anexo) fica situada no Palmarejo, um dos bairros em expansão, onde reside uma classe socio-económica muito alta da capital. Começou a ser construída em 1992 e foi inaugurada em Outubro do ano seguinte; a sua edificação contou com o apoio da FENU. Nessa altura possuía quatro salas de aulas amplas com 9.000 x 7.100m, uma secretaria, uma sala de professores, quatro casas de banho, uma cozinha, uma despensa, um pequeno recinto desportivo e um pátio amplo.

Para este ano letivo a escola conta com um total de 920 alunos, da primeira à sexta classe. No primeiro ano são cinco turmas, perfazendo 167 alunos, o segundo ano também são cinco turmas, mas com 173 alunos ao todo. Da terceira à sexta classe são quatro turmas cada para este ano letivo, com 154, 138, 151 e 132 alunos, respetivamente.

De recursos humanos a escola conta ainda com 26 professores, dois auxiliares administrativos, dois guardas (diurno e noturno) e uma equipa de limpeza de três pessoas.

À escola chegam crianças de outros bairros da capital, como Terra Branca, Bela Vista, Latada, Cobon, de várias ilhas do país, bem como de várias camadas sociais, facto que prova a diversidade cultural e linguística presente na escola.

Recorda-se que a cidade da Praia fica situada na maior e mais populosa ilha do arquipélago – ilha de Santiago fig. 3 (p. 11 do anexo), com 991 quilómetros quadrados onde está localizada toda a administração da república de Cabo Verde com um património socio-cultural como as igrejas, edifícios públicos, até mesmo com representações para o mundo como é o caso da Cidade Velha inventariada a partir da década de 1980 e elegida a património da humanidade pelas Nações Unidas; entre outros, representam a vida e testemunham o passado, o modo de ser, a memória do seu povo. Diz-nos Ramos (2009) que “as ilhas têm a sua formação étnica de povos brancos e negros, no entanto o substrato da ilha de Santiago é o mais africano de todas as

ilhas. O santiaguense conserva muito mais características da matriz africana do que os povos das outras ilhas. Isto é notório entre eles” (p. 23).

O património da ilha é caracterizado através de um conjunto de símbolos e simbologias materiais e imateriais com traços muito próprios que representam a originalidade do passado e formas de organização social. Fabião (2000) defende que traços específicos como o batuque e a tabanca ainda que ambígua, entre a música e a dança são traços específicos daquela ilha. O batuque é uma espécie de dança sem auxílio de instrumentos, num grupo formado por mulheres ‘batuqueiras’ foi criticada no século XIX pelo erotismo da sua expressividade. (ver NC 15, p. 8 do anexo).

De acordo com o censo 2010 (INE), atualmente a população cabo-verdiana residente no país ronda os 491 875 habitantes. A taxa de crescimento médio anual nos últimos 10 anos é de 1.2%. A população feminina continua sendo superior 50.5% face à masculina com 49.5%; contrariamente as suas representações nos meios urbanos e rurais com maior concentração masculina nos centros urbanos 49.8% e com uma representatividade de 51.1% de mulheres nos meios rurais.

O principal aglomerado populacional do arquipélago é a cidade da Praia com 131 719 pessoas, que tal como as outras ilhas possui uma população muito jovem e em crescimento, seguindo-se São Vicente 79 140, Santa Catarina 43 219 e Sal 25 779.

Esta distribuição espacial tende a ser cada vez mais desequilibrada resultando na intensificação do despovoamento de zonas rurais. De 1990 a 2010, a população urbana passou de 44.1% em 1990 para 53,4% em 2000 e 61.8% em 2010. Segundo as projeções da mesma fonte é provável que os 274.044 habitantes (2010) atinjam 379.000 habitantes em 2020.

Não só com base em estatística populacional, localização geográfica, representação cultural, etc., queremos justificar a razão da nossa escolha baseada em factos logicamente do ensino e da educação. As ilhas de São Vicente (Mindelo) e de Santiago, sobretudo na Praia - Capital, são os pontos em Cabo Verde onde se encontram escolas, tanto superiores como básicas e secundárias e técnicos com mais nível e qualidade, em termos de professores mais qualificados, enfim, que apresentam melhores condições, entre outros dados secundários analisados (fig. 7 - percentagem de professores por perfil distribuição por ilha/cidade, p. 16 do anexo), anteriormente analisado.

4.5 Análise e tratamento de dados: descrição e discussão dos resultados

O primeiro objetivo desta fase de análise das informações é a verificação empírica.

Relembramos que a pesquisa tem como meta responder à seguinte questão de partida: *De que forma os professores da escola 13 de Janeiro vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na mesma escola? Isto é, como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula no sentido de promover a diversidade cultural e linguística.*

A este efeito formulámos a hipótese de que *o sistema homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionada pelos traços da educação colonial não dá espaço à escola 13 de Janeiro e os respetivos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística nela manifestada*, assim, procedemos às observações requeridas, procurando constatar se os resultados observados em parte correspondem aos resultados esperados. Para testar a mesma hipótese foi necessário exprimir uma medição precisa, a fim de poder examinar a sua relação entre os termos, não negligenciando outras relações e formas de proceder. Portanto, a análise das informações deu-nos a conhecer factos inesperados, revendo e afirmando a hipótese a fim de nas conclusões e considerações finais sugerir melhorias do modelo de análise e propor pistas de reflexão e pesquisas futuras.

4.5.1 Operações de análise das informações: preparação dos dados

4.5.1.1 Perfil dos participantes

Entre os *professores* quad. 1 (p. 26 do anexo), principais sujeitos do estudo foram recolhidos 21 dos 26 questionários distribuídos. Nesta amostra apenas 1 é do sexo masculino com uma idade média de 41 anos, variando entre os 2 e os 27 anos de serviço. Entre eles, apenas 2 lecionam todas as turmas da escolaridade básica, enquanto os restantes, isto é, a maioria são professores específicos de uma turma. Estabelecendo um parâmetro correspondente ao tempo de serviço como docente o menor número foi verificado ente os 0 a 9 anos com apenas 3 professores, a maior percentagem centrou-se na casa dos 10 aos 19 anos com 11 professores, e finalmente, com uma percentagem significativa tendo em conta a idade média estão os 6 professores com mais de 20 anos de serviço.

Universalizando a integração no ME e o gosto pela profissão, o tempo de trabalho na escola 13 de Janeiro coincide com o período integrado no mesmo, exceto em dois casos no qual

o primeiro docente faz parte do ME há 27 anos, mas só trabalha na escola há 4, diferente do segundo caso em que apesar de trabalhar há 18 anos na escola foi integrado no ME há 8.

Já a *gestora* quad. 1 (p. 45 do anexo), um dos outros sujeitos da pesquisa, nos seus 18 anos de experiência profissional, trabalhou 2 anos como coordenadora pedagógica e três como gestora. Neste período 4 anos foram dedicados à escola 13 de Janeiro onde há 9 meses desempenha a função de Gestora, função essa que a mesma diz gostar.

4.5.1.2 Análise quantitativa: descrever e agregar

Os dados manifestam-se de diferentes modalidades ou estados de uma variável²⁴. Estes serão descritos e reagrupados em quadros e gráficos evidenciando os mais relevantes, tendo em conta a pergunta de partida, a hipótese e os objetivos do trabalho. De parte de algumas questões (as com possibilidade de justificar), faremos uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa permitindo a interpretação do seu conteúdo. As respostas obtidas por cada indicador, e a observação dos dados farão o objecto de análise, portanto, foi articulada uma estratégia de preparação dos dados tida como mais adequada no sentido de facilitar a análise das relações entre os dois conceitos de uma mesma questão.

Retomando a questão do gosto pela profissão quad. 1 (p. 26 do anexo), a unanimidade das respostas diferenciam-se nas suas justificações. Isto é, o ponto de vista variou pela positiva ao utilizarem expressões como: *adoro, orgulho-me, tenho amor, é uma paixão de infância, não consigo ser outra coisa*. Mas afirmam que para o desempenho desta profissão é preciso *ser responsável, ter vocação e aptidão*, e, que com ela têm *a oportunidade de transmitir e partilhar conhecimentos, sabedoria e valores que contribuem para o acompanhamento e crescimento dos alunos, logo, a alfabetização do país conseqüentemente o bom funcionamento da sociedade*. Por um lado, alguns reconhecem que apesar de se trata de uma profissão nobre, motivadora, mas ser professor é também saber aceitar as diferenças e ajudar os outros a saber ser e estar. Nem todos tiveram a docência como primeira opção, como conta um dos inquiridos: *inicialmente não, mas com o tempo acabei por gostar pois, é muito gratificante ver os alunos a ler e escrever. Sinto-me orgulhosa do trabalho que faço*.

²⁴ Campenhoudt e Quivy, 2011 “On appelle la variable toute caractéristique susceptible de prendre plusieurs modalités” (p. 198).

a) *Estrutura da língua na sala de aula*

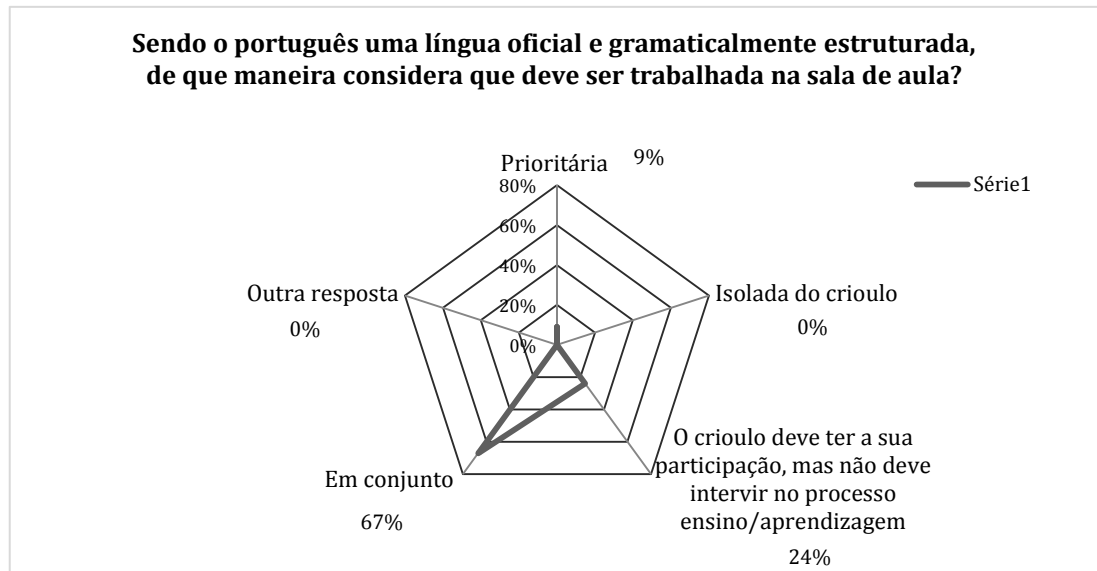


Gráfico 1

estruturada (daí 9% defendem que deve ser trabalhada de maneira prioritária apelando que a estruturação dos materiais encontra-se em português), a maior percentagem, 67% defendem que esta deve ser trabalhada em conjunto da LCV abrangendo nos factos seguintes (quad. 2, p. 28 do anexo): o crioulo tem como base a LP, caso a língua materna vier a ser oficializada é na oficial que encontraremos os requisitos para a estruturar; o cabo-verdiano pensa em crioulo, facilita a compreensão e o processo ensino/aprendizagem; são complementares, etc. Como opina um professor: *O crioulo facilita o ensino aprendizagem do aluno por ser sua língua materna. O português é a língua oficial, que tem de a aprender.* Reforçando esta ideia, nenhum dos inquiridos concorda que esta deve ser isolada da língua materna. Porém, 24% são da opinião de que esta última deve ter a sua participação, mas que não deve intervir no processo ensino/aprendizagem. Estes justificaram que deve-se priorizar o ensino em português apoiando no crioulo só em casos excepcionais como de esclarecimento de dúvidas, que os professores não estão capacitados para lecionar nas diversas variantes existentes em Cabo Verde ou que existe a necessidade de participação do crioulo no processo ensino aprendizagem pois este interfere sempre neste processo. A importância da diversidade cultural e linguística é nos retratada pelo gráfico que se segue e pelo quad. 3 (p. 30 do anexo).

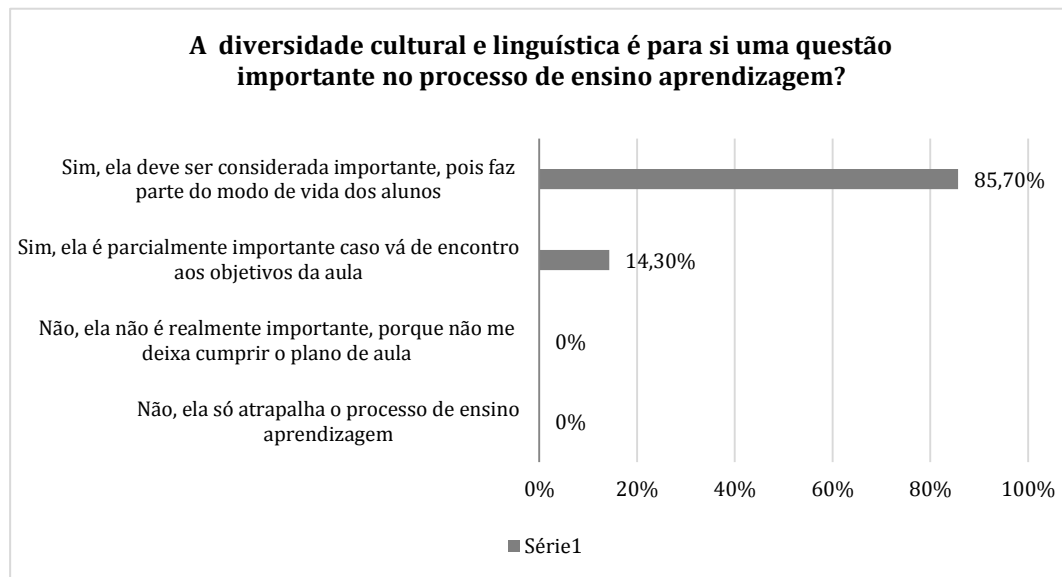


Gráfico 2

Ao questionar se a diversidade cultural e linguística é uma questão importante no processo de ensino/aprendizagem, 85.7% dos inquiridos consideram-na importante justificando que esta faz parte do modo de vida dos alunos. Já os restantes 14.3%, percentagem ainda significativa, consideram-na parcialmente importante defendendo-a desde que vá de encontro aos objetivos da aula, o que nos dá a ideia da importância dos planos de aula a cumprir face às inquietações, gostos, aspirações, dúvidas dos alunos concernente ao contexto que os rodeia. Foi inexpressivo as duas possibilidades de resposta que nenhuma importância davam a esta temática, o que justifica a reação face à diversidade cultural e linguística na sala de aula quad. 3, p. 30 e gráf. 3 (p. 31 do anexo), quando quase a totalidade 90.5% estimula-a, na medida em que para estes os seus alunos sentem-se mais motivados, oposto aos 9.5% que dizem evitar porque o sistema pedagógico não está preparado para fazer face à mesma. Entretanto, a possibilidade de encarar a diversidade cultural e linguística como obstáculo foi descartada.

Constatamos a importância atribuída à língua materna no espaço de ensino/aprendizagem formal quando 90.5% dos interrogados defendam-na como sendo muito importante porque, para além de falar, o aluno deveria saber ler e escrever na sua língua materna pois assim teria melhores resultados, ainda com algumas limitações pois o sistema educativo ainda não está nutrido de materiais didáticos.

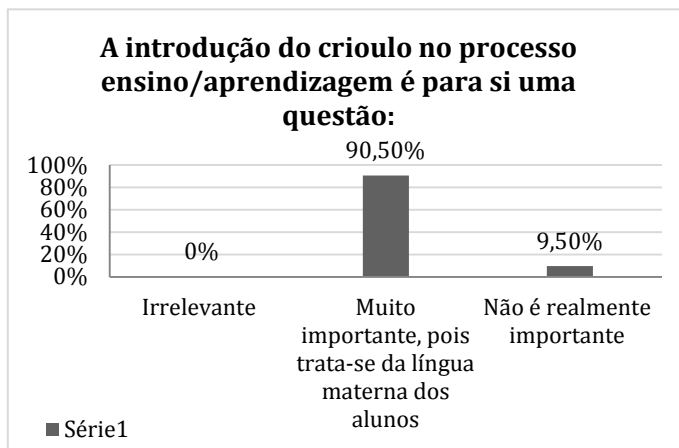


Gráfico 4

Ainda, chamam a atenção para uma profunda análise da mesma e das suas variantes no sentido de implementarem regras estruturadas para que esta venha a ser oficializada. Explica um professor: *gostaria que o crioulo fosse introduzido no primeiro ano como uma disciplina igual ao português* quad. 4 (p. 32 do anexo).

Tais razões justificam o grau com que estes o utilizam na sala de aula (sempre 19%, frequentemente 34% e às vezes 33%), bem como as suas justificações quad. 5 (p. 34 do anexo), entre outros, facilitar a compreensão da matéria, facilita o processo de ensino/aprendizagem. Não há quem a defenda como uma questão irrelevante, porém, 9.5% dá preferência a opção “não é realmente importante”, advogando que por se tratar da língua da convivência social dos alunos já o sabem falar corretamente sem interferência do português e que estes precisam aprender a língua que lhes permite comunicar com o mundo exterior. Ninguém considera-o como irrelevante, o que contraria os 0% que nunca utilizam o crioulo na sala de aula como nos confere o gráfico 5.

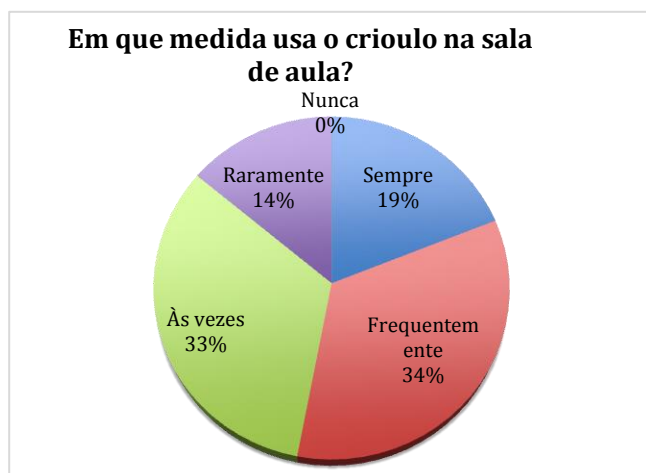


Gráfico 5

Os 14% que retratam raramente utilizem o crioulo na sala de aula porque o programa e os livros exigem que se fale em português, que é esta última a língua prioritária, mas quando necessário, isto é, facilitar a comunicação e compreensão do aluno recorre-se ao crioulo.

Esta constatação poderá ajudar-nos a compreender os 14% que dizem não haver necessidade de ter livros em crioulo porque o português já é suficiente. Todavia, 81% referem a

importância de ter livros em crioulo, desde que como complemento aos de português quad. e gráf. 6 (pp. 36-37 do anexo).

A controvérsia sobre a introdução do crioulo no processo ensino/aprendizagem a utilização do mesmo na sala de aula e a importância de ter livros nesta língua poderá colaborar no entendimento dos aproximadamente 50% que não concordam plenamente com a introdução do crioulo como veículo do processo ensino/aprendizagem, conforme nos indica o gráfico abaixo e o quad. 7 (p. 38 do anexo).

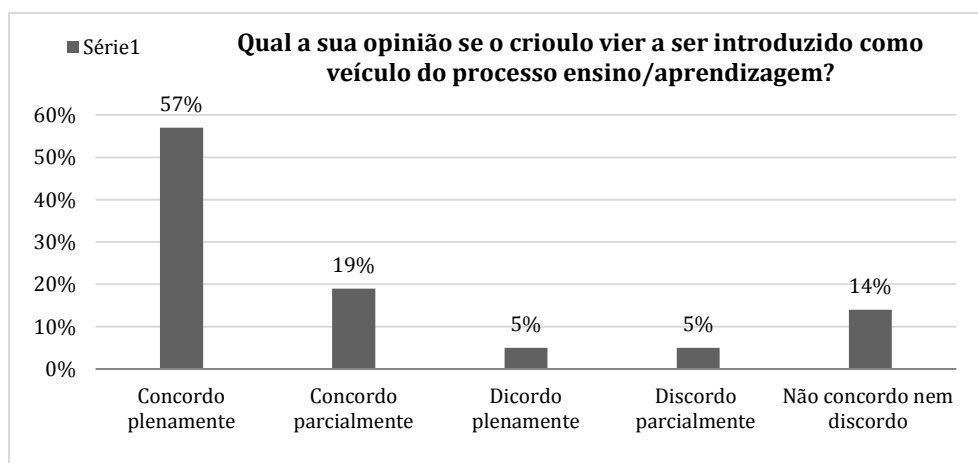


Gráfico 7

Dizem 57% concordarem plenamente com esta questão, e, ainda que parcialmente, 19% estão de acordo. O outro polo da mesma questão, isto é, discordar plenamente e parcialmente assemelha-se os 5% na resposta e finalmente os restantes 14% optaram pela imparcialidade não concordando, nem discordando.

Tendo em conta os objetivos da investigação, houve a necessidade de no mesmo instrumento de recolha de dados, o questionário, criar uma categoria com questões que nos levassem a compreender o espaço da língua na estruturação pedagógica.

b) Espaço da língua na estruturação pedagógica

Como poderá conferir quad. 8 (gráf. 8, p. 39 do anexo) tivemos primeiramente a curiosidade em compreender em qual das línguas os professores regem as suas aulas. Assim, confirma-se que a LP continua a prevalecer, 48%, na medida em que o crioulo nunca é usado com exclusividade, confira os 0%, e uma vez uma, o é em simultâneo com a língua oficial como nos deixa entender a maior percentagem, 52%, concernente a utilização de ambos ao reger as aulas.

Em termos de resultados e de relação entre estes, continuamos coerentes, vejamos o gráfico que se segue:

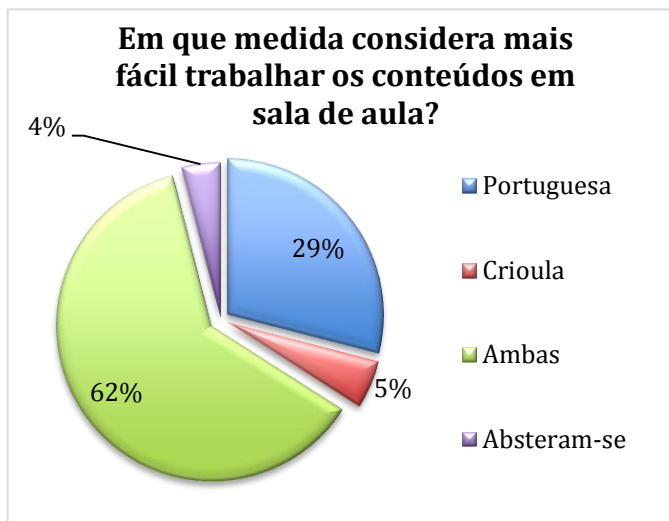


Gráfico 9

Antecedida está a ideia da língua regida na aula, diferente da considerada mais fácil trabalhar os conteúdos em sala de aula como ilustra o gráfico ao lado e o quad. 8 (p. 39 do anexo), reforçando em medida a ideia anterior. Isto porque, enquanto 48% dizem reger as suas alunas apenas em português, apenas 29% consideram-na mais fácil de trabalhar, o que quer dizer que muitos utilizam-na mesmo que a consideram a menos fácil de trabalhar os conteúdos na sala de aula.

E, curiosamente os 52% que dizem reger as suas aulas em ambas as línguas aumentaram para 62% dos que consideram que é mais fácil trabalhar estas duas línguas. Ainda que diminuta, 5%, aparece o crioulo como língua mais fácil de trabalhar os conteúdos da sala de aula.



Gráfico 11

Esta questão foi colocada, não com uma função em si mesma, até porque foi já anteriormente colocada, ainda que de forma subentendida, mas sobretudo para nos ajudar a compreender a que se segue. Contudo, não podemos ignorar os 86% que preferem fazer o uso alternado das duas línguas, e é a estes que questionamos em quais das situações. Analisemos o gráfico seguinte:

Primeiramente, nota-se que independentemente da situação, as duas línguas usadas em simultâneo é a opção privilegiada. Entretanto, caso o aluno não esteja com atenção a necessidade de recorrer às duas línguas é ainda maior, mostra o aumento para 62%,

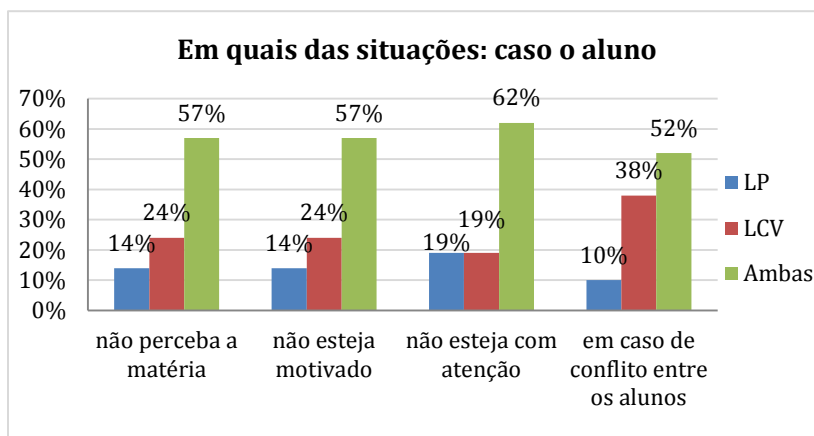


Gráfico 12

variante esta que veio a diminuir para 52% em caso de conflito entre os alunos. Verifica-se exatamente a mesma percentagem concernente as três variantes (língua portuguesa, língua crioula e ambas), 14, 24 e 57% respetivamente, em situações diferentes, isto é, caso o aluno não perceba a matéria e caso o aluno não esteja motivado. Já, caso o aluno não esteja com atenção a percentagem de professores que utilizam a LP aumenta para 19% e diminui também para 19% os que dão primazia a LCV. Filtrando a relação entre a situação encontrada e a língua utilizada, verificamos através do mesmo gráfico e do quad. 10 (p. 41 do anexo), que em caso de conflito entre os alunos a única percentagem que aumenta é a relativa à língua materna. Apresentando esta última com 38% e com a diminuição da variante ambas para 58%, indicam a clara diminuição da utilização da língua oficial para 10%, neste caso.

A questão que se segue retrata em 71% que trabalhar em simultâneo com as duas línguas continua a ser a escolha da maioria dos professores, porque para estes se revelam ambas importantes no processo ensino/aprendizagem. Mas, se compararmos a língua oficial com a materna, a primeira continua a ter maior peso, como mostra os 19% contra os 5% especificamente.

O quadro 11 (p. 42 do anexo) fornece-nos através das justificações a possibilidade de fazer uma análise ainda mais aprofundada da mesma questão.

Complementemos, a maior percentagem, defensores que ambas as línguas são importantes no processo ensino/aprendizagem, sustentam-na com base em ideias como: complementaridade, motivação, facilidade em aprender (crioulo e a/ou ambas) e necessidade de aprender (português). Um professor sustenta que se a cultura e a língua forem valorizadas na escola, os alunos têm mais motivação para aprender, pois facilita o processo de ensino e

aprendizagem; diz outro, embora com algumas desvantagens pois o crioulo não é muito conhecido na diáspora existe a necessidade de reconhecer a língua crioula, porém, no que se refere a formações futuras,

por exemplo, curso superior os alunos cabo-verdianos ‘saem a ganhar’ na medida em que têm como língua oficial o português. Uma outra opinião considerada interessante é a que diz que os alunos têm dificuldade em perceber a matéria se esta for lecionada apenas em língua portuguesa. Diz ainda que recorrer à língua crioula é uma necessidade a fim de levar os alunos a perceberem melhor a

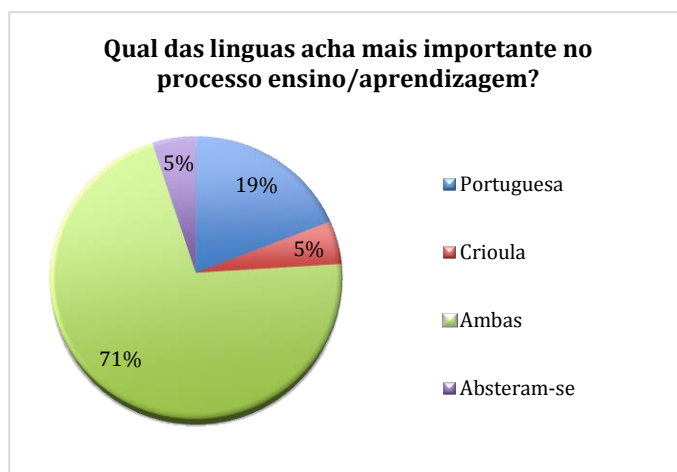


Gráfico 13

matéria. Os defensores da LP protegem a ideia fundamentando que se trata da língua oficial, que os materiais escolares são escritos e porque é nela que se lê, escreve, ouve-se rádio, televisão, etc. A menor percentagem que se pronunciaram sobre esta questão, pois houve 5% de abstenção, foram os que ficaram do lado da LCV, apelando que se trata da língua materna dos alunos, elemento facilitador da expressão oral e conseqüentemente na obtenção de melhores resultados a nível de aprendizagem.

Na análise que se segue, é enfatizado se os professores gostariam de ensinar: 1º quad. 12, gráf. 14 (pp. 43-44 do anexo), em crioulo e 2º quad. 13 (p. 44 do anexo) e gráfico que se segue, em crioulo e português. No primeiro caso, 29% revelam que gostariam muito de ensinar em crioulo porque facilitaria muito a aprendizagem do aluno, pois trata-se da língua materna cujo domínio do vocabulário é uma realidade e isto diminuiria a taxa de reprovação. Nesta questão a maior percentagem vai para os 52% que concordam parcialmente por se tratar de um veículo facilitador do ensino-aprendizagem, porque nem todas as escolas dão espaço para fazê-lo, nem todos os professores sentem a vontade. Também, é sempre uma mais valia falar e escrever em português, e as duas línguas utilizadas em conjunto não só facilitam os alunos na compreensão dos conteúdos como o próprio professor no desenrolar da aula. A questão também disponibiliza a opção dos que de modo nenhum gostariam de ensinar em crioulo, cabendo-a 14% alegando sobretudo não estarem preparados e que é necessário, antes de tudo, trabalhar o crioulo a nível da sua estrutura falada e escrita, que é bastante complexa.

Evocamos do mesmo modo, como já referido, o gosto dos professores em ensinar nas duas línguas, segue o gráfico:

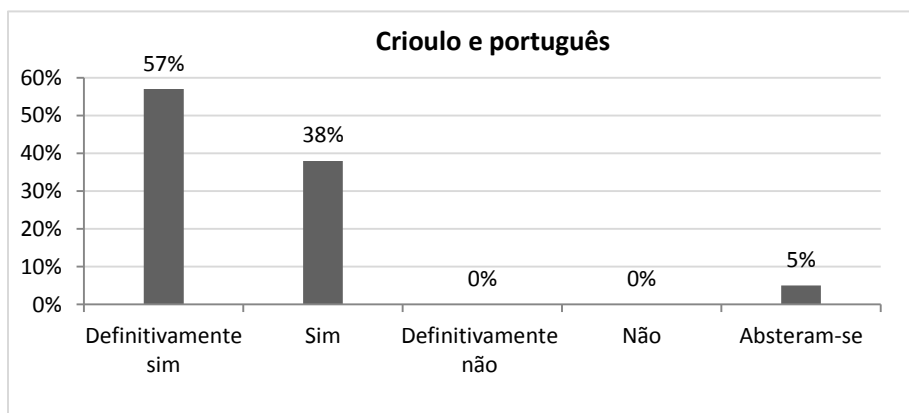


Gráfico 15

A resposta é mais positiva, pois, não há quem se oponha. Mais de metade, isto é, 57% responderam “definitivamente sim”. Vários depoimentos já foram aqui explanados, razão que nos ajuda a compreender os 38% que optaram pelo “sim”, bem como nenhum voto pelo “definitivamente não” e “não”.

A questão da diversidade cultural e linguística levantada ainda na primeira categoria do questionário é aqui retomada a fim de nos levar a analisar se os 85.7% dos inquiridos que a consideram como uma questão importante no processo de ensino aprendizagem (gráfico 2) têm na construção dos planos de aula espaço para articular os conteúdos ligados a esta diversidade cultural e linguística conforme nos mostra o gráfico abaixo e o quad. 9 (p. 40 do anexo).

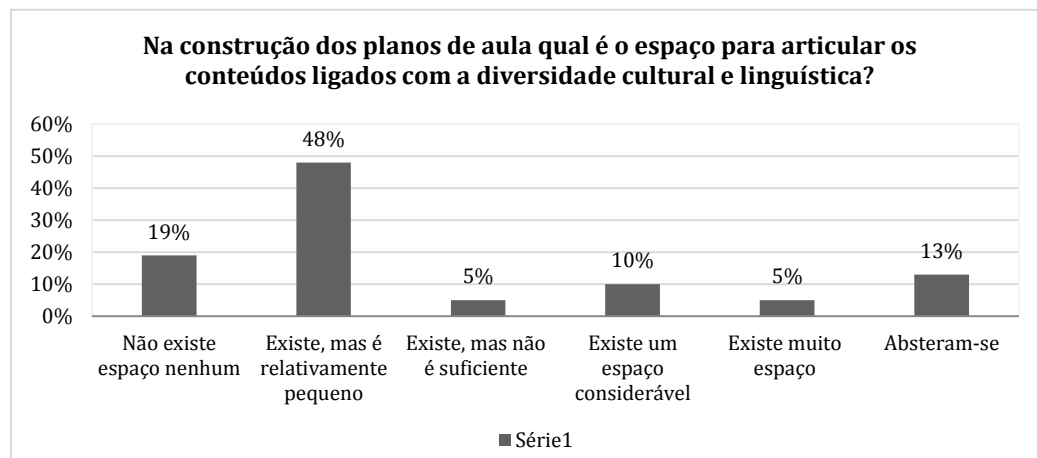


Gráfico 10

O peso atribuído à importância da diversidade cultural no processo de ensino aprendizagem de certo modo não encontra um verdadeiro espaço para articular os conteúdos

ligados à mesma, nos confere aproximadamente metade dos inquiridos, 48%, que dizem existir um espaço mas relativamente pequeno. Ainda que achem importante, 19%, defendem que não existe espaço nenhum. Entre os que salvam a opção “existe mas não é suficiente”, estão 5%, duplica o número que acha que existe um espaço considerável. Vivamente poderão aproveitar os 5% que abraçam a ideia de que existe muito espaço na construção dos planos de aula para articular conteúdos ligados a diversidade cultural e linguística. Tendo em conta o peso desta questão, procuraremos compreender e articular as questões posteriores à razão dos 13% de abstenção.

4.5.1.3 Análise qualitativa: transcrever e organizar

Para testar a hipótese a partir das entrevistas é necessário começar por transcrevê-la, e uma vez mais o *software* facilitou na manipulação das repostas organizando-as de modo sofisticado e numa disposição de fácil interpretação. Contudo, dando ênfase à linguagem utilizada pelos intervenientes, recordamos que à gestora foi realizada uma entrevista semi-estruturada, baseada em questões (guião) consideradas pertinentes para responder à problemática. Entre elas analisaremos as que merecem maior destaque quad. 2 (p. 45 do anexo).

Ao questionarmos sobre a manifestação da diversidade cultural e linguística na Escola 13 de Janeiro a gestora afirmou que a língua oficial e a materna são aceitáveis e utilizadas simultaneamente tanto pelos alunos como pelos professores e que a escola vê esta diversidade como meio educativo e um modo de atingir os seus objetivos.

Como analisa a função da escola nesse processo? *Relativamente a este processo a escola têm uma função crucial, todavia trata-se de um processo em desenvolvimento.* Por isso, aspetos culturais, passa a nomear: música, dança, festas tradicionais, hábitos e modos de vida, questões históricas do país, entre outros, são considerados de extrema importância trabalhar com os alunos.

No que concerne ao lugar da língua portuguesa e da língua crioula no processo ensino/aprendizagem, esta afirma que a LP um lugar preponderante, porém, a LCV vem logo a seguir, pois para uma melhor compreensão muitas vezes recorre-se ao crioulo, *Na minha escola a língua portuguesa é a predominante e com um grau de exigência muito elevado, porém, sempre que necessário recorrem a língua crioula no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.* Por isso mesmo a introdução do crioulo no sistema de ensino seria importante, pois assim os alunos sentiriam mais a vontade e passariam a valorizar mais o crioulo. No entender da mesma, os motivos de ainda não se ter concretizado passa sobretudo pela coragem e

a responsabilidade que viria a ser em formar todos os docentes. Por esta razão, se um dia vier a sê-lo, sê-lo-á como uma disciplina e não como veículo do processo ensino/aprendizagem, e, isto se partir de uma boa preparação e organização o processo não será difícil.

Aos pais/encarregados de educação, a fim de facilitar o processo, recolher o máximo de informação possível foi aplicado entrevista informal, com uma linguagem acessível e menos estruturada possível quad. 1 (p. 47 do anexo).

A maioria dos 12 pais/encarregados da educação aleatoriamente selecionados entendem que deve ser a língua crioula de Cabo Verde que a escola precisa usar, isto porque trata-se da língua materna, melhor compreendida entre os seus falantes e a mais usada no país. Dizem ainda que não só facilitaria a aprendizagem dos alunos, como também, valorizaria a própria língua, pois como chama atenção o pai *L*: *Na minha opinião a língua que deveria estar incluída no ensino básico cabo-verdiano é a língua crioula, a fim de conhecê-la gramaticalmente e ganhar um espaço privilegiado que merece, assim como todas as línguas.*

Diz o pai *I*: *Na minha opinião é a língua crioula, porque é a nossa língua materna. É com ela que desde criança expressamos o que sentimos e o que pensamos. Penso que se utilizássemos a língua cabo-verdiana teríamos mais facilidade em aprender, portanto, teríamos mais capacidade de desenvolver e elaborar os conteúdos apreendidos.* Ao compararmos esta opinião com a *J*: *Na minha opinião as línguas que as escolas cabo-verdianas precisam usar são as línguas portuguesa por ser a primeira língua a ser utilizada nas escolas, e o crioulo que é a nossa língua materna, a primeira língua que aprendemos a falar, mas que a maioria nunca aprende a escrever,* constatamos que esta última, defensora da LP não menospreza a presença da língua materna. Contudo, o único defensor, inteiramente da LP justifica que este deve-se ao facto de ser a língua oficial, utilizada na escola e facilitadora da aprendizagem dos alunos.

Nos surpreende ainda mais a opinião do entrevistado *B*: *O português deve manter-se como a principal língua de comunicação na escola, mas deve-se introduzir gradualmente o crioulo até que este seja possível de utilizar em pé de igualdade com o português. Por outro lado, o francês e o inglês, enquanto principais línguas de comunicação com o mundo precisam de ser introduzidos mais cedo no currículo escolar para haver maior domínio dos mesmos.* Esta ousadia não fica por aqui, na medida em que os de olhos postos nas comunicações com o mundo exterior, e no mundo de negócios, ressaltam a importância, ainda que no ensino básico, das línguas francesa e inglesa. Estas duas últimas são vistas pelos intervenientes também como uma oportunidade de preparação para a entrada no ensino secundário, uma necessidade do mundo atual e de olhos virados para o exterior.

Averiguando a opinião dos inquiridos sobre a utilização do crioulo na escola quad. 2 (p. 49 do anexo), verificamos que a maioria acha que valeria a pena, até mesmo muito a pena, argumento por exemplo, que se trata da língua materna, do dia-a-dia, a qual os alunos conseguem expressar melhor, muito utilizado nas redes sociais - facebook, etc. Há quem defenda em nada opor caso for ensinado desde o primeiro ano. Ultrapassando fronteiras fundamenta o encarregado da educação *K: Acho muito bom desenvolver as crianças com o crioulo, não só as que estão cá, como as da diáspora que vêm para o nosso país. Porque não? Quem estuda o crioulo, compreendo-o melhor!* Em contra partida a quem assegura não valer a pena pois esta traria barreiras tendo em conta as diferenças regionais, o seu não aperfeiçoamento e, que este só deve ser utilizado caso o aluno não perceba a matéria. Este último parecer entra em consenso a opinião do pai *B: Penso que introduzir o crioulo como língua de comunicação neste momento não seria uma boa estratégia. Existe ainda trabalho académico a ser feito para sistematizar o crioulo escrito antes de podermos assumir a nossa língua materna plenamente como língua de comunicação nas escolas, tal como o é por excelência nas ruas e em casa.*

Constatamos através da última questão aplicada aos pais/encarregados da educação “Porquê é importante frequentar a escola?” quad. 3 (p. 51 do anexo), que a escola continua a ter um papel preponderante na transmissão de conhecimentos, na aquisição de aprendizagem (ler e escrever), na convivência com os outros – saber ser e estar, desenvolver intelectualmente, isto para, como os mesmos admitem, a escola é um campo de preparação para a vida, desta forma, pela escola passa não só a realização pessoal, como a profissional. Existe uma relação entre escola e o mundo de trabalho, pois, segundo os entrevistados para ser alguém no futuro, ter uma boa profissão é preciso passar pela escola. Estas opiniões, junto a que refere que a escola deve ser um direito de todo o ser humano, são traduzidas na apreciação do pai *B: É importante frequentar a escola não só pelo motivo óbvio (a transformação do saber, a preparação do cidadão para enfrentar o mercado de trabalho devidamente preparado e com capacidade para contribuir de forma útil para o progresso do país), mas também, para adquirir valores nobres como a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a dignidade que tanta falta fazem a esta sociedade. A escola é também um complemento precioso à educação caseira. Mas, para isso, os professores devem ser muito bem formados, à altura da sua nobre tarefa.*

4.5.2 Comparação dos resultados/estabelecimento de relações e interpretação das diferenças entre os dados

4.5.2.1 Análise quantitativa: análise das relações entre variáveis

Constituindo esta uma fase imprescindível da pesquisa priorizamos as variáveis que correspondem aos termos da hipótese bem como da questão de partida, quer dizer, os conceitos implícitos, as dimensões, os indicadores ou os atributos que a definem. Contudo, não descartamos nem as questões complementares, nem as informações inesperadas.

Nesta fase de confrontação empírica, recordamos que inicialmente foi levantada a hipótese de que *o sistema homogêneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionada pelos traços da educação colonial não dá espaço à escola 13 de Janeiro e os respetivos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística nela manifestada.*

No contexto deste estudo parece ter ficado comprovado que a língua oficial portuguesa, não mais constitui uma prioridade e que esta deve sim ser trabalhada em conjunto com a língua materna. É notável o espaço que a língua do povo tem vindo a ganhar na sala de aula, ainda que, para muitos, não deva intervir no processo ensino/aprendizagem. Os traços do sistema homogêneo justifica a tese dos que acham que não há necessidade de haver livros em crioulo porque o português já é suficiente; contudo, a quase maioria intercede pela existência de livros na língua materna como complemento aos na língua oficial. Fortalecendo esta ideia mais de metade dos docentes inquiridos dizem concordar plenamente e/ou parcialmente caso o crioulo venha a ser introduzido como veículo do processo ensino/aprendizagem. Enquanto não haja condições para fazê-lo, quase metade dos professores inquiridos dizem reger as suas aulas apenas em português, ninguém em crioulo, mas a predominância vai para quando utilizadas em simultâneo. Por isso mesmo, também consideram ambas mais fáceis de trabalhar os conteúdos na sala de aula, daí fazerem o uso alternado das mesmas caso o aluno, por exemplo, não perceba a matéria, não esteja com atenção e se inclusive não estiver atento em caso de conflito entre os alunos.

Conduzida pela seguinte pergunta de partida *de que forma os professores da Escola 13 de Janeiro vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na mesma escola, é surpreendente a quantidade de intervenientes que defendem que a diversidade cultural e linguística devem ser consideradas importantes pois fazem parte do modo de vida dos alunos,*

mas não deixamos de apreciar os que salvam esta posição caso a DCL vá de encontro aos objetivos da aula.

Porém, até que ponto a escola 13 de Janeiro insere conteúdos ligados à diversidade cultural e linguística na qual encontra inserida a comunidade cabo-verdiana numa perspetiva de respeito e de construção da cidadania do seu povo? É expressivo a representatividade e a demonstração de um sentimento positivo para com a importância de ambas as línguas no processo ensino/aprendizagem. Por os professores reagirem positivamente às diferenças culturais e linguísticas manifestadas na escola 13 de Janeiro, domina a vertente estimuladora desta DCL, tanto mais que para estes os alunos sentem-se mais motivados; contudo, não podemos deixar de frisar uma parcela, mesmo que minúscula, dos que a evitam pois para estes o sistema pedagógico não está preparado para fazer face a isso.

Examinando a forma como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula, no sentido de promover as diferenças culturais e linguísticas na escola 13 de Janeiro, verificamos que relativamente à introdução do crioulo no PEA é considerada muito importante pois trata-se da língua materna dos alunos. Quanto ao espaço nos planos de aula para articular conteúdos ligados à DCL, a maioria dizem existir, mas é relativamente pequeno; também é de referir os que protegem a não existência de qualquer espaço.

Talvés a partir da análise à entrevista à gestora possamos compreender como a escola e os professores organizam atividades no sentido de trabalhar ao mesmo tempo e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, último objetivo específico, que tal como os outros nos serviu de guia. Não obstante, fica a dicotomia entre a utilização e a não utilização do crioulo na sala de aula, daí o equilíbrio entre os que raramente e sempre utilizarem-na, mas há os que mais que estes dizem utilizá-la às vezes e os que mais se destaca utilizá-la frequentemente.

4.5.2.2 Análise qualitativa: comparações e tipologias

Para tratar as informações qualitativas, ou seja, o conteúdo das entrevistas utilizámos uma grelha de análise. Foi necessário retrocedermos à questão de partida de alguma forma já fermentada para a comparação e vinculação dos seus componentes. Estes e as questões levantadas no desenrolar da investigação revelam perspetivas de explicação não percebidas no início da pesquisa atirando sobre o fenómeno um olhar mais claro, tanto mais inclusivo e subtil.

A propósito da temática educação básica e sua relação com a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística em Cabo Verde, propriamente na Escola 13 de Janeiro, ilha de

Santiago, interrogámos a forma como os seus professores vêem as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na mesma escola.

Confrontando as respostas da entrevista feita à gestora da escola (recordamos que esta desempenha tal função há 9 meses e foi professora na escola durante 4 anos), verificamos a positividade do seu olhar em relação à valorização, bem como estimulação da DCL manifestada na escola. Por se tratar de um processo árduo esta está consciente da importância da escola nesse processo, ainda em desenvolvimento. Para ela a LP continua a ter um lugar de destaque, porém a LCV aguarda a sua vez, caso necessário para servir como auxílio do processo ensino/aprendizagem, isto porque faltam meios para que seja utilizada em pé de igualdade com a língua oficial. Também, os pais partilham a mesma opinião, porém, a importância atribuída à língua materna é ainda mais evidente, defendendo convictamente a sua introdução no PEA. Enquanto aguardam por isso, a educação dos filhos quer seja na língua portuguesa, quer na língua crioula, continuam a acreditar no papel dos professores e a ver a escola como um espaço privilegiado de transmissão de conhecimento e a única forma de triunfo não só no plano pessoal como profissional.

4.5.2.3 Interpretação das diferenças

A hipótese elaborada na fase inicial da pesquisa exprime a relação entre o que achamos correto e, portanto, a observação e a análise pode confirmar ou não. Assim, no estudo do fenómeno da educação na relação com a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística emitimos uma hipótese concernente à relação entre o sistema homogéneo de educação e a diversidade cultural e linguística, isto é, o sistema homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionado pelos traços da educação colonial, não dá espaço à escola 13 de Janeiro e aos respetivos professores margem para articularem e valorizarem a diversidade cultural e linguística nela manifestada. Colocámo-nos sistemática e deliberadamente em situação de ser surpreendidos, pela hipótese formulada com o intuito de posteriormente confrontá-la com os dados da observação.

Da mesma forma que os sujeitos do estudo não são os mesmos, os métodos de recolha de informação também não o são, ainda que todos partilhassem os mesmos objetivos. Nesta medida podemos supor que grande é a diversidade dos dados recolhidos e logo a necessidade de interpretação das diferenças. A nossa apreciação dos dados e informações já passou pela análise, interpretação, relação, comparação e não poderemos fechar este capítulo sem abrir um espaço para tratar os pontos divergentes. Sobre este último, não há muito que se diga na medida em que

as opiniões em muito se aproximam, *os porquês* das opiniões que se alteram tendo em conta a idade, o tempo de serviço, etc., no caso dos professores e da gestora. Tratando dos encarregados da educação, também existe uma certa semelhança, mas as justificações distinguem-se tendo em conta o nível de escolaridade dos pais, o ano em que se encontra o filho, etc. Todos os sujeitos do estudo dão importância à questão da valorização da diversidade cultural e linguística manifestada na escola, mas a interpretação da mesma é diferente, isto é, enquanto que os pais prestigiam a língua materna dos alunos, os professores, ainda que também manifestem um certo interesse neste sentido, não deixam de relevar certa preocupação com as implicações acarretadas caso venha a ganhar cada vez mais espaço, isto é, nos próprios professores. Pretendemos retomar este ponto ocasionalmente nas conclusões e considerações finais.

5. LIMITAÇÕES E DESAFIOS

O estudo está em si mesmo limitado:

- Por se tratar de um estudo de terreno, não o podemos generalizar;
- Temporalmente pela impossibilidade de fazer um estudo longitudinal - a propósito de analisar eventuais mudanças na docência à medida que se vai tomando consciência da diversidade cultural e linguística existente na escola, e/ou a possibilidade de abranger mais do que uma escola em ilhas diferentes e de entre elas considerar uma como grupo de controlo permitindo a comparação;
- Geograficamente (separação geográfica entre o investigador e o objeto de estudo), dotando a terceiros o direito de aplicar os questionários e fazer as entrevistas, perdendo informações úteis impossíveis de constar nos mesmos instrumentos;
- Tendo em conta a temática, a limitação do número de páginas condicionou o aprofundamento de conceitos considerados de extrema importância e consequentemente do trabalho num todo, por isso, foi solicitado a extensão do limite de páginas (p. 19 do anexo, ver também página 18).

Apesar do método ir ao encontro dos objetivos traçados, existem limitações decorrentes do próprio:

Por exemplo quanto à técnica de *recolha de dados existentes/secundários* houve alguma dificuldade de acesso à documentação de apoio, défice de engajamento das entidades competentes, a não atualização das bases de dados e a ausência de produção científica que, em Cabo Verde, tomasse o tema para análise, bem como a questão de fiabilidade de certos suportes eletrónicos são fatores que dificultaram este instrumento. A impossibilidade em esclarecer dúvidas talvez possa ser o motivo da elevada taxa de ‘não respostas’ nos questionários. Ainda neste instrumento assinala-se a dificuldade em interpretar certas respostas e a inquietude por não poder mensurar se as respostas vão de acordo com o que pensam os inquiridos ou se estes responderam de acordo com o que julgam ser a nossa expectativa, ou mesmo se delegaram a outros. Contudo, um bom nível de satisfação dos intervenientes no estudo foi uma prioridade.

Tomámos a temática como um desafio, não descartando a hipótese de encontrar resultados pouco satisfatórios, sendo estes encarados não como obstáculos, mas como oportunidades de melhoria, buscando incessantemente respostas alternativas. Segundo Campenhoudt & Quivy (2011), “Une recherche est par définition quelque chose qui se cherche. Elle est un cheminement vers une meilleure connaissance et elle doit être acceptée comme tel, avec tout ce que cela implique d’hésitations, d’errements et d’incertitudes” (p. 25).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recordamos que as principais linhas de abordagem foram ao encontro da educação básica e a sua relação com a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística em Cabo Verde. Trata-se de um estudo de terreno, precisamente na Escola 13 de Janeiro, ilha de Santiago, e concluímos que mais do que a relação da diversidade cultural e a heterogeneidade linguística na educação, a preocupação dos inquiridos no estudo vai para as implicações que acompanharão o reconhecimento dessa mesma diversidade cultural e linguística.

Independentemente da sociedade, a cultura é um elemento aglutinante dos grupos humanos, por esta razão ser diferente de sociedade para sociedade. O comunitarismo, principal valor da sociedade em épocas passadas, centrado na conservação e nos valores tradicionais, não tinha a liberdade, a entidade e a diversidade como primazia. Assim, os interesses foram reproduzidos pela educação que marcou aquela época. As comunidades liberais revelaram uma nova era, pela necessidade de ver o indivíduo ligado às suas afinidades culturais (relativa, móvel e aberta), formando alicerces para novos interesses da educação.

Baseada na evolução desses factos teóricos, a dissertação tinha como questão de pesquisa a forma como os professores da Escola 13 de Janeiro as diferenças culturais e linguísticas manifestadas na mesma escola. Isto é, como estão organizados os conteúdos, os programas pedagógicos e os planos de aula no sentido de promover a diversidade cultural e linguística.

Através do encadeamento de fenómenos que deram origem à diversidade cultural e linguística em Cabo Verde daí a nossa concentração em constructos individualismo-coletivismo, concluímos que as representações culturais e linguísticas moldam o comportamento humano e vice-versa, havendo sempre uma constante necessidade de adaptação e readaptação. A aculturação, por exemplo, refere-se à mudanças nos quadros identitários e de utilização da linguagem que o indivíduo experiencia por se encontrar em contacto com outras culturas. Ao tomar partido deste processo, também arrasta mudanças ao seu próprio grupo cultural e étnico. Estas relações interculturais são frutos da interação do tempo da interação, do objetivo, do tipo de envolvimento, da frequência do contacto, do grau de intimidade, do número e das características dos participantes entre outros.

Apresentando Cabo verde como um país calmo, a coexistência de diversos grupos culturais e linguísticos aparenta-se pacífico, e a compreensão entre os grupos de idioma/dialecto diferente não se coloca um problema que possa levantar conflitos. Uma das razões desta

coexistência pacífica entre a diversidade cultural e linguística apresentada no país é a naturalidade e despreensão como sempre foi desde o seu descobrimento e povoamento. Descoberto pelos portugueses, herdou a sua língua até então como a única língua oficial do país, isto é, língua de contacto com o mundo exterior, ainda mais prestigiada por ser o veículo do processo ensino/aprendizagem. E, mesmo num “Cabo Verde moderno”, não existe uma política de equilíbrio, de igualdade e de tratamento no que concerne a língua oficial e a língua materna. Existe sim uma política de tolerância por parte da que exerce menos influência.

A política cabo-verdiana das línguas ainda não conseguiu desenvolver um instrumento que salvaguarde esta diversidade, pois mesmo que o princípio da liberdade das línguas autorizando o povo cabo-verdiano a servir-se da sua língua materna exista continua o princípio da territorialidade (língua oficial), isto é, em casos formais o contacto entre a língua de ‘autoridade’ e a língua da ‘submissão’ em vez de haver uma ligação existe uma relação de sobre-posição. Assim, a necessidade de coesão de todas as comunidades trazidas ao país, podemos afirmar que a identidade de Cabo Verde é no mínimo co-determinada pelo seu bilinguismo e pluralismo étnico existente. Esta relação de dominador e dominado reproduz-se entre as próprias ilhas, havendo sempre nas suas gentes a necessidade de uma constante adaptação às particularidades regionais, quase como uma aprovação social da sua ‘integração’ ligado à adaptação ao dialeto de uma determinada região.

Admitamos o ensino na língua materna, não a um nível de conversação elementar (como na oralidade), mas bastante complexo, por se tratar de expressão de consciência coletiva, como a sua história política, cultura e visão do mundo. Esta diversidade tem naturalmente um efeito direto sobre a escola, por isso, cabe a esta e às autoridades competentes não o direito de não travar ou de remediar as diferenças culturais e linguísticas apresentadas no país, mas o dever de promover e cultivar o princípio da liberdade.

Esta razão justifica a cautelosa escolha de uma escola representativa da diversidade cultural e linguística do país. Relativamente as características principais do modelo de análise, podemos dizer que o estudo centrou-se numa abordagem multi-metodológica quali-quantitativa, ao servir-se de dados existentes e de questionários e entrevistas como técnicas de recolha de dados e em particular da hipótese de pesquisa que julgou o sistema homogéneo da educação básica cabo-verdiana, ainda fortemente condicionado pelos traços da educação colonial não dar espaço à escola 13 de Janeiro e aos respetivos professores margem para articular e valorizar a diversidade cultural e linguística nela manifestada. As questões levantadas contribuíram como bússolas ao longo da nossa pesquisa, servindo como experiência

prática e concreta com a ajuda das bibliografias consultadas, ajudando-nos a buscar novos objetos, novos problemas, novas soluções.

O campo de observação foi a Escola básica 13 de Janeiro localizada na ilha de Santiago, e o inquérito por questionário aos professores e as entrevistas à gestora e aos pais/encarregados de educação foram os métodos implementados para a recolha de informações com o intuito de triangular as suas perceções e avaliações a cerca da diversidade cultural e linguística no espaço de educação formal.

A recapitulação do procedimento colmata com a apresentação dos resultados, e a língua portuguesa não deixa de ter a sua importância no processo de ensino/aprendizagem, mas já não aparece como uma prioridade, pois a língua materna e o seu papel começam a ser reconhecidos. Portanto, aparecem como complementares, na medida em que a língua oficial é uma necessidade e a língua materna é inerente a nós, afirmando em parte a hipótese levantada. O mesmo objeto de estudo, valorização da manifestação da diversidade cultural e linguística na escola 13 de Janeiro é um facto, porém a interpretação é dada de forma diferente tendo em conta os sujeitos do estudo, isto é, tanto para os pais como para os professores a língua materna dos alunos deve ser prestigiada, porém, estes últimos revelam-se preocupados com as novas exigências que isso pode requerer.

A pesquisa permitiu-nos conhecer melhor o objeto de análise – diversidade cultural, linguística e a educação, apontando o princípio da “territorialidade” como uma desvantagem tanto para os alunos como para o bilinguismo, na medida em que os alunos não tiveram a oportunidade de alargar o repertório linguístico, pondo em evidência os novos conhecimentos e as consequências práticas. Daí que não podemos mais nos contentar dentro das escolas cabo-verdianas que as suas crianças e adolescentes de diversas regiões do país não carreguem a responsabilidade de compreensão mútua, respetivamente a levar a conhecer e dominar a nível da escrita a sua língua materna, uma vez adultos. Devemos coadunar igualmente a importância à capacidade de viver e conviver com a diversidade e os benefícios que indiscutivelmente traz à criança. O bilinguismo mais do que enriquecer as duas línguas no seu território enriquece o indivíduo e a comunidade no seu todo. Esta significa que não mais atribuímos prioridade absoluta a um repertório linguístico nacional, mas que as escolas se preocupam de forma direta com as necessidades linguísticas refletidas na mesma.

Relativamente ao objeto de análise concluímos que é preciso familiarizarmo-nos com a língua/as de contacto com o mundo exterior. Mas os cabo-verdianos devem também ter a ocasião de aprender a língua materna e na língua materna. A língua crioula e a portuguesa

devem ter a possibilidade de complementar-se e completar o repertório linguístico, pois são necessárias no quadro que lhes são atribuídos.

A cobertura para a diversidade representa não uma ameaça para os valores do país, mas uma chance para o pluralismo. Deste mesmo pluralismo que contribuiu para definir a sua identidade ao lado do sistema político democrático e do princípio de neutralidade, o respeito pelo exterior e pelo federalismo interior ao lado do *folclore* tradicional e da fidelidade que sempre fez parte da definição do país. Esta vontade é agora necessária para dar ao pluralismo uma nova definição internacional.

Portanto, relativamente ao objeto de análise, aos conhecimentos anteriores podemos adicionar que o reconhecimento da variedade e a aceitação da multiculturalidade (entendida como pluralidade cultural - liberdade dos indivíduos) na educação tem consequências menos favoráveis a hibridização das representações culturais existentes. Logo, da escola - construtivos da cultura - espera-se o estabelecimento de estratégia e de atuação objetiva numa perspetiva de engrandecimento e subjetivação na configuração do currículo escolar, no papel e formação dos professores, nas reais necessidades dos alunos, no seu compromisso com a comunidade, na participação das famílias, bem como da língua no processo ensino/aprendizagem. Finalmente ficou cumprido os objetivos previstos, porém, os novos conhecimentos teóricos, tal como propuseram novos pontos de vista, também propõem novas questões complementares: Será a representatividade da diversidade cultural e linguística um problema? Ou as suas implicações para o ensino? Tal como os pais, estarão os professores apreensivos com a introdução da língua materna dos alunos no processo de ensino/aprendizagem?

Este trabalho foi muito importante para o meu conhecimento, compreensão e aprofundamento deste tema porque além de ter-me permitido desenvolver e aperfeiçoar competências de inovação, seleção, organização e comunicação da informação, também, ainda que inconclusivo permitiu a colmatação do desejo de contribuir com as discussões existentes bem como com as outras que certamente virão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriamanantenasa, M., *et al.* (2005). Redefinition de la politique linguistique dans le systeme educatif a madagascar. Ed. Centre for Intercultural Communication.
- Afonso, M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12, 3: pp. 45-64. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Amaral, I. (1964). *Santiago de Cabo Verde, a terra e os homens*. Lisboa: Memórias da Junta de Investigações do Ultramar.
- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2004). *A arte de fazer questionário*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.jcpaiva.net/getfile>
- Andrade, E. (1997). Revista *Cultura, Cabo Verde*, nº 1.
- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e uma nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- Almeida, G. (2003). *Cabo Verde: Viagem pela história das ilhas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Akkari, A. (2000). Piaget y Vigotsky: Convergencias y divergencias. *Psicologia Argumento*, Pontificia Universidade Católica do Paraná (pp. 67-84). Curitiba: Champagnat.
- Akkari, A., & Dasen, P. (2004). De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes. In A. Akkari, & P. Dasen, *Pédagogies et pédagogues du Sud. Espaces interculturels* (pp. 7-21). Paris: L'Harmattan.
- Akkari, A. (2012). *Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation* (742064 CR), Baccalauréat universitaire en Sciences de l'éducation. Mardi, 10h15-12h, U600. UNIGE: Semestre d'automne.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Ataíde, V. (1972). *A narrativa de ficção*. Curitiba: Ed. Dos professores.
- Batalha, F. (2006). *Angola: Arquitectura e história*. A. Bacelar, 1ª ed. Lisboa: Vega.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Banks, J. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bernstein, B. (1982). Aspectos das Relações entre a educação a produção. In S. Grácio et al. (org.), *Sociologia da Educação*. I. Livros Horizonte.
- Bohannon, J. N., & Warren-Leubecker, A. (1985). Theoretical Approaches to Language Acquisition. In J. Berko Gleason, *The Development of Language*. (pp. 174-226). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Pub. Company.
- Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. In S.Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon.
- Buhmann, D., & Trudell, B. (2007). *La langue maternelle, ça compte! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*. Secteur de l'éducation UNESCO. Paris.
- Cabral, A. (1974). *PAIGC, unidade e luta*. Lisboa: Nova Aurora.
- Cabral, A. (1976). A questão da língua. *Papia* (vol. 1, Nº 1, 1990).
- Caldeira, T. (2000). *Cidades de Muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: EDUSP.
- Campenhoudt, Luc Van., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4e éd., Paris: Dunod.
- Canário, R. (1995a). Os estudos sobre escola: Problemas e perspectivas. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Ed.), *A Escola: Um objecto de Estudo* (pp. 95-117). Lisboa: Afirse.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa.
- Canclini, N. G. (2006). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Carreira, A. (1977). *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Nova.
- Carreira, A. (1984). *Cabo Verde - Aspectos sociais: Secas e fomes do século XX*. Lisboa: Ulmeiro.
- Castelo, C. (1998). *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa* (pp. 1933-1961). Porto: Edições Afrontamento.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- Cavacas, F. (1996). A literatura cabo-verdiana sob o signo da mestiçagem. In *Escola e os Descobrimentos* (pp. 12-19). Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses. Lisboa.

- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: Une politique nacional. In B. Chomsky (Enlarged Edition), *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1993). *Language and Thought*. Moyer Bell: The Frick Collection, United States of America.
- Cruz, M. (2010). *Teorias sociológicas: Os fundadores e os clássicos (Antropologia de Textos)*. (I vol., 6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dasen, P. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari, & P. Dasen, *Pédagogies et pédagogues du Sud. Espaces interculturels* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan.
- Delgado-Martins, M. (1991). Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva. In R. Delgado-Martins, I. Duarte, R. Pereira, L. Prista & A. Mata, *Documentos do Encontro sobre os novos programas de Português* (pp. 5-8). Colibri.
- Delgado-Martins, M. (1992). Eu Falo, Tu Ouves, Ele Lê, Nós Escrevemos. In R. M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L., Prista, & Duarte, I. (EDS.), *Para a didáctica do português - Seis Estudos de Linguística*. pp.1-22 Lisboa: Edições Colibri.
- Delors, J., et al. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO.
- Derouet, J. (1995). Le fonctionnement des établissements scolaires en France: Un objet scientifique en redéfinition. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (45-65). Lisboa: AFIRSE.
- Domingues, A., et al. (2001). *História geral de Cabo Verde*. Vol. I, 2ª ed. Instituto de Investigação Científica Tropical - Portugal – Lisboa (IICT), Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde – Praia (INIC).
- Dias, J. (2002). Língua e poder: Transcrevendo a questão nacional. In *MANA*, nº 8. Rio de Janeiro, pp 7-27.
- Duarte, M. (1961.) *Cabo Verde, Contribuição para o estudo do dialecto falado no seu arquipélago*, Estudos de Ciências Políticas e Sociais N.º 55, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar.
- Duarte, M. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?* Praia: Spleen Edições.
- Edney, J. (1980). The commom problems: Alternative perspectives. *American Psychologist*, 35, pp. 131-150.

- Esteve, J. (1995): Mudanças sociais e função docente. In A. Novoa, (Org.): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Faria, I., et al. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Edições: Caminho.
- Faria, I. (2002). *Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização*. Educação e Comunicação, 7.
- Fabião, M. (2000). *As mulheres cabo-verdianas e o batuque*. Lisboa: Tese de Mestrado - Universidade Aberta.
- Ferreira, A. (2006). L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) : Note sur la Situation des enseignants au Cap Vert.
- Figueiredo, F. (2011). Sentir a Educação no Mundo Rural: Conhecer para intervir. Universidade de Lisboa : Instituto de educação.
- Freire, P. (1969). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Ed. EGA
- Furtado, C. (1997). *Gênese e reprodução da classe dirigente em Cabo Verde*. Praia: ICLD.
- Garcia, C., & Fonseca, S. (s. d.). *As Redes de equipamentos educativos e o ordenamento de Território em Cabo Verde: O Caso da ilha de Santiago*.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Glissant, E. (1997). *Traité du tout monde*. Paris: Gallimard
- Góis, P. (2002). *A Emigração Cabo-Verdiana para (e na) Europa – Sua inserção nos mercados de trabalho locais: Lisboa, Milão Roterdão*. Dissertação de mestrado, Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade da Coimbra.
- Góis, P. (2004). *A Construção secular de uma identidade transnacional: A cabo-verdianidade do (ou no) mundo cabo-verdiano*. Tese de doutoramento, Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade da Coimbra.
- Gomes, S. (2008). *Cabo Verde - Literatura em chão de cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial UNEMAT. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Graves, T. (1967). *Psychological acculturation in a tri-ethnic community*. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

- Hargreaves, A. (1998): Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós- moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Prestes, N. H. (1996). *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipurcs.
- Redfield, R., Linton, R. Herskovits, M. (2009). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Herskovits, M. (1955). *Cultural anthropology*. Nova Iorque: Knopf.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Londres: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. Londres: McGraw-Hill.
- Jeronimo, M. (2000). *Livros brancos, almas negras. O colonialismo português: Programas e discursos* (pp. 1880-1930). Tese de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: Relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos*. Edição: Asa.
- Ki-zerbo, J. (2006). *Para quando África. Entrevista com René Holeystein*. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Porto: Campo das Letras.
- La Belle, T. (1986). *Nonformal education in Latin American and the Caribbean. Stability, reform or revolution?* New York: Praeger.
- Laranjeira, M. et al. (1999). Referências para a formação de professores. In A. Bicado & C. Silva (orgs.), *Formação de educador e avaliação institucional* (pp. 17-50). São Paulo: UNESP.
- Lelis, I. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? In *Educação & Sociedade* (74, 43-58).
- Lesourd, M. (1995). *État et Société aux Iles Du Cap-Vert*. Paris: Karthala.
- Lima, L. (1995a). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a Escola. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um objecto de estudo* (pp. 9-28). Lisboa: Afirse.
- Lopes, B. (1957). *O Dialecto crioulo de Cabo-Verde*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Lopes Filho, J. (1996). *Ilha de S. Nicolau Cabo Verde - Formação da sociedade e mudança cultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes Filho, J. (1997). *Cabo Verde, Subsídios para um Levantamento Cultural*.

- Lopes Filho, J. (2002). *Cabo Verde: Os Bastidores da Independência*. Cidade da Praia, Spleen Edições.
- Lopes Filho, J. (2003). *Introdução à Cultura Cabo-Verdiana*. Praia: Instituto Superior de Educação (ISE).
- López, J. (1997). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco/Libros. S.L.
- Macebo, E. (2006). *Currículo: Política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras*, vol. 6, Nº2, Julho/Dezembro.
- Madeira, A. (2005). Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, vol. 41, 1/2, pp. 3-60.
- Madeira, A. (2008). Estudos comparados e história da educação colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. Porto Alegre/RS, v. 31, n. 2, p. 103-123.
- Malone, D. (2008). Mother-Tongue-based Multilingual Education. In *Multilingual Contexts: How Strong Must It Be?* International Conference on Multilingual Education, Jawaharlal Nehru University, New Delhi, Inde, 5-8 février 20.
- Marin, J. (2004). Mondialisation, éducation et diversité culturelle. In A. Akkari, & P. Dasen, *Pédagogies et pédagogues du Sud. Espaces interculturels* (pp. 349-370). Paris: L'Harmattan.
- Martins, C. (1997). *Bilinguismo e manifestações verbais bilingues: Uma breve sinopse teórica*. Coimbra.
- Matos, A. (2008). *Representações sobre o contexto linguístico cabo-verdiano*. Universidade de Aveiro.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério de Educação de Portugal. (2000). *Manual para a elaboração da Carta Educativa*. Departamento de avaliação prospectiva e planeamento. Lisboa.
- Morais, J. (2009). *Cabo Verde: Um projeto de país e a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento. Estudo da constituição do ensino técnico*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- Neto, F. (2008). *Estudos de psicologia intercultural nós e outros*. (3.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1995a). On history, history of education, and history of colonial education. *Paedagogica historica*, N. Depaepe & Johanningmeier (Eds.) *International Journal of the History of Education*. Supplementary Series. vol I, pp. 23-61.
- Ngalasso-Mwatha, M. (2010). Un demi-siècle d'indépendance: L'hypothèque culturelle. En Makhily Gassama, ed. *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique?* Paris: Editions Philippe Rey, pp. 363-403.
- Osório, O. (1992). Encontro com Osvaldo Osório in Laban, II, pp. 427-450.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patricio, M. (1995). Formação de professores e educação axiológica. In *Revista de Educação*, (vol. 1, pp. 11-20).
- Paulo, J. (1992). *A Honra da bandeira. A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Pelágio, A. (1998). Duas culturas, duas línguas em interacção. In *O Ensino da Língua Portuguesa Como 2ª Língua* (pp. 197-217). Lisboa: DEB
- Peixeira, L. (2003). *Da mestiçagem à cabo-verdianidade: Registos de uma sociocultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pereira, A. (2002). *Guiné-Bissau e Cabo Verde, uma luta, um partido, dois países*. (2ª Ed.) Lisboa: Editorial Notícias.
- Pereira, D., et al. (1992). *Atlas da língua portuguesa na história e no mundo*. Edição nacional casa da Moeda EP. Lisboa.
- Pereira, D. (2003). *Pa Nu skrebe Na Skola*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESC.
- Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores. (Edição original de 1956).
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Penguin Books.
- Pires, D. & Roca, M. (2011). Cabo Verde: Lengua, cultura e identidade y su relación con la educación. *Ciencia en su pc*, 4, 122-136.
- Ramos, R. (2009). *Património e memória : Estudo de caso – a ilha de Santiago Cabo Verde*. Universidade de Lisboa.

- Rodrigues, A. (2010). *Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na língua crioula cabo-verdiana*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Roldão, M. C (2001a). A Mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em roptura? In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). São Paulo: Artemed.
- Roldão, M. C. (coord.). (2005). Gerir o currículo é preciso a aquisição da qualidade. In M. Roldão, *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Rosa, J. (2006). Iniciativas políticas e variações linguísticas para além do debate colonizador/colonizado. *Currículo sem Fronteiras*, 9, 286-302. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades Reconstruídas*. Oeiras: Celta Editora.
- Santos, M. (2006). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciencia universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Segall, M. (1979). *Cross-cultural psychology: Human behavior in global perspective*. Monterey: Brooks/Cole.
- Sherif, M. (1970). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Londres: Routedledge & Kegan Paul.
- Silva, A. (2005). *O Crioulo como Marca da Cultura Cabo-verdiana*. Monografia de Licenciatura em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Internacional.
- Silva, M. C. V. da (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho, (Org). *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto Editora.
- Singly, F. (DE). (2005). *L'Enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. (128, 2eme éd.) Paris: Armand Colin, coll.
- Skinner, B. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213, 501-504.
- Soliño, J. (2010). *Independencia política y dependencia lingüística? Las lenguas como factor del desarrollo africano*. Universidad de La Laguna.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década em transição*. Porto: Edições Afrontamento.

- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Tolentino, A. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. Universidade de Lisboa.
- Tomás, A. (2008). *O fazedor de utopias: Uma biografia de Amílcar Cabral*. Praia: Spleen Edições.
- Silva, T. V. da (1992). Encontro com Tomé Varela da Silva. In *Laban*, 1992, II, pp. 769-782.
- Veiga, M. (1982). *Diskrison strutural di lingua kaburverdianu*. Praia: ICL.
- Veiga, M. (1987). Encontro com Manuel Veiga. In *Laban*, 1992, II, pp. 561-607.
- Veiga, M. (1996). *O Crioulo de Cabo Verde - Introdução à gramática*. São Vicente: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco. (2ª Edição).
- Veiga, M. (2002). *O caboverdiano em 45 lições*. Praia: Virar da página, Lda.
- Veiga, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Vilela, M. (2005). O cabo-verdiano visto por cabo-verdianos ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo verde. *Línguas e Literaturas*, 22, 633-653.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vigotsky et al, *Psicologia e Pedagogia I* pp. 31-50. Lisboa: Editorial Estampa (2.ª ed.).
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2.ª edição. (Trabalho original em inglês publicado em 1962: The M.I.T Press.)
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, Mimeografado.

Documentos oficiais/Decreto-Lei

Alfabeto Unificado Para a Escrita da Língua Cabo-verdiana – ALUPEC. (1994).

BO, República de Cabo Verde. (2010). art. 5º. nº 4 objetivos Gerais do Sistema Educativo art. 10º.

CABO VERDE. (1990b). Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo. Praia.

CABO VERDE. (2007). Ministério da Educação, Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) Assembleia Nacional, 2da Edição, Praia, Decreto-Lei nº103/III/90, B.O.(Supl.) No52 de 29 de Dezembro.

CABO VERDE. Ministério da Educação, Lei 122/V/2000 Boletim Oficial n. 17, série I, 12 de junho de 2000.

CABO VERDE. (2009). Boletim Oficial I SÉRIE NO 11 «B. O.» DA REPÚBLICA DE CABO VERDE.16 DE MARÇO DE 2009.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE na versão dada pela Lei Constitucional nº 1 / V / 99 de 23 de Novembro.

Decreto-Lei No77/94, B.O. (Supl.) Nº 42 de 27/Dez/94-Lei de Bases de Sistema Educativo de CV.

Decreto-Lei No 67/98 de 31 de Dezembro de 1998. Aprovação a titulo experimental, o Alfabeto Unificado para a Escrita de Língua Cabo-verdiana (o crioulo, designado ALUPEC).

Decreto-Lei No.8/2009, B.O. Nº.11 de 16/Março/2009. Instituição do ALUPEC como alfabeto cabo-verdiano.

Encontro Nacional de Quadros de Educação, Cabo Verde, Agosto/Setembro. (1977).

GEP/MEVRH (2004). *Anuário Estatístico de 2003/04*, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, Praia, Cabo Verde.

INECV. (2000). *Recenseamento Geral da População e Habitação*, Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde.

Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde - INECV (2010). Praia, Cabo Verde.
<http://www.ine.cv>

Lei No 113/V/99,BO, No. 38 de 18 Out./99. Alteração de Lei de Bases do Sistema Educativo, CV.

Ministério da Educação de Cabo Verde / MEVRH, Dados Estatísticos (vários anos).

República de Cabo Verde. Ministério da educação e valorização dos recursos humanos. (2002).

Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (P N A – E P T).

Reforma de Ensino Básico e Secundário, MECC/GMECC/Nov.1997.

UNESCO. (2003). L'éducation dans un monde multilingue. www.unesco.org/education

UNESCO. Situação global de Educação para todos (ETP). Perfil EPT de Cabo Verde EFA.

UNESCO. (2006). DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE.

X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Sociedades Desiguais e Paradigmas em
Confronto (2009). Universidade do Minho.

http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento

<http://pt.wikipedia.org>

www.coboverde.org.br

http://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Africano_para_a_Independ%C3%Aancia_da_Guin%C3%A9_e_Cabo_Verde

8. ANEXOS