



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Albertino Africano Mendes Rodrigues

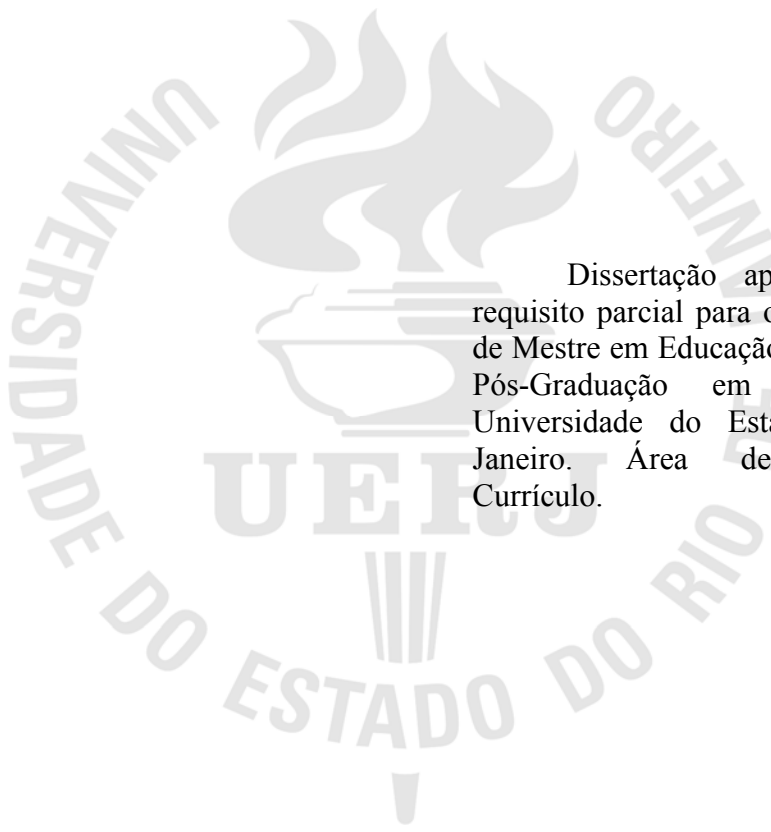
**Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na Língua
Crioula Cabo-Verdiana**

Rio de Janeiro

2010

Albertino Africano Mendes Rodrigues

**Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na
Língua Crioula Cabo-Verdiana**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2010

Albertino Africano Mendes Rodrigues

**Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na
Língua Crioula Cabo-Verdiana**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 16 de julho de 2010.

Banca Examinadora:

Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Profª Drª Rozana Gomes de Abreu
Colégio de Aplicação da UFRJ

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Ao meu falecido pai: Leónidas Africano Rodrigues (MANINHO DI NHA DJENA).
 Pai, infelizmente, você já não pertence a este mundo! O que eu choro muito!
 No entanto, te confesso de fundo do coração, através dessas singelas palavras:

Eu sentir-me-ia bem mais realizado, se você estivesse vivo e pudesse partilhar dessa
 minha felicidade, que de certeza, sei, que seria sua.

De certeza, se você estivesse vivo não cansaria de bazofiar: Meu filho é Mestre em
 Educação!...

Deus bem sabe o que faz!

Que Ele o tenha!

(Repouse em paz, meu paizinho querido)

À minha mãe querida: Eugénia Mendes Rodrigues (Nha Djena):

Não tenho palavras para agradecer! Só sei que adoro você!

Um muito obrigado, por tudo que fizeram por mim, (meu papá e minha mamá).

À minha doce esposa Helena de Barros (Lena) e aos meus filhos queridos (Flávio e
 Ricardo).

Obrigado pelo carinho e compreensão que demonstraram durante a minha ausência,
 apesar dos pesares!

Vocês são meus AMORES! Podem crer!

Às minhas irmãs queridas: (Naná, Gagá, Gi e Elisa)

Obrigado pela moral, força, coragem e apoio que não faltaram da vossa parte, ao longo
 deste projeto.

Aos meus amigos: Djika di Edite, Ti di nha Má, Professor Fernando Jorge, Professor
 Carlos Belino, Pitanga, Clemente Garcia, Arlindo, Teotónio (Tio), Ênio, Baduka (Skôla),
 Cândido di nha Pupupa (bagdad), Artur di Edite, Móisas, Manú, Nervas, Manuel Osório,
 Toda a turma da (DGAEA) especialmente Bebé. Nhu Artur Teixeira, entre outros.

Acredito, que a minha felicidade é a vossa felicidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar:

(PAPAI) DO CÉU QUE SEMPRE ME ACOMPANHOU E ME ABENÇOOU NESTE PROJETO E PERCURSO DE HONRA!

Beth, minha orientadora e Débora, minha colega do grupo de pesquisa, um especial obrigado.

(Colegas e amigos do grupo de pesquisa, Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro):

Na verdade, o bate papo acadêmico que a gente teve ao longo das reuniões de grupo, serviu, e de que maneira, para aumentar a nossa bagagem em termos de conhecimento científico. Foram bem animadas e proveitosas essas reuniões. Reconheço de fundo do meu coração. Também com a professora Beth a comandar o Barco, não poderia ser outra coisa!...

Luciana, minha amiga e colega de curso que sempre me apoiou durante toda a jornada acadêmica.

VOCÊS SÃO COLEGAS MARAVILHOSOS! PODEM CRER!

CNPQ: pelo apoio financeiro durante o curso.

Meus amigos e irmãos sempre disponíveis em me apoiar durante esta jornada Acadêmica: (Vitorino e Kricks).

Coordenadora do Programa de Pós- Graduação em Educação, Alice Casimiro Lopes.

Professora Rosana Glat.

Sandra, Morgana, Jorgete e Fátima da Secretaria do PROPEd.

Todos os Professores do PROPEd e alunos da Faculdade de Educação (UERJ).

Senhor Secretário de Estado da Educação de Cabo Verde, Octávio Tavares.

Excelência Ex-Ministra da Educação e Ensino Superior, Filomena Martins.

Professor Cláudio Furtado.

Mário Veiga.

Professor Lourenço Gomes.

(Amigos e amigas) – Rio de Janeiro: (Djompis, Tatá, Kareba, Buniton, Adi grandi, Babá, Pacheku, Eri, Helga, Carla, Sulamita, Mizé, Elvis, Pankas, Rosi, Neide, Nuno e Kati e especialmente pa nha manu Armindo (TOGI) y Titovis ki nunca dexan mi só!

OBRIGADU PA TUDU NHOS!

RESUMO

RODRIGUES, Albertino Africano Mendes. *Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na Língua Crioula Cabo-Verdiana*. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Neste estudo, dedicamo-nos à análise da política curricular cabo-verdiana, enfatizando a constituição da língua crioula como enunciação cultural. Temos como objetivo desconstruir o conceito de tradição cultural, dando maior enfoque a tradução cultural, na tentativa de explicar o conceito construído pela identidade cabo-verdiana. A nosso ver, a compreensão desses conceitos numa perspectiva pós-moderna e pós-colonial nos possibilita pensar o currículo como um enunciado cultural. Nesse sentido, a cultura assume um papel de base e de centralidade no currículo, trazendo à tona questões para negociação e articulação das culturas que compõem Cabo Verde. O estudo tem como base teórica os pesquisadores cabo-verdianos, para discutir as questões no campo de história e cultura; os estudos de Stephen Ball para o ciclo de política; de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a definição do político/da política; de Stuart Hall e Homi Bhabha para as questões da diferença e cultura e; Elizabeth Macedo e Alice Lopes para o campo do currículo. Para a elaboração do trabalho foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise documental; estudos de obras ligadas à historiografia política e intelectual cabo-verdiana e africana. Concluímos que o processo de oficialização da língua cabo-verdiana está, profundamente, condicionado pelas representações acerca das línguas que os falantes têm e que na verdade, em Cabo Verde, estão longe de corresponder à realidade linguística.

Palavras-chave: Currículo. Crioulo. Enunciação cultural. Cabo Verde.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the curriculum policy of Cape Verde, emphasizing the formation of the local creole language as cultural enunciation. Our objective is to deconstruct the concept of cultural tradition, focusing more on cultural translation, in an attempt to explain the concept constructed by the Cape Verde identity. In our view, understanding those concepts in a post-modern and post-colonial perspective enables us to think of the curriculum as a cultural enunciation. In that sense, culture takes on a role of basis and of centrality in the curriculum, bringing to the fore questions for negotiation and articulation of the cultures that make up Cape Verde. The theoretical basis of the paper is Cape Verde researchers, to discuss questions in the field of history and culture; the studies of Stephen Ball for the political cycle; of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe for defining the policymaker; of Stuart Hall and Homi Bhabha for questions of difference and culture and, Elizabeth Macedo and Alice Lopes for the field of the curriculum. The following methodological resources were used for preparing the study: bibliographical research; analysis of documents; studies of works referring to Cape Verde and African political and intellectual historiography. We concluded that the process of officializing the Cape Verde language is deeply conditioned by representations about the languages that the speakers have and which in fact, in Cape Verde, are far from corresponding to the linguistic reality.

Keywords: Curriculum. Creole. Cultural enunciation. Cape Verde.

RIZUMU (LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA)

Ku kel studu li, nu ta analiza pulitika di kurikulu na Kabu Verdi, ku forsa na konstruson di kriolu, na kualidadi di un lingua kapaz di artikula ku kultura diferenti. Pur isu, nos obujetivu e dismantxa konsetu di tradison kultural, y tenta da mas vida na traduson kultural, pa nu podi splika konsetu di identidadi kabu-verdianu. Na nos manera di odja, un forma midjor di konprende es konsetu li, na Kabu Verdi, e odjal sima e ta odjadu na tenpu pos-mudernu y pos-kulunial. So des jeitu li nu konsigi pensa kurikulu di forma ke ta odjadu komu un spasu undi tudu kultura ta djunta sem diferensa. E so des forma li, ki kultura ta asumi komu bazi y sentru di kurikulu. E des manera li ki kurikulu, ta finka pe na kultura, pe podi trazi pa frenti forma di negosia y artikula ku tudu kultura ki partisipa na kriason di Kabu Verdi. Es studu li, ta bazia na tioria di piskizadoris kabu-verdianu, pa diskuti asuntu ki ta trata di storia y kultura. Nes mesmu pasu, e ta trazi studo di Stephen Ball pa splika politika, studu di Ernestu Laclau y Chantal Mouffe pa difinison di kuze ki siginifika politiku y kuze ki siginifika pulitika studu di Stuart Hall y Homi Bhabha pa splika assuntu di diferensa y kultura, y studu di Elizabeth Macedo y Alice Lopes pa splika materia ki sta dentu kanpu di kurikulu. Na construson des trabadju li, utilizadu komu rikursu y metudu: piskiza di livrus; analizadu dukumentus; studadu obras ki sta ligadu ku storia pulitika y intilekitual di Kabu Verdi y Afrika. Na fin, ku kel studu li, nu konklui, ma prusesu di ofisializason di lingua kabu-verdianu sta mutu kondisionadu pa konplexus di supirioridadi y di infirioridadi di lingua, u ki ta dexa parci ma kriolu sta longi di txiga rialidadi di lingua. Y ki piskiza y pratika kultural, ta fla ma nau, na kel studu li.

Palavra-Txabi: kurikulu, kriolu, inunsiason kultural, Kabu Verdi

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
	.....	0
11	O SURGIMENTO DE CABO VERDE E O PROCESSO DA CRIOLIZAÇÃO	11
	.....	5
11	O Processo de Crioulização em Cabo Verde	22
.1	.....	0
11	Do nascimento à constituição da Língua Crioula Cabo-Verdiana	22
.2	.....	7
11	A língua crioula e as marcas culturais: a música e a literatura como espaço para consolidação do crioulo	33
.3	.....	7
22	O NACIONALISMO E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO CABO-VERDIANA	55
	.....	0
22	A Independência e o Processo Político-Cultural em Cabo Verde	55
.1	.....	7
22	O Bilinguismo em Cabo Verde	66
.2	.....	4
33	EM BUSCA DE UM CURRÍCULO HÍBRIDO: EM FOCO O PROCESSO DA REFORMA EDUCATIVA EM CABO VERDE	77
	.....	6
33	Ensino Básico Integrado (EBI) e Ensino Secundário (ES): aspectos estruturais da reforma curricular cabo-verdiana	88
.1	.....	3
33	Novo quadro da Revisão Curricular em Cabo Verde (2006-2010)	99
.2	.....	1
33	Análise do processo da Reforma Educativa em Cabo Verde: foco na Língua Crioula	99
.3	.....	8
	CONCLUSÃO	11
	.....	14
	REFERÊNCIAS	11
	.....	19
	ANEXOS	11
	.....	23
	.	

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar...

*OUSAR É PRECISO E POSSÍVEL
OUSO HOJE
OUSO AMANHÃ E
OUSO SEMPRE...
EIS A QUESTÃO!*

(TINO, 2009)

O presente trabalho é parte de uma pesquisa institucional desenvolvida no Grupo de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem como foco a política curricular cabo-verdiana, enfatizando a constituição da língua crioula¹ como enunciação cultural.

Entendemos que o crioulo-cabo-verdiano, tanto no regime colonial, como atualmente é uma ferramenta lingüística mais usada no país, mas que ainda não conquistou um devido espaço, na comunicação social oficial, e, também, nas instituições públicas. Mesmo no regime pós-colonial, o crioulo é usado de forma muito tímida nas instituições públicas e privadas, e, ao mesmo tempo, com uma certa discriminação. Portanto, argumentamos que a valorização da língua crioula só ocorrerá com a sua oficialização, sobretudo, quando nas escolas, melhor ainda, no sistema educacional, possa ser valorizada em pé de igualdade com a língua portuguesa.

Cabe destacar, que língua portuguesa é vista como um grau de superioridade sobre o crioulo, principalmente pelo prestígio que adquiriu na época colonial, como única língua cultural² oficial e legítima. Entretanto, convém realçar que o crioulo cabo-verdiano, desde o período colonial e, ainda no momento atual, constitui um instrumento de peso na divulgação da cultura cabo-verdiana, tanto dentro como fora do país, sobretudo, nas manifestações culturais.

¹ Crioulo de base portuguesa e africana, língua falada em Cabo Verde, país situado em (África).

² Língua cultural, no sentido de que é um instrumento de comunicação em Cabo Verde.

No que diz respeito à nação, à história e aos estudos do desenvolvimento cultural em Cabo Verde, é possível notar uma luta política e cultural entre os colonizadores e colonizados para legitimar práticas hegemônicas. Se por um lado, os colonialistas procuram implantar uma cultura com a marca da dominação; por outro, os colonizados, através de apagamento das suas próprias origens, tentam evidenciar uma supremacia cultural, se identificando com os luso-europeus em detrimento de outras culturas que tomaram parte na sua gestação, neste caso, reforçando o afastamento em relação à África. Neste movimento, assiste-se também, uma rejeição do próprio colonizador por parte dos colonizados, que tentam se identificar como cabo-verdianos puros e buscam uma identidade cultural própria.

Em Cabo Verde, a luta política sempre se fez muito presente por conta da independência. O móbil da dita luta, apesar de ser uma forma de se libertar do domínio colonial, tinha como fundamento, o resgate da africanidade. Na verdade, movidos por uma ampla negociação se ganhou a luta e se instalou o Estado-Nação. Todavia, sem deconsiderar o grupo que lutou pela independência e a própria independência nacional, aventuramos em afirmar que até hoje, não se consolidou o espírito da nação cabo-verdiana. O espírito de consciência de nação é apenas uma utopia, ou seja, a nação é uma comunidade imaginada, que reforça o discurso ambivalente entre a referida manifestação do regionalismo e nacionalismo, o que a nosso ver, não passa de uma atitude, também, colonialista. Os cabo-verdianos ainda resistem em se assumir a africanidade.

O sistema educativo cabo-verdiano traz como herança a marca colonial, com orientação católica que se processa de acordo com o modelo civilizacional e características próprias da realidade portuguesa. Como não poderia deixar de ser, o currículo e as práticas didático-pedagógicas espelham-se numa visão colonial. No entanto, com a independência nacional, houve uma viragem, a educação passou a valorizar a realidade histórico-cultural cabo-verdiana. Pouco a pouco, estão se introduzindo nos currículos, disciplinas que espelham a realidade cabo-verdiana. Mas, mesmo assim, a língua crioula até ao presente momento ainda se encontra ausente dos currículos escolares.

Temos como objetivo desconstruir o conceito de tradição cultural, dando maior enfoque a tradução cultural, na tentativa de explicar o conceito construído pela identidade cabo-verdiana. A nosso ver, a compreensão desses conceitos numa perspectiva pós-moderna e pós-colonial nos possibilita pensar o currículo como um enunciado cultural. Nesse sentido, a cultura assume um papel de base e de centralidade no currículo, trazendo à tona questões para negociação e articulação das culturas que compõem Cabo Verde.

Não podemos negar, que com o processo de globalização visível na sociedade pós-moderna, os interesses e as demandas de novos grupos sociais ganham destaque no país. Essa busca pela nova hegemonia em Cabo Verde parece funcionar como tentativa de deslocamento, deslizamento e desterritorialização nos currículos escolares. Com este raciocínio, utilizando a expressão do Deleuze, desterritorializar o currículo, implica em “lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializadas, que privilegiam superiormente o culto da diferença e obriga-nos a compreender a educação como um conjunto de relações diferenciadas (...)” (PARASKEVA, 2006, p. 197 *apud* SILVA, s/d).

Entretanto, fica subentendida que a tal desterritorialização sugere mudança de políticas, filosofias e mentalidades, tanto por parte dos cabo-verdianos, como por dos portugueses e da própria comunidade internacional. Um processo, que não é tão pacífico, sobretudo, para um país que viveu 500 anos sob o domínio colonial português. Autoridade colonial, que tentou vincar a sua cultura como um instrumento de superioridade, e, que concordando com Elizabeth Macedo (2006, p. 105), “procurou espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados”. O que se pode considerar um autêntico reducionismo ou totalitarismo por parte dos colonialistas.

À luz desta problematização, a preocupação com o presente estudo é trazer para a discussão, a possibilidade de construção de um currículo escolar como uma arena cultural. Nesta mesma linha, a introdução da língua crioula e as culturas populares nos currículos escolares, ou seja, o estudo da língua crioula cabo-verdiana e sua oficialização se afiguram como caminhos possíveis para a compreensão do currículo como uma abordagem cultural. Esta inquietação constitui o objetivo deste trabalho: estudar o movimento pela introdução do crioulo nos currículos escolares e a sua oficialização.

Por esta razão, através de uma visita à história e cultura de Cabo Verde, procuramos trazer à tona as marcas coloniais na Educação. E, neste mesmo caminho, dialogar com os pensadores pós-coloniais e pós-estruturais nos ajudará a refletir, discutir e desconstruir a mentalidade essencialista, fixa e centralizada estabelecida pelo regime colonial. De modo, a pensar o currículo como um enunciado cultural, como espaço de busca da “democracia”. Nesta ordem de pensamento, Michael Apple e Beane³ (1997) colaboram com este entendimento:

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os

³ (Cf. Revista Diretrizes e Orientações Curriculares: Subsídios para a organização da educação de jovens e adultos, Caderno 2, OLIVEIRA, Cristina; LEMOS, Claudia, Brasil, S. Paulo, julho de 2005, p. 4).

acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas.

Essas considerações surgem no sentido de procurar argumentos que sustentam, fundamentam e justificam a preocupação da possibilidade de construção de um currículo cultural numa perspectiva crítica que não busca o apagamento das origens e nem das marcas colonias, mas de valorizar as lutas e negociações travadas até o momento presente, o que significa pensar o currículo como uma arena cultural. Em outras palavras, evidenciar o reconhecimento e afirmação do outro, tendo em mente, a busca de articulação de vários “sujeitos” e vários “outros” no “entre lugar” e “entre tempo” (BHABHA, 1998).

O questionamento em causa resulta do entendimento de que passado trinta e quatro anos, após a ascensão de Cabo Verde à “soberania nacional”, confronta-se ainda com problemas relativos à identidade cabo-verdiana. Entende-se que essa invenção imaginária da identidade, quando é assumida como algo fixo e absoluto cria choques no campo cultural. Desta forma, ela precisa ser compreendida à luz da pós-modernidade e da visão pós-colonial. Afinal, somos ou não somos africanos? Não somos nem europeus; nem africanos? Negros de alma branca ou de “pele negra máscara branca” (para os negros cabo-verdianos)? Ou simplesmente mutantes, seres caracterizados por um hibridismo de conduta que, como disse Baltasar Lopes da Silva⁴, pode revelar não sermos nem peixe nem carne?⁵(...).

Para o desenvolvimento desse estudo e na busca por responder tais questionamentos, trazemos para a arena do debate o surgimento e constituição de Cabo Verde, que envolve o processo de descoberta e colonização, a criouliização e as marcas culturais que o definem como um país crioulo. Neste mesmo passo, abordaremos o processo da constituição da nação, o movimento de nacionalismo e da ascensão à independência nacional em Cabo Verde, focalizando o nascimento da língua crioula cabo-verdiana no regime colonial português e sua luta pela legitimidade e oficialização na pós-independência. Para tal, a problematização deste estudo assenta em três linhas de força, a saber: a língua crioula cabo-verdiana; o conceito da nação e a construção de uma política curricular.

O estudo tem como base teórica os pesquisadores cabo-verdianos: Elisa Andrade; Dulce Almada; Manuel Veiga; Gabriel Fernandes; João Lopes Filho; José Carlos dos Anjos; José Viecente Lopes, entre outros, para discutir as questões no campo de história e cultura;

⁴Escritor e intelectual cabo-verdiano, (1907-1989.). Poeta, que utilizou o pseudônimo de Osvaldo Alcântar. É, romancista e lingüista, fundador da revista Claridade com: Manuel Lopes e Jorge Barbosa. Escreveu em português e em crioulo.

⁵ (Cf. ANDRADE, Elisa, Revista Cultura, Cabo Verde, nº 1, 1997, p. 7).

neste mesmo passo, os estudos de Stephen Ball para o ciclo de política; de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a definição do político/da política; de Stuart Hall e Homi Bhabha para as questões da diferença e cultura e; Elizabeth Macedo e Alice Lopes para o campo do currículo.

Para elaboração do trabalho foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise documental (leis, decretos, jornais, revistas, boletins oficiais, entre outros); estudos de obras ligadas à historiografia política e intelectual cabo-verdiana e africana.

Capítulo 1 - O SURGIMENTO DE CABO VERDE E O PROCESSO DA CRIOLIZAÇÃO

Neste capítulo abordaremos o processo político-cultural do surgimento de Cabo Verde e o processo da crioulização, inseridos no movimento de colonização portuguesa na costa Ocidental da África.

De acordo com os fatos históricos, os navegadores portugueses encontraram as ilhas desertas entre 1460 e 1462. Um dos maiores poetas desse país, Jorge Barbosa, na sua criação poética, no intuito de reconstituir esses momentos, deixou como legado estes versos, registrados em “Prelúdio”, de Cadernos de Um Ilhéu, 1956:

Quando o descobridor chegou à primeira ilha / nem homens nus / nem
mulheres nuas / espreitando / inocentes e medrosos detrás da vegetação. /... /
Havia somente / as aves de rapina / de garras afiadas / as aves marítimas / de
vôo largo / as aves canora / assobiando inéditas melodias. / E a vegetação
cujas sementes vieram presas / nas asas dos pássaros / ao serem arrastadas
para cá / pelas fúrias dos temporais.⁶

A historiadora cabo-verdiana, Elisa Andrade (1997), traz para a discussão os estudos de António Carreira,⁷ que dedicou uma boa parte da sua vida à investigação sobre História de Cabo Verde, que cujo argumento é 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 jalofos⁸ ou outros grupos étnicos do Senegal (lêbus, sereres, etc.). Segundo a autora, encontram-se também referências quanto à presença de grupos humanos em Cabo Verde antes da chegada dos portugueses, nos principais escritos, dos finais do século XVIII e início do século XIX.

De acordo com Andrade (1997), esses grupos étnicos não conseguiram constituir uma população suficientemente importante ou tão solidamente implantada para oferecer resistência à implantação colonial portuguesa, que determina a política portuguesa de povoamento⁹. Contudo, salvo devido respeito, tanto pelos estudos de Carreira, como de Andrade, o entendimento difundido ao longo da história da sociedade, é de que Cabo Verde foi

⁶(Cf. História Geral de Cabo Verde, Vol. 1, 1991, p. 10).

⁷ Historiador cabo-verdiano (1905-1988), pesquisador influente da História de Cabo Verde. Historiador que, ao interpretar as mutações do tempo, deu a Cabo Verde pistas de vital importância sobre o seu passado e a sua identidade.

⁸ Jalofos, lêbus e sereres, são 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.

⁹ (Cf. ANDRADE, Elisa, Revista Cultura Cabo Verde, Nº 1, 1997, pg. 11).

descoberto pelos Portugueses. Existe apenas uma hipótese e não uma tese bem definida que prova a existência de criaturas humanas antes da chegada dos Portugueses.

Todo processo de povoamento iniciou-se com os nativos da costa ocidental da África, genoveses e portugueses, primeiramente pela Boavista, a primeira ilha descoberta. Em seguida, foram chegando às outras ilhas, cujos nomes são de santos correspondentes aos dias nos quais aportaram. Assim eles chamaram Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Santiago. A ilha do Sal assim foi denominada por causa das grandes salinas existentes. A ilha de Maio porque chegaram no mês de Maio; Fogo, por ter um vulcão, que se supõe estar em atividade, no momento da chegada dos descobridores. A ilha Brava, assim foi denominada, por causa do aspecto, um tanto quanto hostil.¹⁰

No que tange a questão geográfica, por questões políticas e econômicas, Cabo Verde ocupa uma situação privilegiada, na encruzilhada entre os três continentes: Europa, América e África, por isso, foi considerado um entreposto importante para os portugueses no chamado tráfico negreiro. Os escravos eram capturados e levados para o arquipélago de onde seguiam mais tarde para trabalhar nas produções de cana-de-açúcar, café e algodão no Brasil e nas Antilhas.

Em Cabo Verde, foi erigida a primeira cidade construída por europeus nas colônias, a cidade de Ribeira Grande, que durante mais de três séculos foi a capital até ser transferida para cidade de Praia.¹¹

Quanto às questões étnicas, no início do povoamento haviam poucos brancos em Cabo Verde, principalmente porque passaram a importar a mão-de-obra escrava do continente africano, visto que eles próprios não resistiam ao tipo de trabalho que a colonização nos trópicos exigia. Dos africanos predominaram os da Guiné-Bissau. Apoiando em várias fontes históricas, pode-se afirmar que todas as etnias então existentes na Guiné-Bissau participaram em proporções diversas, na constituição do povo cabo-verdiano, mas não houve apenas escravos; também vieram negros livres como os banhuns¹², cassangas e brames que acompanhavam espontaneamente os comerciantes, mercenários e capitães dos navios. Do Senegal vieram refugiar-se em Santiago os descendentes de nobres jalofos, no seguimento de uma guerra de sucessão no reino dos jalofos.

Em Cabo Verde encontra-se presente uma especificidade coletiva de grupos humanos que remete às questões culturais como tudo o que pressupõe conhecimento, crenças, arte,

¹⁰ (Cf. História Geral de Cabo Verde, Vol. 1, 1991, p. 31).

¹¹ Fonte: disponível no Site <http://portoncv.gov.cv>.

¹² Bahunhs, cassangas e brames, são grupos étnicos da Guiné-Bissau (África).

moral, leis, costumes, e quaisquer outras tendências e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade. O que não exclui a existência de diferenciações regionais.

A esse respeito, escreve João Lopes filho:¹³

São um tanto diferentes, ou relativamente diferenciáveis as sensibilidades dos vários ilhéus, visto que (sem descer aos pormenores), é sabido, por exemplo, que, na generalidade, não reagem da mesma maneira o santantonense¹⁴ e o santiaguense, o sanicolaense e o fogueense, 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 respectivos povoamentos e suas consequências na evolução sócio-cultural de cada uma (LOPES Filho, apud ANDRADE, 1997, p. 14).

Segundo Andrade (1997), ao fazer-se uma análise mais detalhada do ponto de vista bio-físico e cultural, é forçoso ter-se presente as características específicas de cada ilha, porque estas influenciaram significativamente as relações sócio-econômicas amassadas ao longo dos séculos e traduzidas no binómio homem-ambiente.

Dos povos não africanos que povoaram Cabo Verde, parece que os originários da Madeira foram, dentre os portugueses, os que predominaram. Houve nobres, mas, também deportados políticos e de direito comum. Esta última forma de emigração de portugueses para Cabo Verde só foi verdadeiramente significativa no século XIX.

Nas suas memórias sobre as ilhas de Cabo Verde no princípio do século XIX, António Pusich, que governou Cabo Verde de 1818 a 1821 (e aqui morreu em 1838), escreveu que os primeiros colonos “se foram agregando os degradados que eram e são para ali (Cabo Verde) enviados, e, os quais, pelos tratos e casamentos com os descendentes das primeiras famílias que anualmente vinham e vêm da Guiné, vieram a formar um grande número de habitantes” (PUSICH, apud ANDRADE, 1997, p. 12).

Prova do processo de miscigenação, fruto do cruzamento entre brancos e pretos que estão na base da constituição do povo cabo-verdiano. Com isso, leva a crer que desde muito cedo, a mistura entre brancos e negros passou a definir a origem dos cabo-verdianos, que são conhecidos como povos mestiços, atualmente, híbridos. Neste mesmo passo, fica claro de que a colonização portuguesa em Cabo Verde proporcionou o trato e a união matrimonial entre

¹³ Historiador e pesquisador cabo-verdiano.

¹⁴ Santantonense, natural da ilha de Santo Antão, Cabo Verde, Santiaguense de Santiago, Sanicolaense, de S.Nicolau, Fogueense de Fogo, Bravense da Brava. Todas essas ilhas designadas após a de Santo Antão, também, pertencem ao arquipélago de Cabo Verde.

brancos e pretos, cujas relações de amizade e o ato do casamento constituíram os comprovantes reais desta constatação, justificando inclusive a vontade da edificação da família e da sociedade cabo-verdiana.

Podemos argumentar que os habitantes das ilhas cabo-verdianas surgiram de um processo de hibridização de brancos, mulatos e pretos. A primeira raça é a mais diminuta. A segunda, a mais numerosa. Estas duas raças formam quase a metade do número dos habitantes, e, são as que possuem o controle econômico do país. A terceira classe é quase toda composta de negros, poucos possuem bens, a grande parte são vadios ou escravos, particularmente na ilha de Santiago e do Fogo. Desta constatação, tudo indica que as classes dos mulatos “os mestiços” eram as mais poderosas e privilegiadas, por serem as detentoras do poder econômico e político. Não podemos deixar de relatar que nesse processo de miscigenação, também, participaram outros povos: espanhóis, franceses (normandos¹⁵ e bretões¹⁶), ingleses, holandeses e outros, de origem nórdica e japonesa. Alguns foram trazidos como escravos ou desterrados para Cabo Verde, trazendo consigo culturas diversas. Desta forma, subentende-se que a cultura cabo-verdiana, é o resultado de um mosaico de culturas, um espaço híbrido e diaspórico.

Neste passo, Andrade (1997) afirma que enfrentando um novo meio geográfico, em contato permanente e direto, numa situação em que as mulheres européias escasseavam, todos sofreram mudanças, nos seus modelos culturais e, com o tempo, forjaram uma cultura própria, resultante da multiplicidade dos micro-processos de aculturação (simbiose, assimilação, imitação, sincretismo), de enculturação (aprendizagem, adaptação, invenção) e frequentemente, de desculturação (subtração, destruição de traços e/ou valores do patrimônio cultural africano).

Discordamos do argumento de desculturação em Cabo Verde assumido por alguns historiadores. Na nossa acepção, os ditos encontros entre culturas diferentes, à luz da visão pós-colonial, em vez de destruição de culturas, desculturação ou perda de traços e valores culturais, reforçaram e proporcionaram o aparecimento de uma nova cultura, sempre disposta a se renovar.

¹⁵ Normandos: povo medieval estabelecido no norte da França cuja aristocracia descendia em grande parte de Vikings da Escandinávia (o nome deriva de *Northmen* ou *Norsemen*, que significa "homens do Norte"). 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 (Fonte: [http: pt. wikipedia. org](http://pt.wikipedia.org)).

¹⁶ 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).

O espaço diferenciado da cultura é definido pelo pesquisador indo-britânico, Homi K. Bhabha como um “entre lugar”. Para o autor, o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do contínuo de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de “tradução cultural”. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando como “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade e não da nostalgia de viver (BHABHA, 2007, p. 27).

Nas práticas coloniais, nota-se que, por detrás desse esforço de sedimentação de uma descontinuidade absoluta, o poder colonial socorre-se de estratégias específicas, voltadas para o acobertamento dessas suas práticas. Existe, pois, uma “ambivalência na fonte dos discursos tradicionais” (BHABHA, 2007, p. 163). O assimilacionismo, nome atribuído ao processo pelo qual os nativos são impelidos a aderir à cultura dominante como requisito básico para a sua inclusão sociopolítica, constitui expressão dessa ambivalência.

Cabo Verde é um “entre lugar” de culturas, onde se vive à luz de uma estratégia de sobrevivência, que consiste na “tradução cultural”, cujo processo de hibridação, conhecido historicamente por criouliização, precisa ser compreendido como uma recriação, fruto de uma negociação histórica, social e cultural. Como argumenta Stuart Hall (2003), “esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos ‘autênticos’ de origem” (p.31). Para ele, “a lógica colonial em funcionamento é evidentemente uma criouliização ou do tipo “transcultural”.

Cabe destacar que a diáspora é um outro prolongamento de Cabo Verde, pois continua sendo a aspiração do povo cabo-verdiano. A história de Cabo-Verde mostra que cabo-verdianos lutam, labutam e sobrevivem¹⁷ dentro e fora do país. As crioulas e os crioulos cabo-verdianos, viveram, vivem e estão vivendo nos “entre lugares”, na expressão de Homi Bhabha¹⁸, principalmente se considerarmos que o número de cabo-verdianos emigrados é muito superior em relação ao que se encontra no país.

A questão da emigração é fundamental para entendermos o processo de criouliização do país, pelo povoamento das ilhas e, que ainda hoje, permanece como processo de sobrevivência. Afinal, os crioulos cabo-verdianos descobriram muito cedo, que as fronteiras não são limites. A diáspora foi e é um espaço cultural e uma solução, ontem e hoje, para os

¹⁷ Sobrevivência e emigração na vida das cabo-verdianas e dos cabo-verdianos, compreendidas como um ato de cultura.

¹⁸ Apontado pela revista Newsweek como um dos prováveis cem nomes de destaque no século XXI, o crítico indo-britânico Homi K. Bhabha vem se firmando cada vez mais como intelectual brilhante, responsável por análises originais e polêmicas de temas centrais da atualidade, como hibridismo, pós-colonialismo, identidade e nação (In: O Local da Cultura, 2007).

povos das ilhas. Nesse movimento, a diáspora - termo originário do grego antigo, *διασπορά* – "dispersão", define o deslocamento, normalmente forçado ou incentivado, de grandes massas populacionais originárias de uma zona determinada para várias áreas de acolhimento distintas¹⁹, que é reconhecido pelo movimento migratório constante nesse país.

De acordo com Heidegger²⁰ podemos assumir a criouliização como um espaço fronteiriço, cuja: “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente, (HEIDEGGER, *apud* BHABHA, 2007, pg. 19). Em outras palavras, podemos justificar esse movimento migratório por Cabo Verde ser um arquipélago, cercado pelos mares, muitos sujeitos se sentiam atraídos pelo convite em sair do país em busca de melhores condições de vida. A fome e as secas frequentes, também estão na base dessa emigração. Assim, os cabo-verdianos se encontram espalhados em várias paragens do mundo num processo de convivência entre culturas diferentes na diáspora.

Não podemos deixar de destacar que atualmente até se fala na diáspora cabo-verdiana: formada por cabo-verdiano-portugueses, cabo-verdiano-americanos, cabo-verdiano-holandeses, cabo-verdiano-franceses, entre outros (grifo nosso). A questão da diáspora é colocada aqui principalmente por causa da luz que ela é capaz de lançar sobre as complexidades, não simplesmente de se construir, mas de se imaginar a nação e a identidade cabo-verdiana, numa era de globalização crescente.

1.1. O Processo de Crioulização em Cabo Verde

Cabo Verde, por ser o resultado de cruzamentos de vários povos e de várias culturas, é considerado uma sociedade crioula. Portanto, a história da existência de Cabo Verde se compreende melhor no âmbito do processo de criouliização. Como já mencionado, as sociedades crioulas, em qualquer de suas acepções, têm a ver com questão das misturas. Teoricamente, elas se sedimentam num ambiente de relativa pulverização dos aportes culturais originários, de tendencial crise organizacional e de desorientação valorativa dos grupos em interação, num espaço alheio. Nelas, cada um a seu modo e com diferenciados

¹⁹ O termo "diáspora" é usado com muita frequência para fazer referência à dispersão do povo judeu no mundo antigo, a partir do exílio na Babilônia no século VI a. C.e, especialmente, depois da destruição de Jerusalém em 135 d. C. (Cf. Dicionário eletrônico Babylon).

²⁰ Heidegger, sobrenome, Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, existencialista de grande influência (Cf. Dicionário eletrônico Babylon).

graus de sucesso, os grupos humanos em presença vêem-se obrigados a se (re)acomodar às novas condições de existência (FERNANDES, 2006, p. 55).

Em certa medida, a criouliização produz-se quando os grupos de culturas diferentes se interagem originando “o novo” sempre aberto a se multiplicar. Decorrente de um encontro de povos e culturas, num tipo de relações intrinsecamente assimétricas, configura-se como algo sempre aberto, o que sugere que nem a mistura e nem a eventual triagem se completaram e que a criouliização não consegue abarcar uma totalidade coerente e estável. Efetivamente, ela é feita de parcialidades, recortes, que se juntam e ao mesmo tempo se abrem a novas combinações.

De acordo com Glissant (1997, p. 37), a criouliização “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”. Nisso estaria uma das grandes características e, ao mesmo tempo, um dos grandes paradoxos da criouliização: nela, a necessidade de um permanente exercício de reinvenção simbólica do social se encontra com a inexistência de uma âncora socio-existencial e com a improbabilidade, de uma teleologia auto-orientada. O crioulo opera sem fundações consistentes e sem rumos predefinidos, sendo, pois obrigado a ajustar-se, a cada instante, a partir de rumos alheios.

Neste sentido, mau grado ser percebido como quase “reflexiva, quase reconstrutiva”, já que sua reprodução ocorre num contexto já marcado pela política, a criouliização não supõe nem uma triagem valorativa autônoma e nem uma estratégia propriamente contra-hegemônica ou de resistência. Em sua configuração originária, a sociedade crioula é composta de respostas a urgências vitais e pontuais que, embora suscitadas pelas relações de poder, não são nem programáticas e nem sistêmicas, mas tão somente emergências. No fundo, um efeito não pré-definido (DAHOMAY, 2000, p. 109).

Na verdade, em todas as suas modalidades, histórico-culturais, políticas e existenciais, o crioulo encontra-se enquadrado²¹ na medida em que em todas as sociedades ditas crioulas, povos e culturas diferentes se interagem. No entanto, ele existe apesar das suas matrizes originárias, mas a sua capacidade de circular por entre vácuos dessas matrizes esbarra nos limites impostos por elas. Neste ponto, a criouliização dificilmente consegue ser uma ferramenta emancipatória capaz de induzir quebras significativas na estrutura do poder. Trata-

²¹ Tradicionalmente, no quadro das confrontações essencialistas, postula-se uma dicotomia apriorística em cujo âmbito o crioulo tende a ser percebido como uma excrescência, um constructo periférico, um desvio. Ele difere do híbrido pós-moderno, que tem a função estratégica de subverter os sistemas binários e desfazer polarizações (FERNANDES, Gabriel, 2006, p.56).

se de um recurso emancipatório na justa medida em que opera sucessivas aproximações no bojo das quais as fronteiras simbólicas são reimaginadas.

Pensar o movimento de tornar-se crioulo requer do sujeito uma autopercepção subjetiva, marcada por construções discursivas e das desigualdades históricas e socialmente construídas. De fato, não se pode esquecer que a criouliização aparece no quadro de um sistema fundamentalmente desigual; ela não emana de um encontro simples e espontâneo e nem pressupõe uma aquisição ou partilha uniformizada dos recursos disponíveis. Ao contrário, existe para se lembrar que em algum momento e lugar alguém recrutou, submeteu, dominou ou foi dominado pelo outro. O crioulo vive num espaço ambivalente, que ao mesmo tempo busca reconhecer o subsequente exercício de resgate ou de recriação daquilo de que terá ficado marcado pelos elementos da tradição, apesar da tentativa de esvaziamento presente no discurso.

Conforme afirma Chaudenson (1992, p.110), alguns estudiosos defendem que a predominância dos valores culturais europeias nas sociedades ditas crioulas, ou seja, presumem formadas a partir da mistura e relativa pulverização dos aportes originários, se deve ao fato de que a componente humana africana, para além de dominada e, portanto, obrigada a se sujeitar às condições e regras de mando, era composta essencialmente por adolescentes e jovens que não haviam recebido as iniciações tradicionais.

Em Cabo Verde, assim como em outras sociedades análogas, mesmo que indiretamente, o fenômeno da criouliização teve implicações concretas na arena de interação, tendo condicionado as práticas políticas, as construções subjetivas e a própria estrutura organizacional da sociedade. Portanto, ela se tornou uma categoria politicamente significativa e, como tal, de grande valor heurístico.

No âmbito do presente estudo, interessa-se não tanto o processo de configuração da sociedade crioula quanto à presença crioula, ou seja, a criouliização em ação; discutindo, por um lado, o seu impacto sobre o autoconceito dos grupos dominante e dominado, sobre a (des)estruturação simbólica dos esquemas classificatórios e sobre a dinâmica da vida social, política e cultural e, por outro lado, a sua fragilidade e impotência como marco identitário e recurso mobilizatório, de que terá resultado a busca de novas âncoras existenciais e políticas. Não se trata, obviamente, da criação de um mito crioulo, tão somente da explicitação das condições sócio-históricas e políticas da ação, intervenção e neutralização dos crioulos. Por conseguinte, a criouliização não é reificada como entidade socio-cultural com poder explicativo. Quanto mais não seja porque sua própria inteligibilidade requer uma circularidade analítica que possibilita captá-la relacionalmente e em suas múltiplas dimensões

e valências: como subproduto do colonialismo e como fator da sua desestabilização; como sinónimo da ausência de qualidades e partes e como dispositivo emancipatório; como um signo de fraqueza no contexto nacionalista e como “signo altamente valorado no contexto cosmopolita” (FERNANDES, Gabriel, 2006, p. 57).

A criouliização opera-se, como já se viu, a partir da quebra de referências. Trata-se de um processo que está intimamente relacionado à colonização e à conquista, sendo uma de suas consequências. Deste modo, não espanta que as estratégias de resistência ou de afirmação política raramente se tenham articulado a partir de uma consciência crioula. Na verdade, a identidade cultural crioula tem grande dificuldade de subjetivação política. A grosso modo, para mobilizar-se, ela precisa buscar novas âncoras, descartando ou alterando as disponíveis, que podemos ver com uma tentativa de apagamento das origens.

Chaudenson (1992, p. 109) é um dos autores que questiona a tendencial inclinação dos crioulos para apenas uma das matrizes de sua conformação. Referindo-se às sociedades crioulas de base francesa, ele disse estranhar que, a despeito do fenómeno de mistura adveniente da criouliização, “a reivindicação identitária crioula se tenha apoiado de maneira fantasmagórica sobre as culturas e línguas não europeias” e a negritude tenha aparecido como “via natural de afirmação identitária”. Como Hazael (1997) assegura:

[...] essas sociedades crioulas configuram-se como essencialmente de castas, tendo havido um grande esforço “por colocar barreira intransponível entre brancos e negros saídos da escravidão”. No entanto, fala também do efeito concreto da criouliização, destacando o fato de que a arbitragem do poder central, embora estando, em princípio, ao lado dos colonos, “retirou-lhes ao mesmo tempo a gestão das fronteiras do seu grupo”, impedindo-lhes de submeter individualmente suas amantes negras e os filhos advenientes dessas relações. Entretanto, a fissura rática que perpassava a sociedade não podia ser contornada com o discurso crioulo, pelo que a opção pela confrontação identitária, a partir da afirmação da negritude, parece ter sido um recurso emancipatório extra, com o fito de superar a fraca pujança do crioulo como base de mobilização ou de resistência (p.114).

De igual modo, Chaudenson (1992, p. 109) se mostra estupefato pelo fato de os “militantes culturais crioulos” terem levado tanto tempo a compreender que o mundo crioulo não é nem a Europa nem a África, mas possui seus caracteres próprios que resultam precisamente da transformação radical dos aportes culturais e linguísticos iniciais.

Em Cabo Verde, diferentemente do que verificou em São Tomé e nas colónias crioulas francesas, não houve um segundo momento da dinâmica de criouliização, dentre outros, por não ter havido uma produção colonial em larga escala, sem a afluência massiva de escravos

boçais, nem a proeminência socioeconómica dos brancos metropolitanos, caminhou-se para uma relativa estabilização do “mundo crioulo” (FERNANDES, 2006, p. 66).

De fato, se é verdade que nesses outros espaços, as produções coloniais em larga escala ditaram o distanciamento entre brancos e negros, em Cabo Verde, fatores exógenos e endógenos ditaram sua aproximação. Por outro lado, enquanto nesses outros espaços a alteração da dinâmica de criouliização deu-se a partir de entrada massiva de escravos boçais, que se colocaram sob a ordem dos senhores brancos, casos antilhanos e índicos ou de novos colonos brancos, que se colocaram acima dos crioulos nativos, caso são-tomense – em Cabo Verde ocorreu uma saída massiva dos colonos brancos, deixando a terra nas mãos dos “filhos de terra”, crioulos²². Isto significa que nos espaços francófonos e em São Tomé a criouliização decorreu sob o signo da dominação branca, ao passo que em Cabo Verde ela acentuou-se sob o signo da emancipação simbólica dos crioulos²³.

Esse tipo de criouliização assumiu duas formas em Cabo Verde, a societária e a institucional/burocrática, ambas referindo-se a uma realidade endógena peculiar e à prevalência de um tipo de interação no qual dominadores e dominados são obrigados a um profundo processo de (re)elaboração do seu quadro valorativo, cultural e socioeconómico originário. Ou seja, no arquipélago a criouliização não significou via de mão única e nem escolheu alvos específicos (FERNANDES, 2002, p. 67).

É esse seu carácter tendencialmente holista que a torna símbolo de uma sociedade e não apenas de alguns dos seus segmentos. Para isso, terão contribuído fatores sócio-históricos específicos. Dois deles marcam, de forma inequívoca, essa dinâmica de criouliização em Cabo Verde, encontrando-se ausentes em outros contextos: em primeiro lugar, está o fato de que o grupo dominante branco, em virtude de condicionalismos específicos, em que se incluem sua inferioridade numérica e o carácter provisório da sua fixação nas ilhas, nunca conseguiu implantar no arquipélago sólidas estruturas de reprodução do seu mundo, do seu imaginário e dos seus valores. Por isso, no arquipélago, não se pode falar, com propriedade, de um processo de integração dos escravos negros no “mundo europeu”, como ocorrido nas ex-colônias francesas caribenhas e índicas ou ainda na América ibérica. Ao contrário, apesar do quadro de dominação étnica, e não apenas socioeconómica, foi-se abrindo uma importante

²² Não se quer com isso sugerir que os brancos reinóis tivessem deixado de participar na colonização. Na verdade, a afluência dos metropolitanos foi uma constante. No entanto, sendo em sua grande maioria degredados (2433 entre 1802 e 1882), eles não puderam provocar mudanças económicas na sociedade cabo-verdiana, embora, como observado por Carreira (1983, pg 300), tivessem tido “papel de relevo no processo de mestiçagem de sangue com o elemento africano”.

²³ A carta do padre jesuíta Sebastião Gomes, de 1617, em que ele lamenta que a “terra chegou a tais termos” que quantos dirigem a Câmara são os “scilicet crioulos que são naturais da terra” constitui importante indicador de que a ascensão dos crioulos acentuou-se numa situação de fragilização da estrutura de dominação colonial.

brecha a um tipo de interação que, na prática, e salvaguardadas as devidas proporções, implicava um condicionamento mútuo dos indivíduos e grupos em presença (FERNANDES, Gabriel, 2006, p.67).

Em segundo lugar, por não terem existido grandes unidades agro-industriais e pela progressiva degradação das pequenas e poucas existentes, em virtude, entre outros, das crises cíclicas e do enfraquecimento da classe terratenente, não foi necessário o recurso massivo aos escravos ditos boçais. A mão-de-obra escrava, quando não destinada à exportação, esteve quase sempre adstrita a pequenas unidades agrícolas e aos serviços domésticos. Isso propiciou um tipo de relacionamento direto entre os senhores e seus escravos, parecido, em certa medida, com o que vigorou na sociedade de habitação, nos casos antilhano e índico, tornando dispensável a mediação tão importante nas chamadas sociedades de plantação (Idem p. 59).

Nesse quadro de interação, em que a comunicação é direta, em que não existem propriamente condições para um enxerto brutal dos aportes europeus e nem para uma reabilitação dos universos tradicionais africanos, a sociedade crioula configura-se a partir de um processo de trocas sociais e simbólicas, sob o signo da porosidade e da interpenetração de culturas. Note-se, porém, que essa peculiaridade crioula cabo-verdiana teve efeitos contrastantes sobre os universos simbólicos dos grupos envolvidos e sobre as próprias relações de poder. Efetivamente, se para os brancos, os seus remanescentes, a crioula representava uma ameaça ao seu *status quo* e à estrutura hierárquica prevalecente, impondo-se-lhes precaver-se desses seus possíveis efeitos nefastos, para os mestiços e negros, ela constituía um importante dispositivo da sua promoção, impondo-se-lhes defendê-la tornar politicamente significativa a aproximação que ela possibilitará no campo social. Assim, enquanto esses últimos, aproveitando-se da aproximação induzida pela crioula, pleiteavam sua equiparação aos brancos, os primeiros engajavam-se na reiteração da diferença, tornando menos iguais o que as contingências do meio teimavam em aproximar.

Nesse cenário, em que uma relativa convergência de destinos simbolizada pela crioula não significou uma convergência de propósitos dos grupos envolvidos, criam-se as condições para uma ambivalência estrutural na arena de interação e no jogo de correlação de forças. Segundo Bhabha (2007, pp. 105-6), o processo de ambivalência é central para o estereótipo que faz parte da estratégia do discurso da teoria colonial, como relata: “a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização”.

De fato, ao confundir o sistema classificatório, a criouliização abre as portas para que determinados segmentos populacionais comecem a presumir-se detentores dos atributos antes reconhecíveis apenas ao grupo de maior poder e prestígio e a exigir um tratamento de acordo com essa condição. Isso ficou claro quando, em 1546, ao requererem ao rei a mercê de participar nos ofícios da Câmara da Ribeira Grande, os peticionários, negros e baços, ofereceram como contrapartida seu engajamento no combate aos negros fujões. Trata-se do primeiro importante marco simbólico de um contraditório processo de perversão da lógica colonial pela neutralização dos traços diferenciais entre colonizadores e colonizados. Efetivamente, a autoclassificação subjacente à sua reivindicação não é estabelecida por oposição ao branco, mas sim ao negro fujão. O que eles almejam é o seu reconhecimento como entidade diferente e alheia não aos brancos, mas sim aos restantes negros. O que dá a entender que entre eles havia uma tácita presunção de que tinham deixado de pertencer ao seu grupo, já que de posse das qualidades do outro hipostasiado (FERNANDES, 2006, p. 69).

Esse seria outro elemento para entendermos a questão da ambivalência, o fato de serem admitidos no oficialato régio, não significa que se lhes tivesse reconhecido atributos similares aos dos brancos. A verdade é que, diante da incontornável criouliização societária e dada a ausência de brancos reinóis²⁴, os cidadãos cabo-verdianos são admitidos no sistema como escusos e desprovidos de qualidades e partes. Portanto, a criouliização institucional surge como corolário da insuficiência de metropolitanos e não do reconhecimento da branquitude dos negros e mulatos. Tanto assim é que, não obstante ter aprovado, em 1608, uma lei que reservava vagas administrativas aos naturais da terra, o poder central nunca disfarçou sua preferência pelo grupo étnico do Reino, tendo expressado, por inúmeras vezes e de varidas formas, a ideia de que “tanto melhor se fosse oficial oriundo do Reino²⁵” (COHEN, 2002, p. 92).

Diante da questão, podemos, por um lado, argumentar que a criouliização não se revelou forte o suficiente para provocar estragos significativos nas tradicionais estruturas de dominação ou no auto-conceito do grupo dominante e, por outro lado, ajudou a compreender o complexo jogo de simulação e dissimulação, que caracterizou as relações entre o poder colonial português e a elite crioula cabo-verdiana. Um jogo que perdurou até 1975, quando houve a independência de Cabo Verde em relação ao domínio colonial português, quando os

²⁴ Brancos reinóis: brancos vindos da ex-metrópole, neste caso, (Portugal), ou seja, vindos do Reino.

²⁵ Em 1643, ao ser intimado pelo poder central a pronunciar-se acerca da “qualidade” dos presumíveis beneficiados com a lei de 1608, que reservava as vagas administrativas aos naturais da terra, Ouvidor-geral, Pedro do Campo Pacheco responde: “(...) digo que são naturais desta ilha mostro bem que são gente preta pelos naturais o serem todos e porque me sobreveio esta dúvida quis explicar minha tensão porque há mui poucos homens neste lugar do Reino”. Ver a propósito: (COHEN, 2002, p. 92).

crioulos propendem a se considerar membros efetivos da nação, depois de um longo período de não reconhecimento e submetidos a uma modesta condição de escusos.

Não se pode negar que a criouliização societária teve importantes implicações sobre o imaginário coletivo cabo-verdiano, por um lado, e sobre o sistema colonial, por outro. Tendo induzido, pela via simbólica, uma aproximação dos grupos originariamente situados em pólos contrastantes, fazendo descer quem se encontrava no cume e subir quem se encontrava na base, forçando negociações e mudanças na arena política, econômica, social e cultural do país, inclusive passou a confundir o regime de classificação e hierarquização étnicas existentes. De fato, no seu bojo, mesmo que em bases enviesadas, os negros começam a imaginar-se brancos, os brancos se descobrem negros e os dois disputam espaços nas estruturas político-administrativas do arquipélago. Uma autêntica mímica entendida como um tipo de estratégia colonial, parafraseando Homi Bhabha (2007, p.130), quando mostra que:

Vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma ambivalência; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele modo de discurso colonial que denominei mímica é, portanto, marcada por uma indeterminação; a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa.

1.2. Do nascimento à constituição da Língua Crioula Cabo-Verdiana

No processo da colonização, que se pode ler ao mesmo tempo como criouliização, um conjunto de valores, usos e costumes de que tanto as populações africanas, como as europeias, entre outras populações que tomaram parte na formação da sociedade cabo-verdiana, eram portadoras, interpenetraram-se e integraram-se nas formas de organização sócio-cultural que se sucederam em Cabo Verde, dando origem a língua nacional chamada de crioulo cabo-verdiano.

Estudiosos dizem que as línguas crioulas derivam sempre de um “pidjin” que não é uma língua natural, mas apenas um sistema de comunicação rudimentar, alinhavado por pessoas que falavam línguas diferentes e que, precisando comunicar, rápido ou progressivamente, encontraram essa forma de expressão. A propósito do crioulo, João Lopes Filho (1997, p. 14) ressalta que “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

âmbas as línguas”. Segundo o autor, “foi esse pidjin que o tempo se encarregou de aperfeiçoar que terá dado origem à atual língua cabo-verdiana” (*idem*, p. 14).

Tendo em conta o processo de criouliização, a questão da origem do crioulo não tem a ver com o fato de o colonizador português, não ter conseguido impor a sua língua. Na verdade, esse processo de origem linguística, está mais relacionado com o próprio ato de sobrevivência e resistência e com a demanda da própria vida em grupo dos sujeitos não-portugueses.

Nas relações entre culturas diferentes e a necessidade dos sujeitos não portugueses se comunicarem entre eles, surgiu a recriação de uma língua, o crioulo cabo-verdiano. Ainda mais, em virtude da colonização, os colonizadores e colonizados tinham forçosamente de se entender, o que naturalmente aconteceu através da fala. O colonialista português falava em português e os não portugueses, como não tinham aulas de português, alteravam o que ouvia. Por seu lado, o colonialista estava mais preocupado com o sucesso da sua missão colonizadora do que com a gramática, logo, aceitava o que ouvia e, para que fosse ouvido, repetia o que ouvia dos colonizados. Desta confluência nasceu o crioulo cabo-verdiano. Baseando-se em fontes que datam do século XVI, António Carreira conclui que o crioulo já se falava cinquenta anos depois do início do povoamento (apud ALMADA, Dulce, 1978, p.48). No entanto, segundo a mesma autora, não existe nenhuma referência concreta à existência do crioulo em época tão recuada.

Lopes Filho (1997) afirma que o aperfeiçoamento do “pidjin” é o resultado de um fenómeno histórico e sociocultural e o responsável pela existência do crioulo cabo-verdiano atual.

Tal visão de cultura enquanto estratégia de sobrevivência enfatiza o aspecto tradutório da cultura como um processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação de experiências, linguagens e símbolos diversos. Bhabha (2007, p. 173) esclarece que essa visão não pretende absorver o particular no geral, mas, sim destacar o hibridismo de valores culturais. Nesse sentido, o hibridismo não é a mera mescla tradutória de dois originais, um pretense terceiro elemento que resolve a tensão entre duas culturas, nem a mescla estéril da biologia genética; é um processo agonístico em estado constante de negociação inconclusiva, sem trégua, sem assimilação nem incorporação.

Cabe assinalar que a construção do crioulo também não se tornou hegemônico, pela própria diversidade da pronúncia característica de cada ilha e da maior ou menor predominância do léxico de origem portuguesa, constituindo um idioma híbrido a todas as ilhas e a quase todas as classes ou camadas sociais. Inclusive, até o século XIX, o seu desenvolvimento se processou sem grandes sobressaltos, tanto os nativos como os reinóis

utilizavam-no sem grandes preconceitos. Houve mesmo alguns puristas da língua que chegaram a escrever ao rei de Portugal dizendo que os brancos já se acostumaram à língua da terra, tendo deixado de lado a do Reino²⁶.

A partir do século XIX houve uma mudança na constituição e consolidação do crioulo. Com a maior generalização da escola trouxe ao mesmo tempo mais luz a Cabo Verde, como também contribuiu para ofuscar os raios de crioulo, principalmente pelas críticas trazidas por alguns “puristas”, que começaram a lançar maldição ao crioulo: idioma perverso, corrupto, imperfeito, gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português e das línguas da Guiné, miscelânea sem regras de gramática e que constitui um atentado à unidade do império²⁷.

A defesa do crioulo surge na segunda metade do século XIX, a partir dos estudos de alguns intelectuais, a saber: com A. de Paula Brito, que foi o primeiro a apresentar uma proposta do alfabeto sistematizado, bem como os primeiros rudimentos da gramática do crioulo na 1ª metade do século XX. Neste mesmo passo, Napoleão Fernandes, com o seu *Léxico do Dialeto Crioulo de Cabo Verde*. Pedro Cardoso, poeta e escritor cabo-verdiano, com as suas contundentes conferências e com as suas “Noções Elementares de Gramática”. Eugénio Tavares, compositor e poeta cabo-verdiano, com as suas mornas, levantaram bem alto a bandeira do crioulo, mas ainda num mar muito agitado, onde a norma e o padrão linguístico, eram ditados única e exclusivamente pela gramática do colonizador (VEIGA, Manuel, 1997, p.61).

A partir da década de 1950 e de 1960, com a publicação de dois trabalhos científicos, respetivamente: “O Dialético Crioulo de Cabo Verde”, de Baltazar Lopes e “Cabo Verde: Contribuição para o Estudo do Dialeto Falado no seu Arquipélago”, de Maria Dulce de Oliveira Almada, é ampliada a defesa do crioulo através da música ou da literatura, com B. Léza, Sergio Fruzoni, Ovídio Martins, Kaoberdiano Dambará e Luís Romano. Nos anos de 1970, Emanuel Braga Tavares, na poesia; Artur Vieira, na poesia e no teatro e Donaldo Macedo, no teatro como na tese “A Linguistic Approach to the Capeverdian Language”, deram um novo impulso à valorização do crioulo. Foi também nessa década que foi organizado o primeiro Colóquio Internacional sobre a problemática do estudo e valorização do crioulo.

Nas décadas de 1980 e de 1990 ocorreu um papel decisivo para a valorização do crioulo, introduzindo o ensino da estrutura do crioulo na então Escola de Formação de Professores. Alguns projetos foram instituídos, como o Projeto de Alfabetização Bilingue, o

²⁶ (Cf. Introdução à Gramática do Crioulo, 1995, p.24).

²⁷ (Revista Cultura Cabo Verde, nº 1, 1997, p. 61).

Fórum sobre Alfabetização Bilingue; além da edição do primeiro romance em crioulo “Odju d’Agu” (Olho de Água) e ensaio linguístico inteiramente em crioulo “Diskrison Strutural di Lingua Kabuvedianu” (Descrição Estrutural da Língua Cabo-Verdiana) e a primeira gramática “Introdução à Gramática do Crioulo”. Foi publicado um trabalho sobre o crioulo de S. Nicolau e foram editados vários outros trabalhos nos domínios da tradição oral, da ficção, do teatro e da poesia, de autores como Tomé Varela da Silva, Corsino Fortes, Henrique Lopes Mateus, Kaká Barbóza, Daniel Spínola, David Hopffer Almada, José Luís Hopffer, Osvaldo Osório, Ano Nobo, entre outros.

O crioulo tornou-se um instrumento linguístico através do qual se exprime o pensamento discursivo do povo cabo-verdiano, os seus sentimentos e preocupações e a maneira de ver e de viver no mundo por meio de músicas e literaturas. É uma língua constituída com base na língua portuguesa. É a língua “materna” de quase todos os cabo-verdianos, e, é ainda usada como segunda língua pelos descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo. A designação mais correta desta língua seria “crioulo cabo-verdiano”, mas no uso diário é simplesmente chamada de «crioulo» pelos seus falantes. O nome «cabo-verdiano» ou «língua cabo-verdiana» foi proposto para quando a língua estiver padronizada, ou seja, susceptível de ser coerentemente fixada e passada a escrito (VILELA, Mário, 2005).

De acordo com (VEIGA, 1997), o crioulo cabo-verdiano reveste-se ainda de particular importância para o estudo da crioulistica, pelo fato de se tratar do crioulo mais antigo que se conhece, por ser um crioulo de base portuguesa com o maior número de falantes nativos, por ser o mais estudado e por ser um dos poucos crioulos em vias de se tornar uma língua oficial. O crioulo cabo-verdiano reveste-se também de importância para o estudo diacrônico da língua portuguesa, pelo fato de ter conservado algum léxico, alguma fonologia e alguma semântica do português dos séculos XV a XVII.

Cabe lembrar que apesar do crioulo ser a língua materna de quase toda a população de Cabo Verde, o português ainda é a única língua oficial. A língua portuguesa é utilizada na vida quotidiana das escolas, da administração pública e de atos oficiais.

As autoridades lingüísticas em Cabo Verde consideram o crioulo como uma língua única e não como línguas diferentes. No entanto, a prática sociocultural, indica que, não é bem verdade, essa visão homogênea das autoridades linguísticas, a respeito da dita língua. Pela pequenez territorial e a situação de insularidade fizeram com que cada uma das nove ilhas de Cabo Verde desenvolvesse uma forma própria de falar crioulo. Cada uma dessas nove formas é justificadamente considerada como variantes regionais.

Para alguns estudiosos, as variantes das ilhas do grupo Barlavento se aproximam mais da língua portuguesa, as das ilhas de Sotavento são mais afastadas. Sobre esta matéria, Mário Vilena, nos informa que:

Para me servir da explicação de quem usa e conhece o Cabo-verdiano, nascido no Mindelo e aí exercendo a sua actividade: 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 (LOPES FILHO, 2005 *apud* VILELA, 2005 p. 636).

A esse respeito, concordamos em parte com Lopes Filho. Na verdade, as pessoas do interior de Santiago, no meio rural falam um crioulo, dito “fundo”, isto é, mais afastado do português, mas também, no Barlavento, em Santo Antão, se fala um crioulo fundo. É um fato de que à medida que se afasta dos centros urbanos, o crioulo, também se afasta do português. Entretanto, não se pode ver o problema, apenas neste prisma. Existe em Cabo Verde um outro problema: encontramos três tipos de situações: os falantes percebem bem e exprimem-se bem nas duas línguas; os falantes percebem bem as duas línguas, mas exprimem-se bem em cabo-verdiano e mal em português; monolinguismo total, em que os falantes falam o cabo-verdiano e não percebem nem falam o português.

As variantes regionais podem ser agrupadas em duas grandes variedades. Ao Sul as variantes de Sotavento que englobam Brava, Fogo, Santiago e Maio. Ao Norte as de Barlavento que englobam Boa Vista, Sal, São Nicolau, São Vicente e Santo Antão.

No que diz respeito ao ponto de vista social as variantes mais importantes são as de Santiago e São Vicente, em qualquer estudo ligeiro do crioulo deve-se ter em conta pelo menos estas duas variantes. São as variantes dos dois principais núcleos urbanos (Praia e Mindelo), as variantes com maior número de falantes. Praia, capital de Cabo Verde, na ilha de Santiago (Sotavento) é o ponto urbano mais desenvolvido e todos os habitantes do país, o procuram, como um foco onde podem encontrar mais postos de trabalhos, com o fim de melhorar as condições de vida. Portanto, por este fato, ali, se encontra uma mescla total de todas as variantes regionais do país. Por sua vez, São Vicente – Mindelo - é a ilha mais desenvolvida no grupo (Barlavento). Por esta razão, desde muito cedo e, ainda hoje, existe, um movimento migratório para essa ilha muito acentuado, dos habitantes das outras ilhas de Barlavento, com o mesmo fim. Deste modo, em São Vicente, se encontra um misto de pessoas provenientes do norte e, também do sul, (Sotavento), embora em menor escala. Ainda

mais, por um lado, a variante de S. Vicente é a mais aproximada às de outras ilhas de Barlavento. Por outro, a variante de Santiago é a mais aproximada às de outras ilhas de Sotavento. É, ainda, de ressaltar que, relativamente ao ensino e à educação, as ilhas de S. 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. Por isso, estes dois centros urbanos, se configuram como foco de atração de todos os cabo-verdianos. Eis as razões que essas duas variantes são as mais consideradas, para o efeito de estudos. No entanto, convém avisar, que mesmo com essas particularidades em termos de variantes regionais, os cabo-verdianos se entendem entre eles através do uso de uma única língua - o crioulo cabo-verdiano.

A título de informação seguem-se dois textos que espelham as variantes de Santiago e de São Vicente com a respectiva tradução em português:

“Quêl mudjêr quí m’ encôntra cú êl ónti stába fadigáda pamódi êl sqêci sês minínu nâ scóla, í cándu quí êl bái spiá-’s êl câ odjá-’s. Alguêl lembrá-’l ’ma sês minínu sâ tâ mestêba «material» pâ úm «pesquisa», entõ êl bái atchá-’s nâ «biblioteca» tâ spía cusê quí ês cría. Pâ gradêci pâ túdu quêl quí djudá-’l, êl cumêça tâ pâpia, tâ flâ módi quí êl stába contênti di fúndu di coraçõ” (Variante de Santiago)”.

“Quêl m’ djêr qu’ m’ encontrá má’ êl ônt’ táva fadigáda pamód’ êl sq’cê sês m’ nín’ nâ scóla, í cónd’ êl bái spiá-’s êl câ oiá-’s. Alguêl lembrá-’l ’mâ sês m’ nín’ táva tâ mestê «material» pâ úm «pesquisa», entõ êl bái otchá-’s nâ «biblioteca» tâ spía c’ sê qu’ ês cría. Pâ gradecê pâ túd’ quêl qu’ j’ dá-’l, êl c’ meçá tâ fála, tâ dzê qu’ manêra qu’ êl táva contênt’ d’ fúnd’ d’ coraçõ” (Variante de São Vicente)”.²⁸

Um pequeno inquérito estudantil realizado em 1998 com alunos do 12.º ano de quatro escolas secundárias públicas de São Vicente e de Santo Antão revelou pouca receptividade ao uso do crioulo na sala de aulas. A razão principal é que o crioulo é uma língua de uso privado na vida quotidiana. Mas, assim que uma conversa se torna formal ou oficial, a língua portuguesa é sempre a preferida (DUARTE, 1998).

Além do processo de resistência ao crioulo, ainda existe uma grande fragmentação em termos de variantes regionais. Os falantes opõem-se a falar e a escrever uma variante que não

²⁸ Tradução para o português: “Aquela mulher com quem eu encontrei-me ontem estava preocupada porque ela esqueceu-se das suas crianças na escola, e quando ela foi procurá-las ela não as viu. Alguém lembrou-lhe que as suas crianças estavam a precisar de material para uma pesquisa, então ela foi encontrá-las na biblioteca a procurar o que elas queriam. Para agradecer a todos os que ajudaram-na, ela começou a falar, dizendo como ela estava contente do fundo do coração”.

seja a sua, como é caso dos habitantes do Barlavento, a Norte do país e dos do Sotavento, a Sul. No que tange a esta questão, Bhabha (1998, p. 120) nos ajuda quando menciona que o hibridismo é ao mesmo tempo uma condição e uma negociação. Trata-se de uma condição, por conta da enunciação e relações de poder presentes no discurso colonial, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais. É também um processo de negociação cultural, ambivalente e que envolve "um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado".

Para dar conta do efeito de resistência, criou-se um sistema de escrita chamado ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano), na década de 1990. Nessa mesma década, deu-se início a um projeto de dicionário bilingue, crioulo-português, que fez o crioulo ganhar um certo dinamismo tanto na diáspora, particularmente nos EUA, como junto de algumas Universidades alemãs e americanas. Essa ação remete ao processo do reconhecimento da língua crioula cabo-verdiana. Nos Estados Unidos da América, professores de origem cabo-verdiana, ensinam a emigrantes cabo-verdianos servindo-se do crioulo como uma língua de base. Um desses professores, o qual, durante 17 anos, lecionou Matemática nas Universidades de Coimbra e da Antiga Lourenço Marques, ex-capital de Moçambique em África, o Doutor Salazar Ferro, no relato da sua experiência como professor de Matemática a alunos cabo-verdianos que não falam português, ele afirma que: "recorrendo ao empréstimo de termos científicos que são, praticamente, os mesmos em qualquer língua, tem lhe sido possível ensinar Matemática em crioulo" (ALMADA, 1978, p. 56). Está-se igualmente utilizando o crioulo em certas escolas secundárias dos Estados Unidos no ensino de disciplinas, como a História, a Geografia e, sobretudo, o Inglês.

O Professor Doutor Fernando Jorge Tavares, pesquisador cabo-verdiano, no que tange ao reconhecimento dessa língua, na sua tese de doutorado, deixa bem patente que há mais de três décadas vem sendo realizadas experiências pedagógicas bilingües em escolas que atendem alunos descendentes de imigrantes cabo-verdianos residentes na região de New England, nos Estados Unidos de América. Essas escolas desenvolvem um sistema de ensino em que o crioulo é usado como língua materna e o inglês como segunda língua (TAVARES, 2004).

Cabe enfatizar que existe o programa do Governo para o Quinquénio 96/2001 que encara não só a oficialização de um alfabeto a título experimental como ainda a oficialização do crioulo. Nesse mesmo programa, que é uma lista ou declaração de grandes ações que o

Governo prioriza e visa cumprir num período de cinco anos, encontram-se estratégia e meta estabelecidas.²⁹

O ALUPEC trata-se de um sistema fonético baseado no alfabeto latino e estipula essencialmente que letras devem ser usadas para representar cada som. Esse sistema não estipula as regras de ortografia, em como deve ser escrita cada palavra ou como as palavras devem ser escritas no contexto da frase, embora tome “a liberdade de propor algumas formas possíveis, de que a padronização da escrita do crioulo poderá revestir-se” (VEIGA, 1997). É por esse motivo que a escrita do crioulo cabo-verdiano ainda não está normalizada, a mesma palavra ou a mesma frase pode aparecer representada de maneiras diferentes, dado o caráter de escrita idiossincrática, ou seja, cada pessoa que escreve em crioulo escreve na sua própria variante, mesmo com um alfabeto unificador.

As variantes são decorrentes da forma como os textos descritivos do ALUPEC definem o sistema - constituído por 23 letras. O ALUPEC aproxima-se de um sistema fonético perfeito, onde quase todas as letras representam apenas um som e quase todos os sons são representados apenas por uma letra. As vogais podem ter um acento gráfico, mas o sistema não considera as letras com acentos como letras separadas.

O ALUPEC emergiu em 31 de Maio de 1994, derivado do alfabeto proposto pelo Colóquio Linguístico de Mindelo, em 1979. Foi elaborado pelo chamado Grupo de Padronização da Língua Cabo-Verdiana, que é, ao mesmo tempo, os defensores da dita língua, constituído, entre outros, por: Manuel Veiga, Alice Matos, Dulce Duarte, Eduardo Cardoso, Inês Brito, J. L. Hopffer Almada e Tomé Varela. Este referenciado grupo constitui, também, o movimento para oficialização do crioulo cabo-verdiano.

Os ditos elementos, entre outros, são pessoas influentes no campo político-cultural e intelectual no país em apreço. Manuel Veiga, linguista, escritor e atual Ministro de Cultura, é o fundador do movimento com a co-ajuda do filósofo Tomé Varela. Tanto, Veiga como Varela, já publicaram várias obras em crioulo cabo-verdiano e são considerados em Cabo Verde como homens do crioulo. Veiga e Varela são palestrantes do crioulo, dentro e fora do país. São muito conhecidos a nível internacional no âmbito dessa dinâmica para o reconhecimento e oficialização do crioulo. Veiga, inclusive, já lecionou a disciplina de estudos crioulos e cultura cabo-verdiana no Instituto Superior da Educação, na cidade da Praia. No capítulo seguinte, na abordagem da matéria sobre o bilinguismo em Cabo Verde, o

²⁹ (Cf. VEIGA, Manuel, Revista Cultura Cabo Verde, nº 1, 1997, pp. 63-65).

leitor terá oportunidade de informar mais sobre essas personalidades da língua crioula cabo-verdiana.

No que diz respeito a outros elementos do movimento crioulo, temos a informar que Dulce Almada é linguista e pesquisadora da língua crioula e professora da língua portuguesa, com várias obras publicadas sobre o crioulo. José Luís Hopffer Almada é jurista, poeta e escritor, com várias obras publicadas, tanto em português como em crioulo. Alice Matos é professora da língua portuguesa com muita experiência nesse domínio. Eduardo Cardoso e Inês Brito são profissionais da educação e cultura com muita experiência no ensino de língua portuguesa.

De acordo com Veiga (2002), o grupo formado por sete personalidades linguistas, professores, escritores, que trabalhou num horizonte de seis meses e apresentou ao Governo um estudo de 220 páginas, onde se faz um “historial da escrita do crioulo desde o século XIX” (TAVARES, 2007, p. 113).

Em 1998, o Governo de Cabo Verde através do Decreto-Lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro instituiu a título experimental o ALUPEC, 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).

Em 2009, através do Decreto-Lei nº8/2009 de 16 de Março, o ALUPEC foi instituído a título definitivo pelo governo de Cabo Verde como sistema viável para a escrita do cabo-verdiano, sendo até a referida data, o único Alfabeto unificado oficialmente reconhecido pelo mesmo governo.

Apesar dos avanços, o sistema de escrita adotado não foi bem aceito por todos, principalmente porque ainda não foram estabelecidos os níveis de linguagem: familiar, formal, informal, científico, gíria, etc. Além do fato de cada falante utilizar o seu próprio variante. Para ultrapassar estes problemas, alguns autores, neste caso, Manuel Veiga linguista e Tomé Varela filósofo³⁰, âmbos cabo-verdianos, defendem um processo de normalização dos crioulos de Sotavento em torno da variante de Santiago e outro processo de normalização dos crioulos de Barlavento em torno da variante de São Vicente. Assim sendo, o crioulo tornar-se-ia numa língua pluricêntrica.

Apesar de o ALUPEC ser o único sistema de escrita oficialmente reconhecido pelo governo de Cabo Verde, a mesma lei permite o uso de outros modelos de escrita, desde que

³⁰ (Cf. Revista Cultura Cabo Verde, Nº 1, 1997, pg. 63).

apresentados de forma sistematizada e científica (VEIGA, 2002). Por esse motivo, como nem todos os leitores estão familiarizados com o ALUPEC, nos artigos do Wikipédia sobre o crioulo cabo-verdiano foi adoptado um sistema de escrita alternativo. Entretanto, este sistema de escrita da Wikipédia apenas serve para simplificar aos leitores, mas não se trata de nenhum sistema oficial, nem deve ser indicado como referência para a escrita do crioulo cabo-verdiano.

Nesse sentido, a constituição do crioulo reflete, a nosso ver, a mímica e a ambivalência, que para Babha (1998) produzem tantos excessos e deslizamentos que, não contestam apenas o discurso colonial, mas geram instabilidades e incertezas, através da dupla articulação da semelhança e da ameaça. Um jogo de poder que demonstra que a língua portuguesa torna-se um exterior constitutivo, visto que toda escrita cabo-verdiana oscila entre 90% a 95 % de palavras originárias do português, ao mesmo tempo articulando com outras palavras que oriundas de diversas línguas da África Ocidental (mandinga, wolof, fula, balanta, mandjaco, entre outras) e o vocabulário proveniente de outras línguas é diminuto (inglês, francês, latim etc.).

Em síntese, apesar de se ter em conta de que a normalização institucional de uma escrita única em Cabo Verde, não constitui uma decisão pacífica, os argumentos do texto falam por si só, toda a dinâmica demonstrada à volta da língua crioula cabo-verdiana, tanto no período colonial como no da pós-independência, deixa transparecer uma preocupação, não só com a sua evolução, mas também, com o desenvolvimento da própria cultura cabo-verdiana.

O crioulo ou língua cabo-verdiana tornou-se não só uma ferramenta linguística através do qual se exprime o pensamento discursivo do povo crioulo-cabo-verdiano, mas também, um meio de expressão de sentimento humano, nas formas musicais, nas literaturas, poesias e prosas, entre outras artes estéticas das ilhas de Barlavento e Sotavento. Argumento defendido por Ilídio do Amaral, estudioso, professor e geógrafo português:

Cabo Verde, em relação a muitos outros microestados arquipelágicos, goza do privilégio de ter uma “crioulidade”, vigorosamente afirmada numa língua (que admite variantes dialectais insulares) e numa cultura popular originais, que constitui elemento fundamental da coesão social e da unidade nacional. O crioulo é uma criação multissecular, com um fundo português largamente dominante e contribuições linguísticas e culturais de representantes de etnias da África Ocidental – os antigos escravos. Ele veicula uma cultura original, a da “cabo-verdianidade”, correspondendo a uma comunidade cultural cristã, de dominância católica, forjada ao longo de cinco séculos, em ambiente saheliano. Exprime-se numa literatura e numa música específicas, dilata-se longinquamente por intermédio da diáspora cabo-verdiana. É sobre essa “crioulidade” que se tem apoiado a construção do Estado cabo-verdiano (M. Lesourd e G. Réaud-Thomas, “Le fait créole dans la formation de l’ identité

nationale en Republique du Cap-Vert”, in *Iles tropicales: insularité “insularisme”*, Bordéus³¹, 1987).

Entretanto, tanto a história como a cultura cabo-verdiana contrariam em parte a posição veiculada pelo autor em questão, salvo devido respeito: a cultura de Cabo Verde pelo fato de o país ser povoado por diferentes povos, possui uma grande miscelânea cultural, mistura essa que é visível não só na cor da pele, mas também nos trajes, na culinária, nos sotaques e no modo de viver em geral. A população é formada de 70% de mestiços, 28% de negros e apenas 2% de brancos (RIBEIRO, *apud* ANDRADE, 1997, p. 14).

As ilhas, embora próximas umas das outras, têm algumas diferenças culturais. Por exemplo: as populações das ilhas situadas mais ao sul do arquipélago permanecem mais fiéis às manifestações africanas, enquanto as mais ao norte já não são tão enraizadas na cultura do continente. Na composição etária, 70% da população estão abaixo dos 30 anos. As manifestações culturais mais comuns têm como base a dança e a música. A cultura crioula de Cabo Verde é registrada por suas contribuições distintas na literatura e na música. As composições musicais melancólicas conhecidas como mornas e poesias são exemplos característicos dessas contribuições. Dos ritmos musicais típicos, destacam-se o batuque, o funaná, a morna e a coladeira. A culinária não podia ficar atrás nas origens, principalmente pelo seu caráter diversificado. Entre os pratos mais típicos destacam-se a “catxupa” “cachupa” e a “djagassida” da ilha do vulcão “ilha do Fogo”, ambos tendo como ingredientes básicos o milho e o feijão. O catolicismo é a religião predominante em Cabo Verde (90%) e a restante se divide entre protestantes, adventista, racionalismo cristão e testemunhas de Jeová e alguns núcleos espíritas islâmicos, em número pouco expressivo³².

1.3. A língua crioula e as marcas culturais: a música e a literatura como espaço para consolidação do crioulo

A própria história e cultura em análise ajudam a ter a posição de que pensar tanto a identidade nacional como cultural, em uma perspectiva de idéias fixas e originais, ou seja, essencializadas, hoje em dia, não parece aceitável. O leitor atento, e que interessa na verdade inteirar da história e cultura “crioulo-cabo-verdiana”, nesta descrição terá a oportunidade de comprovar a tal discordância.

³¹ (Cf. História Geral de Cabo Verde, Vol. 1, 1991, p. 20).

³² (Fonte: <http://www.caboverde.org.br>).

No entanto, a história e os estudos culturais em causa, mostram que desde muito cedo, mesmo na era colonial, nota-se claramente, através das produções literárias, tanto na língua crioula cabo-verdiana, como na língua portuguesa, nas músicas (morna, coladeira e funaná), no batuku, na tabanka, no finason, na culinária e na própria língua crioula cabo-verdiana, sempre houve a tentativa dos povos das ilhas em manifestar a diferença cultural. Com esse entendimento, pode-se afirmar que Cabo Verde é rico em manifestações populares, que nada mais não são do que o resultado da convivência com outras culturas diferentes, que moldou o seu povo no ato da sobrevivência, que também é cultura, dos primórdios da sua história e da sua cultura até o momento atual. As manifestações são sincréticas e afirmam um mundo próprio, recriado pelos crioulos cabo-verdianos. Com este raciocínio, o debate sobre o processo de criouliização, representa mais profundo e atual que a própria cabo-verdianidade.

Prova disso, vasto manancial cultural está presente em todas as ilhas habitadas e o seu ruído é reproduzido pelas comunidades emigradas. Qualquer olhar antropológico ou mesmo etnográfico sobre as ilhas chegará à conclusão de que humana e culturalmente se trata de uma sociedade crioula. A criouliidade, fruto de uma fusão e de um caldeamento entre África e a Europa, está patente em todos os traços culturais das ilhas.

As manifestações culturais se afirmaram a partir de uma identidade, que muitos definem como cabo-verdianidade, que se pode ler, também, como apenas uma questão de identidade provisória, um fator de identificação. A própria música como fusão entre várias culturas, constitui o processo de criouliização. Através da música, é comum ouvir dizer que se pode saber um pouco sobre a cultura, os hábitos as crenças populares, morais e as tradições de um povo. Mas, em vez de tradições culturais, seria mais razoável pensar que por meio das músicas fizemos sim, fazemos sim e faremos sim as traduções culturais, que são dadas através do referenciado processo híbrido de criouliização (BHABHA, 1998).

O caso da comunidade da diáspora cabo-verdiana, que mesmo longe da terra, deixa transparecer a vivência crioula no “entre lugar”, parafraseando Bhabha, através das suas músicas que espelham a experiência do cotidiano tanto do país “estrangeiro” onde vivem como do país de origem. O ritmo musical cabo-verdiano é uma autêntica fusão de ritmos de outras culturas, e o híbrido que abarca misturas entre culturas diferentes, dando origem a um novo que está sempre renovando.

Musicalmente, cada povo exprime-se de acordo com o seu gênero, a sua idiossincrasia, os seus momentos e circunstâncias, enfim, o seu cotidiano. O povo cabo-verdiano não havia de construir exceção com influência da cultura desde a sua origem. O crioulo cabo-verdiano tem reconhecido o valor da música, pois, esta foi certamente fiel

companheira desde os tempos antigos, tendo desta forma a sua própria dialética como nova entidade no palco da história. A este respeito, segue a posição do jornalista cabo-verdiano, Alveno Figueiredo e Silva, que tão bem elucida a constatação de que a música constitui uma ferramenta cultural de peso e de um valor sem igual, para os crioulos cabo-verdianos:

Desse olhar pelo mundo, Cabo Verde e a sua música percorreram a emigração para a América, as convulsões políticas entre monárquicos e republicanos, a criação do Estado Novo,³³ e a sua colônia penal do Tarrafal em Santiago, a segunda guerra mundial, o surgimento da Rádio em Cabo Verde, passando pela revolução cultural operada pelos Beatles, pela independência nacional e pelos novos horizontes na música. Esta viagem assiste à libertação do Funaná,³⁴ culminando na conquista mundial pela música de Cabo Verde (SILVA, 2003, p. 7).

As músicas crioulas cabo-verdianas se encontram espalhadas em várias paragens do mundo, gerando um processo de mundialização do crioulo e fazendo a fusão com culturas diferentes, tanto fora como dentro do país. Prova disso, são as músicas de: Bana, Luís Morais, Cesária Évora (a diva de pés descalços), Ildo Lobo, Franki Mimita, Zeca di nha Reinalda, Zezé di nha Reinalda, Pantera, Kaitaninhu, Kodé di Dona, Nhu Raul di Brava, Norberto Tavares, Katxás, Txeka, Mayra Andrade, Lura, Mário Lúcio, Princezito, Vadú, Tito Paris, Menu Pecha, Susana Lubrano, Gil Semedo, Beto Dias, Kino Cabral, Jorge Neto, entre outros, que se encontram tanto fora como dentro do país e, também, os grupos musicais: Voz di Cabo Verde, Os Apolos, Bulimundo, Finason, Os Tubarões, Simentera, Tulipa Negra, Cabo Verde Show, Feru Gaita, etc., são autênticos divulgadores das Músicas Cabo-Verdianas em além-fronteiras.

A morna, a coladeira, o funaná, o batuque e o finaçon são os gêneros musicais tradicionais mais difundidos do riquíssimo património musical de Cabo Verde. O viver do povo cabo-verdiano é mostrado principalmente nas “mornas”³⁵ cantadas, resultante das experiências culturais do cotidiano, abarcando a totalidade da circunstância da vida, da fome a fartura, da partida ao regresso, da alegria e da tristeza, da dor a euforia, da morte a vida e da realidade. A “morna” é símbolo de um povo, batido pela adversidade, cantando ou exaltando a ternura do sofrimento, da tristeza de separação e saudades, constantes no dilema da emigração de querer ficar ter que partir em busca de uma vida melhor, deixando um ente

³³ O Estado Novo em Portugal teve início em 1928 e foi até 25 de Abril de 1974, com o golpe militar que ficou conhecido por “Revolução dos Cravos”, que derrubou o regime salazarista e pôs fim às guerras coloniais que culminaram com a proclamação da independência das ex-colônias portuguesas em África (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe) em 1975.

³⁴ “Funaná” - dança e música cabo-verdianas.

³⁵ Música cabo-verdiana.

querido. Durante muito tempo, este gênero musical de ritmo lento, que a alguns poderá fazer lembrar o fado português, a outros o samba-canção brasileiro, foi considerado o mais representativo de Cabo Verde. Por um lado, pela sua antiguidade, e, por outro, pela permanência na memória coletiva, outro tanto pela pequena, ou nenhuma, valorização de outros gêneros musicais, de caráter regional³⁶.

De acordo com (LOPES, José, 1929) sua origem, assim como a própria palavra “morna”, permanece um debate sem fim, rico em especulações, já que os registros históricos não são muito abundantes e a transmissão oral foi o veículo que a fez chegar aos nossos dias. Quanto ao nome, existem várias hipóteses: derivação do termo português morno; To mourn, “lamentar” em inglês; outro autor indica “Les chansons de mornes, da Martinica, em que morne seria um aglomerado populacional; morne em francês é também “sombrio, triste, melancólico”.

A constituição da “morna” sofreu influências diversas - das cantigas de trabalho à música do Magrebe, passando pelo fado e pela modinha brasileira - têm sido cogitadas, mas até hoje sem consenso. Segundo os estudiosos, na sua primeira fase, a morna tinha como características, um andamento mais rápido do que o atual e letras menos melancólicas e sentimentais. É a partir do final do século XIX que, na ilha Brava, Eugénio Tavares³⁷ às cordas de uma guitarra portuguesa, lhe confere um extremo lirismo, fixando os seus temas em torno do amor, da idealização da mulher e da saudade.

A partir de meados de 1920, com aquele que é considerado, ao lado de Eugénio Tavares, um dos maiores gênios da composição em Cabo Verde, Beléza³⁸), a morna recebeu uma outra alteração importante. Neste caso, não no que se refere às letras, mas sim, aos aspectos harmônicos e melódicos. Influenciado pela maneira de tocar o violão dos marinheiros brasileiros que passavam por São Vicente, sua ilha natal, Beléza introduz o meio-tom (acordes de transição) na morna, impregnando-a de uma certa dramaticidade que a partir de então passa a ser um dos seus elementos característicos.

Além da “morna”, os cabo-verdianos valorizam a “coladeira”, que é um ritmo musical vivo e excitante, cuja participação é toda física. É a partir dos anos 50 que este novo gênero musical se afirmou, primeiramente na ilha de São Vicente, onde surgiram os seus principais compositores, logo expandindo para todo o arquipélago e, na década de 60, assiste-se a um

³⁶ (Cf. LIMA Germano, Revista Cultura Cabo Verde, Nº 1, 1997, pp. 31-41)

³⁷ Eugénio Tavares, poeta e compositor da ilha Brava de Cabo Verde, (1861-1930).

³⁸ Beléza (Francisco Xavier da Cruz, (1905-1958), músico e compositor cabo-verdiano, natural de S. Vicente, ilha de Barlavento, Cabo Verde. Nesta linha, é também digno de realçar, a contribuição de um grande compositor de mornas e coladeiras, cabo-verdiano, natural de S.Vicente, falecido recentemente, conhecido por Manuel di Novas.

verdadeiro surto de coladeira. A justificativa para a ampla adoção do ritmo se dá pelo caráter vibrante e sacudido, não só no ritmo, mas também nas letras, destacando-se pelas características opostas às da morna, deixando de lado o romantismo e a melancolia para fixar-se na sátira social, com um certo atrevimento, que muitas vezes chega ao “escárnio”, característica presente, em outras formas musicais cabo-verdianas, como o finaçon³⁹ (na ilha de Santiago) e o curcutiçon⁴⁰ na (ilha do Fogo).

Segundo (GONÇALVES, 2006), os ritmos latino-americanos em voga nos anos 50 e 60, como a cumbia e o merengue foram fortes influências para a coladeira, assim como o samba já que a música brasileira, nas suas diferentes modalidades, foi sempre uma presença constante em Cabo Verde.

Outra representação musical que afirma o crioulo é o “funaná”, ritmo que traz o sentimento do camponês e toda uma forma de pensar ligada à terra. Praticado originalmente pelos camponeses do interior da ilha de Santiago, o funaná permaneceu, durante o período colonial, desconhecido até mesmo pela população urbana da ilha. Conta-se que aos domingos, quando os camponeses se dirigiam à cidade da Praia (capital de Cabo Verde) para vender os seus produtos no mercado municipal, levavam também a gaita (acordeão, na linguagem local) e o ferrinho.⁴¹ Diz a lenda que Funaná era um homem e sua mulher: ele era Funa e tocava gaita, ela era Naná e tocava ferrinho. Contudo, há quem afirme que a utilização dessa palavra é recente (a partir de fins da década de 1950); os mais antigos apenas se recordam da expressão badju gaita.⁴² Nesses bailes, vários ritmos eram interpretados, como valsas, sambas e mazurcas, de onde se conclui que funaná não é propriamente um ritmo, mas uma maneira de interpretar diferentes estilos musicais (Idem, 2006).

Só depois da independência de Cabo Verde em 1975, o funaná passa a ser assumido de forma plena como gênero musical nacional, a partir do surgimento do grupo Bulimundo, coordenado na época por Alberto Martins, mais conhecido por “Katxás”⁴³, criado em 1978.

³⁹ Finaçon: No batuque, cujo balancear das ancas é ritmado pelo bater das palmas das mãos sobre um almofadado que as mulheres apertam fortemente entre as coxas, é sempre acompanhado de um cântico improvisado, o finaçon, que de vez em quando é interrompido para dar lugar a um intenso repicado que, por vezes, leva os dançadores ao transe: é a tchabeta que, parece originar do termo bantu Ku-beta, que designa o batuque (ANDRADE, 1997, p. 15).

⁴⁰ Curcutiçon: É uma música cabo-verdiana, peculiar da ilha de Fogo, em que as pessoas cantam recitando versos que significam escárnio, ou mal-dizer.

⁴¹ (Ferrinho), barra metálica - originalmente a lâmina de uma enxada - com que se marca o ritmo ao ser friccionada com uma faca ou outro objeto metálico.

⁴² (Badju Gaita), baile animado por um tocador de gaita.

⁴³ Falecido Alberto Martins “Katxás”, músico cabo-verdiano famoso, de Município de Santa Cruz, ilha de Santiago. Foi ele e os seus colaboradores que revolucionaram o funaná, (sobretudo Zeca di Nha Reinalda, Rei di Funaná). Katxás é bem conhecido em Cabo Verde como o artista que levou o funaná para os instrumentos musicais eletrônicos.

Com instrumentos elétricos e uma sonoridade mais urbana e moderna, Bulimundo retira o funaná dos limites do regionalismo, lançando-o para o público das outras ilhas e da emigração. Na década de 80, fase em que se verifica uma verdadeira explosão da produção discográfica da música cabo-verdiana, a sua presença é digna de destaque (GONÇALVES, 2006).

Já nos últimos anos da década de 1990, passa-se a uma nova fase, em que a gaita, que na fase de modernização tinha sido posta de parte, surge como instrumento solista acompanhada do velho ferrinho, mas sem desprezar o reforço rítmico do baixo, guitarra e bateria. Um novo filão é então descoberto.

O batuque e o finaçon foram criados pelas cantadeiras, ao improvisar autênticas obras-primas de sabedoria popular. Batuque é considerado a manifestação musical cabo-verdiana de caráter mais nitidamente africano. Durante muito tempo, no período colonial, foi considerado como algo «selvagem» e repudiado pela igreja, devido à sensualidade da dança que o acompanha. Contudo, no seu meio original, esteve sempre ligado ao ambiente familiar, às festas de casamento e batizados. Trata-se de um grupo de percussionistas-vocalistas, normalmente mulheres que, sentadas em semicírculo, prendem entre as coxas um pedaço de tecido enrolado (às vezes envolvido num saco plástico). É esse o seu instrumento, assim como as palmas.

Referências ao batuque no século XIX revelam que, nessa época, utilizavam-se também flautas, guitarras e cimboa (instrumento de origem africana, com uma única corda, além da percussão e da voz). Uma frase musical é cantada por uma solista e repetida pelo grupo, desdobrando-se em duas modalidades: sambuna (de caráter mais lúdico e rítmico) e finaçon, que versa sobre temas do cotidiano, estigmatizando ou louvando condutas ou personagens, podendo também tecer reflexões de ordem existencial. Determinadas batucadeiras, célebres pela habilidade na improvisação, são portadoras de uma verdadeira filosofia popular cabo-verdiana (ANDRADE, 1997).

Ao longo da sessão, a “Txabeta”, que é o som produzido por essa percussão, embora por vezes se utilize o termo para designar o tecido usado como instrumento, acelera e entra em cena uma dançarina para “da ku tornu” - “dança centrada no requebrar dos quadris, quase sem sair do lugar” (Idem).

Com base nos estudos de Gonçalves (2006), podemos assegurar que no passado e no presente, admite-se que o batuque possa ter existido em outros pontos do arquipélago, povoados a partir de Santiago, mas atualmente, nesses moldes, existe unicamente nesta ilha. Assim como o funaná, o batuque é originário do meio rural, mas a migração de camponeses

para a cidade da Praia, capital do país, levou ao aparecimento de grupos na zona urbana e a emigração fez com que surgissem também grupos em países europeus.

Tal como aconteceu com o funaná nos anos 80 do século XX, em 2000 surge um movimento de apropriação do ritmo do batuque por parte de uma nova geração de compositores e intérpretes, levando a uma renovação deste gênero. Ao mesmo tempo, os tradicionais grupos femininos proliferam e as edições de discos neste contexto são cada vez mais frequentes. A música também tem um caráter religioso em Cabo Verde, a “tabanca”, por exemplo, tem a ver com as festividades associadas aos Santos populares, que se revestem de uma característica muito particular. Destacam-se as festas relacionadas com Santa Cruz (3 de maio); Santo António (13 de junho); São João Baptista (24 de junho) e São Pedro (29 de junho). A estas festividades religiosas estão associadas manifestações de rua, que realçam a mestiçagem da cultura criada pelas crioulas e pelos crioulos cabo-verdianos durante os cinco séculos de permanência no arquipélago. Nas ilhas de Santiago e Maio, e, principalmente, na primeira, tabanca constitui as manifestações mais típicas associadas a estes Santos (SEMEDO e ROSÁRIO, 1997). Daí, podemos destacar que a questão religiosa é também um sincretismo com a cultura do catolicismo trazida pelos portugueses, com todas as marcas e heranças coloniais.

As cores garridas o ritmo quente, as canções alegres, a firmeza do batuque, o rufar dos tambores, marcando compasso ao som dos búzios são imagens que destacam o cortejo da “tabanca” das demais manifestações de rua. No entanto, o cortejo constitui uma das facetas de uma manifestação mais complexa, que ainda associa atividades de cultos, socorro mútuo a alegrias e tristezas, entre outras atividades, que, no conjunto, forma a tabanca. Em Santiago, estas festas cristãs encontram-se cruzadas de tradição africana nos ritmos dos batuques, no batimento dos tambores, nas danças das crioulas e nos cantares da tabanca (ANDRADE, 1997)⁴⁴.

A música, pelo exposto, contribuiu e está contribuindo para o reconhecimento e visibilidade da língua crioula. A maioria das músicas crioulas cabo-verdianas é expressa na língua crioula. Através da música e em crioulo cabo-verdiano, os cabo-verdianos expressam os seus sentimentos de saudades, separação, a situação da vida cotidiana e fazem críticas sociais. A filosofia popular e cultural das ilhas são transmitidas por meio deste elemento linguístico, principalmente pelo empenho dos músicos cabo-verdianos que fizeram e estão fazendo expandir a língua crioula, principalmente pelo amplo movimento de diáspora que

⁴⁴ (Cf. ANDRADE, Elisa, Revista Cultura Cabo Verde, N° 1, 1997, pg. 14).

envolve os sujeitos cabo-verdianos. Através da música, o crioulo-cabo-verdiano passou a ser conhecido no mundo. Em síntese, as músicas crioulas cabo-verdianas, contribuíram e estão contribuindo para a globalização do crioulo cabo-verdiano.

No campo da literatura, destaca-se o movimento literário “Claridade” que surgiu em 1936. É a marca de uma conjuntura que se situava num tecido de preocupações longamente alimentadas pelo grupo de fundadores. Essas preocupações tinham a sua fonte principal na situação desastrosa, principalmente no domínio político-econômico em que o arquipélago estagnava nos anos da década de 1930. Esse movimento acredita que tinha de intervir e a arma seria a imprensa.

A revista literária Claridade, surgida na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente, está no centro de um movimento de emancipação cultural, social e política da sociedade cabo-verdiana. Os seus responsáveis foram Manuel Lopes, Baltasar Lopes da Silva e Jorge Barbosa, a que, dada a excepcional qualidade logo alcançada se juntaram outros. Os fundadores eram grupos de intelectuais (funcionários médios e profissionais liberais que publicavam poesias), fortemente influenciadas pelo modernismo. Esses intelectuais cabo-verdianos propunham-se, ainda que de forma não expressa, alcançar os seguintes objetivos: exprimir literalmente, a situação e a movimentação dos homens e mulheres cabo-verdianos; inventariar e estudar os elementos que integram a cultura cabo-verdiana; estudar os processos de formação social das ilhas crioulas. Eram insatisfeitos com a situação sócio-econômica do arquipélago.

O conteúdo temático da revista era “fincar os pés na terra”, por outras palavras, um olhar atento sobre os problemas vitais de Cabo Verde e as condições de vida do seu povo⁴⁵. O aparecimento da revista Claridade está ligado às razões históricas e sociais e aos fatores ideológicos que caracterizam a transição da década de 1920 para a de 1930 e se prolongaram e desenvolveram, em ritmo acelerado, alterando o quadro ideológico das novas gerações cabo-verdianas (ANJOS, 2002).

Por isso, para além da literatura, faziam a análise sociológica e antropológica da personalidade cultural do arquipélago. Sendo a única revista literária cabo-verdiana que perdura até os anos de 1960, Claridade praticamente não teve concorrentes no plano literário. Foi considerada pelos críticos, como a revista mais importante da história da literatura cabo-verdiana.

⁴⁵ (Cf. CABO VERDE, Os Bastidores da Independência, 2002, p. 581).

A revista *Claridade* sofreu algumas influências, tanto com os elementos endógenos como com os exógenos. Dos elementos exógenos podemos destacar a presença pessoal de alguns portugueses em Cabo Verde, nos anos compreendidos entre os fins de 1920 e os princípios de 1930; a revista portuguesa “*Presença*”, a moderna literatura brasileira, nomeadamente a da segunda fase. Quanto aos elementos endógenos, são os próprios nomes nacionais da literatura e cultura do país, a saber: a tradição literária e cultural cabo-verdianas, personificadas praticamente em três escritores - José Lopes, Pedro Cardoso e Eugénio Tavares; a espécie de contra discurso público que se indica por volta de 1929, data em que se publica na cidade da Praia o pequeno livro de poemas de António Pedro, intitulado “diário”; o discurso oculto que se desenvolveu entre aqueles que haveriam de fundar a revista *Claridade* (Idem).

A revista *Claridade* foi um importante veículo de cultura crioula cabo-verdiana, nela apresentavam-se textos poéticos da tradição oral em língua crioula; motivos de *finaçon* (batuques da ilha de Santiago); (“*Vénus*”) de São Vicente, o folclore poético da ilha de Santiago (“*finaçon*” e “*batuku*” e as cantigas de Ana Procópio, da ilha do Fogo; o folclore novelístico de S. Nicolau e Santo Antão; estudos etnográficos sobre a “*Tabanca*”, da ilha de Santiago, e as “*Bandeiras*”, da ilha do Fogo e estudos sociológicos sobre a estrutura social da ilha do Fogo e a originalidade humana das ilhas.

Os fundamentos do movimento *Claridade*, como um movimento de emancipação cultural e política, tinham como pressuposto de que o processo de alfabetização e formação intelectual da população era indispensável ao desenvolvimento de uma consciência geral esclarecida. A Escola até então em Cabo Verde havia sido eminentemente eclesiástica, pelo que o aparecimento da escola laica desencadeou uma fome de leitura e instrução que está na base do extraordinário desenvolvimento cultural de Cabo Verde nos inícios do século XX face aos territórios semelhantes.

A criação do liceu-seminário, eclesiástico e laico, da Ribeira Brava (S. Nicolau) e, depois, dos liceus da Praia e do Mindelo, para além de formarem os quadros dirigentes da administração crioula, constituíram os cadinhos de onde saíram sucessivas gerações de intelectuais cabo-verdianos.

A poesia romântica cabo-verdiana havia-se sido eminentemente poética e pouco política, ou seja, a poesia tinha-se debruçado especialmente sobre as emoções e as afetividades, como no caso das Mornas de Eugénio Tavares, mas pouco sobre a situação

social⁴⁶. Eugênio escrevia poesia em crioulo e, nos artigos de New Bedford, pugnava pela autonomia de Cabo Verde, que pensava que ia chegar com a implantação da República. Porém isso, era visto como uma atitude romântica, como se comprovou com a implantação do Estado Novo, que desenvolveu a escolaridade, mas não autorizava qualquer discussão política.⁴⁷

Do ponto de vista literário, a *Claridade* marca o início de uma fase de contemporaneidade estética e lingüística, superando o conflito entre o Romantismo de matriz dominante durante o século XIX, e o novo Realismo, atento às realidades do cotidiano do povo. Os *Claridosos* assumem a defesa do crioulo, na primeira página e no primeiro número, com um poema de finaçon, remetendo para os poemas de crítica social utilizados nos batuques do interior de Santiago, onde igualmente se podem observar recitativos históricos africanos tradicionais.

Cabe destacar que não há um apagamento da língua portuguesa, nem tão menos uma adoção total do crioulo, a *Revista* passa a adotar um híbrido em sua escrita. O claridoso Manuel Lopes escrevia quase sempre em português, utilizava inúmeras palavras e expressões em crioulo. Jorge Barbosa, também claridoso, fazia a mesma coisa. A obra de Jorge Barbosa foi considerada um marco para o nascimento da nova poesia cabo-verdiana, onde os problemas da sociedade, da pobreza e do mar passaram a constituir uma das grandes temáticas. É de destacar que por este motivo, logicamente, parte da sua obra foi proibida na época, de circular e de se imprimir.

O seu subtítulo, *Revista de Arte e Letras*, indicava já entender a arte com uma grande envolvimento, com desenho e pintura, música, dança, artesanato, antropologia, crítica literária, cultura, história, geografia, escravagismo, etc., para além, claro, do teatro, da poesia, do romance, da novela ou do conto. Nas páginas da *Claridade* surgiu uma das obras mais emblemáticas desta época, o *Romance Chiquinho*, da autoria de um dos três elementos fundadores, Baltazar Lopes da Silva, a que depois se juntaram mais de 30 colaboradores.

O romance *Chiquinho* teve uma inspiração autobiográfica, situando o autor a sua personagem no longínquo Caleijão da ilha de São Nicolau, embora tivesse nascido na Ribeira Brava, onde então viviam os pais. Caleijão é uma terra mítica, porque foi igualmente residência episcopal de vários prelados cabo-verdianos, que levaram à instalação, na Ribeira Brava, da primeira grande escola superior de Cabo Verde, o Seminário-Liceu de São Nicolau,

⁴⁶ Fonte: disponível no Site: <http://portoncv.gov.cv>.

⁴⁷ Fonte: disponível no site <http://pt.wikipedia.org>.

por sua vez, instalado na residência de uma outra personagem mítica, o Dr. Júlio José Dias, que se formara em Medicina na Sorbonne, em Paris.

São Nicolau é então representado neste famoso Romance Chiquinho, num crescente neo-realismo, onde a seca e a fome, assim como a resistência e a esperança, são realidades sempre presentes, tornando-se numa das obras de referência de toda a literatura cabo-verdiana. Baltazar Lopes da Silva era formado em Letras e em Direito, tendo ainda sido um dos professores que marcaram a geração seguinte com o seu sentido polêmico e universalista. Escreveu ainda outras obras marcantes, sobre os cabo-verdianos em São Tomé e, obviamente, sobre o crioulo cabo-verdiano. Nessa seqüência, foi ainda colaborador da revista Ponto & Vírgula, dirigida por Germano Almeida, Leão Lopes e Rui Figueiredo, que marca a época seguinte e que, após a independência de Cabo Verde, passou, especialmente, a editora.

Do exposto, podemos concluir que tanto a música como a literatura contribuíram e estão contribuindo grandemente para a afirmação, ou seja, valorização da língua crioula cabo-verdiana. Os compositores, para compor a música cabo-verdiana recorrem à língua crioula. Nesse processo começaram a compor versos em crioulo, um autêntico exercício de escrita de crioulo, em que cada um dos compositores, à sua maneira, isto é, de acordo com as suas variantes regionais, deixa as suas marcas artísticas e estéticas nas letras musicais, através da literatura.

Nos cds, na internet, encontram-se versos musicais em crioulo-cabo-verdiano relativos às diversas músicas. Nas obras literárias cabo-verdianas, hoje, com um certo prestígio no mundo, os autores, nas suas prosas escritas em língua portuguesa, de vez em quando, deixam umas marcas da língua crioula nos textos. Os poemas, as prosas em crioulo cabo-verdiano, tudo isso, são marcas que cooperam na visibilidade dessa língua, e que também, influenciam no seu desenvolvimento.

Em suma, a crescente cultura crioula cabo-verdiana espelha-se no cotidiano das ilhas e nas suas formas de manifestar; ao mesmo tempo, que torna-se uma mescla ou fusão com outras culturas - a portuguesa e a brasileira, sobretudo, no campo musical e literário. Eis a razão que a aproximação à cultura de Portugal e do Brasil serviu para a legitimação e enriquecimento da música e da literatura cabo-verdiana.

Baltazar Lopes, escritor cabo-verdiano e fundador da revista Claridade, na época (1922 a 1930) se encontrava em Portugal cursando direito. O modernismo ascende a corrente dominante no campo literário português, assim como no brasileiro. O autor passou a sua infância numa pequena ilha (S. Nicolau), do então imenso território imperial português. Nós pensamos que distante da metrópole geográfica e culturalmente, a descrição da ilha de S.

Nicolau, particularmente da aldeia de Caleijão, feita por Baltasar Lopes, carrega suficiente exotismo para enquadrar-se na renovação literária proposta pelo campo português. Daí que no momento que ele escreveu Chiquinho, o primeiro romance cabo-verdiano moderno obedeceu às exigências do campo literário português. A própria revista Claridade tinha afinidades com a literatura portuguesa.

Em relação ao Brasil, o híbrido apareceu quando a produção literária brasileira se abre como novo espaço de importação de temáticas regionalistas (que permitiram o estabelecimento de uma série de analogias entre Cabo Verde e o nordeste brasileiro), que se configura a possibilidade de estruturação de um campo próprio de produção literária em Cabo Verde, que, não deixando de reverenciar os cânones da metrópole pode, porém, afirmar-se como espaço particular auto-referenciado de produção literária (ANJOS, 2002).

De acordo com o investigador cabo-verdiano, José Carlos dos Anjos, nesse movimento do processo de hibridação, a realidade cabo-verdiana passa a ser lida através dos romances brasileiros (ANJOS, 2002, p. 118). Este movimento híbrido, a nosso ver, torna possível a emergência dessa realidade para a literatura cabo-verdiana. Recordamos que na geração seguinte, do movimento literário em torno da revista Certeza, os poetas e escritores cabo-verdianos continuarão a ter como parâmetro de leitura da realidade cabo-verdiana os romances do nordeste brasileiro. Pressupõe-se que a literatura brasileira seria fiel reprodução da realidade brasileira que, sendo semelhante à realidade cabo-verdiana, justifica uma literatura cabo-verdiana próxima da brasileira. Há uma “grande afinidade entre cabo-verdianos e brasileiros” (*idem*, p. 119). E para reforçar essa constatação, fundamenta-se essa identidade na origem comum: africanos e portugueses encontram-se há cinco séculos e a fusão no novo território produz uma cultura nova.

No campo musical surgiu o mesmo fenômeno, não é por acaso que a morna cabo-verdiana assemelha ao fado português, assim como a coladeira o funaná têm afinidades com samba, cumbia e merengues da América Latina. Neste mesmo passo, o zuki cabo-verdiano é oriundo do misto com o zouk: um gênero musical originário das Antilhas. Está presente em vários ritmos brasileiros e sempre teve grande influência na região norte do Brasil, especialmente no Pará e Amapá. Este gênero, praticado nas Antilhas Francesas (Martinica e Guadelupe) na Guiana Francesa e também em Santa Lúcia, tem forte presença nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Nos países de expressão francesa ele é cantado, principalmente, em crioulo (não cabo-verdiano). Estudos acreditam que a sua base rítmica pode ser oriunda da cultura árabe. Esta mesma base é encontrada em vários países como

Espanha e Portugal, no mundo árabe, no continente africano e em praticamente toda a América. O ritmo se espalhou pelo mundo, em diversos lugares, inclusive no Brasil⁴⁸.

Com essa explanação, queremos evidenciar que não existem culturas puras e nem tão pouco o crioulo puro. E, mais, que a cultura cabo-verdiana é híbrida.

⁴⁸ Fonte disponível no site: <http://pt.wikipedia.org>

Capítulo 2 - O NACIONALISMO E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO CABO-VERDIANA

No presente capítulo abordaremos o processo da expressão do nacionalismo e a sua influência na construção da nação cabo-verdiana, tendo como base as investigações sobre o processo de constituição das nações a partir das renovações teórico-epistemológicas. Uma delas tem a ver com a idéia de nação como comunidade imaginada, veiculada por Benedict Anderson no começo dos anos 1980, cuja síntese se dava em oposição aos primordialistas, que viam na nação a concretização de um desejo e um desígnio metafísico, de uma nação como constructo histórico, senão de todo arbitrário, ao menos contingente e relativo (ANDERSON, 1980).

Estudos mostram que a discussão em torno da nação e do nacionalismo assumiu contornos extraordinariamente novos a partir da guinada epistemológica das últimas décadas, que deixou de ser analisada como entidade autônoma, dotada de essência, caráter ou de uma natureza profunda. De acordo com o Thiesse (2001), tal discussão passou a reconhecer a importância do contexto societário e institucional, como produto de um labor específico de grupos estrategicamente situados no campo das lutas políticas e sociais. Não obstante algumas resistências, a tendência é de aceitar-se a idéia de que a nação não existiu desde sempre, não é autogerada e nem cumpre uma teleologia irresistível. Ao contrário, terá passado a existir, quando, em meados do século XVIII, “um punhado de indivíduos declara de que ela existe” (THIESSE, 2001, p. 11), e faz de tudo para provocar essa existência.

Partindo desses pressupostos da invenção, os estudiosos da nação e do nacionalismo têm-se preocupado em explicar o seu porquê e quais as suas implicações sobre o todo social. Ou seja, a ênfase antes posta na nação como dotada de autonomia tende a deslocar-se: primeiro, para o *modus operandi* dos atores e para as condições sociopolíticas de sua atuação, procurando-se explicitar em que moldes se logrou para construir a nação, arrigementar seus membros, articular suas demandas, estruturar suas bases e legitimar suas pautas; e segundo, para os processos dentro dos quais a nação e seus atributos associados passaram a ser percebidos e compartilhados pelos indivíduos como estando acima de suas identidades pessoais, bem como para as razões pelas quais os apelos nacionais se tornaram tão incisivos e deram origem a “sacrifícios tão colossais” (ANDERSON, 1989, p. 17).

Em Cabo Verde, em vez da consolidação de uma criouliização que espelha a afirmação de um povo de alma e de uma nação de origem, sua história se constituiu a partir de uma

cultura mestiça, de um híbrido, fruto de cruzamento entre povos e culturas diferentes, que a nosso ver, se depara com um fenômeno conflitante. Entretanto, existe uma visão fundamentalista, tanto antes da independência nacional como no momento atual em termos da busca de uma nação homogênea com uma identidade cultural própria, que passa pela manifestação de um nacionalismo, que busca um tipo de apagamento da própria origem, pondo em causa, a sua posição privilegiada de um entre-lugar de culturas. Esta constatação pode ser vista na Revista Literária Claridade, como já mencionado no capítulo anterior, onde os escritores e intelectuais reafirmam a todo instante que Cabo Verde não é África.

O pesquisador cabo-verdiano, Carlos dos Anjos, afirma que “o principal princípio de oposição inscrito no pensamento intelectual cabo-verdiano pelo movimento literário conhecido como Claridade é o do contraste entre Cabo Verde e a África” (ANJOS, 2002, p. 78). Ainda segundo ele, no primeiro número da revista Claridade, o escritor e fundador do periódico, Manuel Lopes, expressava nos seguintes termos esse princípio de oposição que corrobora com a discussão de que Cabo Verde não é África:

É vulgar verem-se desembarcar nestas ilhas africanas (...) estrangeiros, sedentos de exotismos, com aquela doentia curiosidade de quem pisa terras de África e, por conseguinte, terras de mistério, e que (...) tornam a embarcar desulidados e azedos, porque nada de novo colheram, (...) não assistiram sequer a uma sessão de magia negra. O problema do cabo-verdiano é menos de ordem tradicional e estático, que cultural e dinâmico (LOPES, 1936 *apud* ANJOS, 2002, p.78).

Com uma posição um pouco mais aceitável, a escritora e pesquisadora da língua crioula cabo-verdiana, Dulce Duarte, defende que, “a cabo-verdianidade tem a sua especificidade, mas tem duas componentes: uma africana e outra europeia” (DUARTE, 1978, *apud* PEREIRA 2002, p. 90).

Aristides Maria Pereira, ex-presidente da República de Cabo Verde, a esse respeito, escreve:

Só que a componente propriamente africana era esquecida, - eu penso que era também um bocado de ignorância, porque a África é desconhecida. Por exemplo, os claridosos eram indivíduos que se reclamavam de um certo nacionalismo, mas um nacionalismo limitado porque eles não queriam nada com a África. Aliás, o colonialismo teve sempre uma grande preocupação, em Cabo Verde, em meter na cabeça do Cabo-Verdiano que ele era um preto especial, que estava muito próximo dos portugueses, etc., e criou uma ambiguidade na cabeça dos Cabo-verdianos que só começou a mudar aos poucos com a luta de libertação, donde as idéias de adjacência abraçadas em geral pela pequena burguesia, sobretudo após o advento, do Estado Novo, as

quais foram ganhando mais adeptos no seio das classes privilegiadas (PEREIRA, 2002, p. 91).

E, diz mais:

[...] é preciso ainda assinalar o papel que tiveram alguns cabo-verdianos ligados à pequena burguesia local e ao aparelho administrativo-colonial, na medida em que, apesar de não terem demonstrado, possuir predisposição para uma consciência claramente nacionalista, pautavam a sua conduta por uma intervenção social que se situava do lado dos mais desfavorecidos. Disso é um claro exemplo o comportamento de dois cabo-verdianos (Dr. Henrique Teixeira de Sousa⁴⁹ e Dr. Aníbal Lopes da Silva) que pautaram a sua ação perfeitamente dentro dessa linha, embora se considerassem opositores não do regime colonial implantado em Cabo Verde, mas sim do regime político, constitucional português (*Idem, ibidem*).

Por esta razão, podemos argumentar que atualmente há posições diferentes sobre a constituição da nação cabo-verdiana. Para alguns estudiosos, suas características são predominantemente africanas e buscam a afirmação dessa especificidade tendo como fundamento a luta de libertação e resistência nacional, liderada por Amílcar Cabral, que via essa luta como um “fator de cultura” (CABRAL, 1974, p. 187). Para o outro grupo, formado por luso-tropicais ou luso-cabo-verdianos, já se admite uma cabo-verdianidade pura e defende o afastamento em relação à África, assumindo uma identidade cultural próxima da europeia. Podemos considerar ambas as posições como configurações de nacionalismo, uma que carrega a marca de um colonialismo, na medida em que, aspira uma identidade cultural como a do colonizador, que busca apagar as origens e selecionar culturas ditas superiores. Nesse processo de seleção cultural, subentende-se o aparecimento de grupos com sentimentos e espíritos de superioridades raciais e culturais, como manifestação do etnocentrismo e negação de africanidade.

Outra posição que busca manter a origem da africanidade, como a expressão do nacionalismo, assumindo a constituição da nação como um “ato de cultura”, através de conflitos culturais de diferentes espaços e sujeitos: cultura europeia, sobretudo, a portuguesa, culturas africanas, principalmente, a de Cabo Verde e a da Guiné Bissau.

Para melhor compreendermos a questão do nacionalismo cabo-verdiano retomaremos aqui a influência do campo literário. Na obra “Noti”, na versão portuguesa “Noite”, primeiro livro de poemas totalmente escrito em crioulo da ilha de Santiago e também a primeira experiência radical africanista de um poeta cabo-verdiano que, deste modo, se opõe à visão

⁴⁹ Falecido Dr. Henrique Teixeira de Sousa, médico e escritor cabo-verdiano, natural da ilha do Fogo. É de recordar que esse médico/ escritor, passou longos anos da sua vida em Lisboa – Portugal, e ali morreu.

“europeísta” dos seus colegas, nomeadamente claridosos ou afins. Escrito por Kaoberdiano Damará (Felisberto Vieira Lopes) e utilizado pelos ativistas do Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) – liderado na época, pelo já citado ativista político, guineense-caboverdeano Amílcar Cabral –, como material de conscientização e mobilização políticas. O que reforça o nosso argumento de que na manifestação do nacionalismo cabo-verdiano não há uma coesão entre crioulos cabo-verdianos, mas pelo contrário, há negociações, disputas e discussões internas e externas.

Nessa dinâmica, consideramos a obra do poeta em questão como reflexo da polémica que se inicia nos anos de 1950 com a entrada em cena de uma nova geração de literatos que se insurgem contra o que consideram ser o conformismo dos claridosos, destacando-se, nesta corrente, os nomes de Ovídio Martins e Onésimo Silveira, respectivamente, poeta e escritor, cabo-verdianos. O primeiro sinal dessa crítica pode, contudo, ser detectado no ensaio “Apontamentos sobre a poesia cabo-verdiana” de Amílcar Cabral, em 1952, publicado no *Boletim Cabo Verde*⁵⁰. Antes disso, há um outro ensaio de Manuel Duarte, “Cabo-verdianidade e africanidade” publicado na revista portuguesa *Vértice*, em 1951, onde o autor teoriza o problema da identidade cabo-verdiana face à África e à Europa afirmando:

Nós os cabo-verdianos, estamos étnica e historicamente ligados tanto à África como à Europa, acrescendo sobremaneira no sentido da africanidade, a situação geográfica, o condicionamento climatérico, a predominância da corrente imigratória negra no povoamento das ilhas, originariamente desertas; em suma, o fenómeno colonial e as suas necessárias implicações (DUARTE, 1999, p. 51).

Outras duas tentativas de compreensão do caso cabo-verdiano são o ensaio “Do funco ao sobrado ou o mundo que o mulato criou”, de Gabriel Mariano, apresentado nos colóquios cabo-verdianos, feitos em Lisboa, em 1958, e a mesa-redonda sobre o homem cabo-verdiano, realizada em S. Vicente dois anos antes e coordenada por Almerindo Lessa e Jacques Ruffié, na qual tomaram parte as mais proeminentes figuras da intelectualidade cabo-verdiana da época. No seu aludido ensaio, Mariano conclui ser Cabo Verde “um mundo que o mulato criou”, tendo-se constituído “em Nação à revelia do colonialismo” (MARIANO 1991 *apud* LOPES, 2002, p. 583-4).

Analisado apenas o título da referida obra, o trecho “do funco ao sobrado” tem forte representação do nacionalismo, onde funco indica pobreza, necessidade e miséria; e sobrado,

⁵⁰ (Cf. Cabo Verde, *Os Bastidores da Independência*, 2002, obra organizado por jornalista cabo-verdiano, José Vicente Lopes, p. 583).

a riqueza, o bem-estar. Em outras palavras, o estabelecimento da nação se deu pelo salto da pobreza para a riqueza. Já no trecho “Um mundo que o mulato criou”, indica que Cabo Verde é um mundo próprio construído pelos crioulos, deixa também transparecer, a coesão crioula e o espírito da nação cabo-verdiana. Na sequência “em Nação à revelia do colonialismo”, reforça a idéia de que a constituição da nação cabo-verdiana não tem nada a ver com o colonialismo, buscando o afastamento da herança colonial. Entretanto, a própria história político-social e cultural de Cabo Verde confirma que não é verdade.

Embora, no sentido figurado, a afirmação desse autor tente apagar a história e cultura cabo-verdiana, a partir do viés da colonização portuguesa. O autor, iludido pelo espírito nacionalista, esquece que a história de Cabo Verde é o resultado das ambivalências existentes entre os colonizadores e os colonizados, espaço de tensão de interesses e poderes. Bhabha (1998) corrobora com essa discussão quando menciona que:

[...] apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p. 67).

Nota-se, também, que o mito da cultura crioula, embasado no nacionalismo e o espírito da nação cabo-verdiana definição de nação proposta por Anderson (2008) também se afastam da essencialidade, e assumem o papel de comunidade “imaginada porque mesmo que os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (p.32).

Neste mesmo passo, nesta mania de busca da identidade ou da civilização cabo-verdiana, caberá, sobretudo a Onésimo Silveira, influenciado por Manuel Duarte, através do convívio em Luanda, a defesa da posição mais africanista neste debate. Fá-lo em 1963, com a publicação do seu controverso ensaio “Consciencialização na literatura cabo-verdiana”, que é, acima de tudo, considerada a mais energética contestação ao movimento ou ao espírito claridoso.

Silveira (1993, p.11) acusa os claridosos de não possuírem o “verdadeiro sentido do povo, isto é, aquele grau de comunhão emocional e intelectual que leva espontaneamente à

identificação da consciência coletiva das massas”.⁵¹ Fora isso, em nome dos jovens da sua geração, defende o arquipélago natal como um caso de regionalismo africano. E justifica: “esta inversão dos termos do problema decorre do influxo do renascimento africano, que revitaliza todos os campos de atividade e todos os momentos de espiritualidade do homem negro ou negrificado”.

Entendemos que, Silveira apesar de criticar os claridosos, mesmo assim, manifesta um espírito nacionalista, através da defesa do seu arquipélago natal como um caso de regionalismo africano. Embora, reconheçamos a sua intelectualidade e a sua influência na política em Cabo Verde, na medida em que já desempenhou os cargos de embaixador em Portugal e de Presidente de Câmara da ilha de S. Vicente, durante dois mandatos. No nosso entender, essa visão de consciência coletiva implica homogeneidade, que na verdade não existe, tendo em conta que esses autores, cada um apresenta o seu ponto de vista. O que reforça a ideia de que na prática a nação é inventada, é múltipla, é contingencial.

Toda discussão em torno da identidade cabo-verdiana prolonga-se a partir dos estudos de Baltazar Lopes, que está entre aqueles que defendem a tese de que Cabo Verde é um caso de regionalismo europeu e o grupo que entende que se trata de um caso de regionalismo africano. Baltazar Lopes, autor do romance *Chiquinho*, busca a inspiração do seu ponto de vista em Archibald Lyall, autor de “*Black and White make brown (1938)*”, para quem Cabo Verde não era nem África nem Europa, mas, predominantemente, Antilhas (LYALL, 1983, apud LOPES, 2002, p. 584). É com base na ideia de que “black and white make brown” que Lopes formula, em 1965, mais concretamente no prefácio “*Aventura Crioula*”, de Manuel Ferreira, a tese da especificidade da cultura cabo-verdiana, não sendo, portanto, o arquipélago crioulo nem África nem Europa, mais Cabo Verde, “*tout court*”. Com efeito, avança ele como proposta, “muito mais importante do que estarmos aí a 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” (LOPES, 1958, p. 15).

Mesmo com o argumento desses dois autores, aventuramos em afirmar que Cabo Verde não é Antilhas. Até porque as Antilhas tiveram uma colonização diferente a de Cabo Verde, foram povoadas pelos franceses e ingleses, embora acusem afinidades, em termos de serem países de povos mestiços. A ideia de “Black and White make brown” até teria sentido, na medida em que, “brown” corresponde a castanho em português, também, subentendido como mestiço.

⁵¹ (Cf. LOPES, José Vicente, “Trinta anos de consciencialização”, entrevista com Onésimo Silveira. *A Semana*, Praia, 19-04-93).

Concordamos com Baltazar, quando diz que Cabo Verde não é nem Europa nem África e que seria melhor estudá-lo tal como é, na sua realidade viva, no seu contexto dinâmico, na sua interioridade. Na verdade, no processo de hibridação, surge uma recriação, isto é, um novo que se renova a cada momento, que não dá possibilidades para se definir “algo” em tese. Se calhar esse novo, que não é nem uma coisa nem outra solucionava, a tal obstinação em se evidenciar o nacionalismo em busca de uma identidade cultural.

Em síntese, de acordo com as idéias e análises avançadas ao longo deste capítulo, podemos dizer que a manifestação do nacionalismo em Cabo Verde, teve lugar antes da independência nacional, isto é, durante o regime colonial português. É de realçar que, nesse período foram utilizados como meio de expressão do tal nacionalismo, numa primeira fase, a literatura cabo-verdiana, a título de exemplo, a revista *Clareza* e outras, cuja arma da luta política foi a caneta, e numa segunda fase, a luta de libertação nacional, cuja arma de luta política foi a de fogo⁵² (SEMEDO, Brito, 2005).

Como prova de expressão do nacionalismo, para afirmação da identidade cultural e a ascensão à nação cabo-verdiana através da caneta, apresentamos como argumento, a vida cultural da literatura cabo-verdiana, ao longo dos tempos para o efeito de reflexão. As sucessivas gerações de intelectuais em Cabo Verde, desde a *Clareza* até a independência nacional, definem-se a partir da fundação de revistas literárias. Numa sociedade em que a maioria da população era analfabeta, o prestígio intelectual assenta na capacidade rara de produzir texto escrito, o que coloca o intelectual acima do resto da população e fazendo parte de um grupo restrito capaz de intervir (para solicitar ou contestar) junto à administração colonialista. Na ausência das condições básicas para a consolidação de um campo literário com autonomia relativa, ou seja, de um público significativo de consumidores, neste caso (leitores), editoras e distribuidoras, textos curtos em periódicos são suficientes para consagrarem seus autores como intelectuais. Não é de estranhar, portanto o fato de a poesia ser o gênero dominante da literatura cabo-verdiana e; as revistas, os centros de consagração intelectual.

Em 1944 surge uma nova revista – *Certeza* – marcando a emergência de uma nova geração de intelectuais pós-*Clareza*, mesmo participando dos números seguintes da revista *Clareza* em 1948, 1949, 1958 e 1960 (que não puderam ser mais do que anuais). Certamente, na canalização dos jovens “letrados” em direção a consolidação do espaço

⁵² Cf. SEMEDO, Brito, Cabral no Cruzamento de Épocas: Comunicações e Discursos produzidos no II Simpósio Internacional Amílcar Cabral 2005, p. 336.

literário aberto pelos claridosos, a influência direta dos fundadores da Claridade deve ter sido o fator determinante.

As gerações seguintes à Claridade bifurcam-se em duas correntes quanto à definição da identidade nacional. Para a primeira geração logo após a Claridade, a literatura é o espaço de afirmação intelectual que garante os lucros, sobretudo simbólicos de se constituir como definidor da identidade cabo-verdiana. A outra parte dos intelectuais da corrente literária Certeza engaja-se, no processo de descolonização e afirma a africanidade do arquipélago como parte das lutas políticas contra o poder colonial português.

Em termos de construção da identidade nacional, as duas primeiras gerações, Claridade e Certeza consolidam a identidade mestiça do arquipélago, enquanto as gerações seguintes mais vinculadas à luta de libertação nacional colocam acento numa reformulação revolucionária da identidade que vincula Cabo Verde à África. As gerações posteriores à Certeza vinculadas ao movimento político – Nova Largada – e às Revistas – Suplemento, Seló, Boletim dos Alunos – que refletiram os efeitos da luta de libertação que se fazia desde 1963 na província vizinha da Guiné-Bissau. As opções estéticas e as tomadas de posições quanto à definição da identidade nacional passaram a ser lidas diretamente sob o prisma político, fazendo com que a expressão do nacionalismo rumo à instauração do Estado-Nação continuasse com a luta pela independência e o processo político-cultural (ANJOS, 2002).

2.1. A Independência e o Processo Político-Cultural em Cabo Verde

A partir da década de 1950, com o surgimento dos movimentos nacionalistas de independência dos povos africanos, a colônia portuguesa do Cabo Verde vinculou-se à luta pela libertação da Guiné-portuguesa (atual Guiné Bissau). Em 1956 o intelectual cabo-verdiano Amílcar Cabral fundou em Bissau o Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

Após a Revolução dos Cravos, que depôs a ditadura em Portugal (1974), Cabo Verde obteve a sua independência em 5 de Julho de 1975. Cabo Verde e a Guiné-Bissau formaram países separados, mas governados pelo mesmo partido, PAIGC, cuja orientação era toda marxista. O então líder do partido em Cabo Verde, Aristides Pereira, foi empossado como primeiro presidente do novo país.

O plano de unificação política de Cabo Verde com a Guiné-Bissau fracassou em 1980, devido ao golpe militar que, naquele país depôs o presidente Luís Cabral - irmão de Amílcar

Cabral. A ala cabo-verdiana do PAIGC rompeu com a da Guiné-Bissau e passou a se chamar Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV). As relações diplomáticas com Guiné-Bissau foram rompidas logo em seguida e só foram reatadas dois anos mais tarde.

Em fevereiro de 1990, com a crescente pressão para abertura política, o PAICV, que já anteriormente renunciara às ideias marxistas, convocou um congresso extraordinário, para discussão de alterações propostas à constituição com o fim de abolir o sistema do partido único. Em abril de 1990, vários grupos da oposição uniram-se para formar o Movimento para a democracia (MPD) na cidade da Praia. Em 1992, o país ganhou uma Constituição multipartidária.

Nas eleições parlamentares de 2001, o PAICV obteve 40 das 72 cadeiras da Assembléia Nacional. O líder do partido, José Maria Neves, foi indicado como Primeiro-Ministro. Em eleição presidencial Pedro Pires, do PAICV, derrotou Carlos Veiga, do Movimento para a Democracia, com uma diferença de apenas 17 votos para um eleitorado de mais de 151 mil pessoas⁵³.

A campanha a favor da independência e a própria independência trouxe novos rumos para a história em Cabo Verde. Foi uma época em que a política e a cultura andaram de mãos dadas, funcionando esta última como um importante instrumento de mobilização política. No entanto, é de assinalar que o período de independência, foi também, marcado pelo fervor revolucionário que originou a devassa das bibliotecas municipais da Praia⁵⁴ e do Mindelo, fora outras tantas manifestações contra tudo o que, de alguma forma, estivesse ligado ao poder e à cultura coloniais.

Nessa sequência, geraram sentimentos que visam julgar o então regime colonial como algo de ruim considerando a independência como um ato de honra e dignidade.

Nesta linha, o linguista cabo-verdiano e líder do movimento para a valorização do crioulo e sua oficialização, atual ministro de cultura de Cabo Verde, Manuel Veiga, considera a independência como um acontecimento histórico que trouxe a dignidade para a cultura cabo-verdiana, expressando neste tom:

Isso sobre todos os pontos de vista. Foi nessa altura que o crioulo começou a ser definido como elemento da nossa dignidade. Aliás, tudo aquilo que era vivência do nosso povo – tabanca, funaná etc., que até aí eram perseguidos, inclusive pela igreja católica e pelas autoridades coloniais, começou a ser dignificado. O cabo-verdiano passou a assumir a sua cultura, não como algo

⁵³ Fonte disponível no site: <http://pt.wikipedia.org>

⁵⁴ (Praia, capital da República de Cabo Verde, Mindelo, cidade de S. Vicente, uma das ilhas de Cabo Verde).

imposto. Começámos a ter consciência que o que é dos outros não é nosso, embora possa servir-nos de referência⁵⁵.

O sentimento demonstrado por Veiga deixa patente a convicção de que o crioulo no regime colonial não era valorizado. Neste mesmo passo, o autor argumenta que algumas manifestações culturais foram silenciadas pela própria igreja, tais como: tabanca, funaná, entre outras, como forma do colonialismo impor a sua cultura.

O afastamento do colonialismo é a tendência mais visível no discurso sobre a constituição da nação cabo-verdiana. O colonialismo passou a ser visto como o outro, como um ato de apagamento das nossas próprias origens.

Não duvidamos que a independência constituiu um momento de viragem na página da história de Cabo Verde. Houve sem margens de dúvidas melhoramento no campo social, político, econômico e cultural. Contudo, não concordamos com a abordagem a respeito do colonizador impor a cultura, sem ver esse espaço como luta e negociação; acreditamos que, em primeiro lugar, a nação cabo-verdiana é o resultado de cruzamento entre colonizadores e colonizados; em segundo lugar, a cultura é fruto dos rastros e cruzamento de culturas dos já referenciados colonizadores e colonizados, reforçando a constituição de um híbrido como parte de um conjunto de rastros de ações e discursos que envolvem diferentes sujeitos, instâncias e espaços.

Mesmo com todo o processo de imposição trazido pelo colonizador é preciso reconhecer que a constituição da nação está marcada pela vivência e trocas culturais entre os diferentes povos que coabitavam/coabitam o país, como já mencionado no capítulo anterior, cuja negociação é visível até hoje, pois em Cabo Verde se encontram todas estas culturas ditas silenciadas, e, inclusive, a língua crioula cabo-verdiana.

O crioulo em parte foi dignificado, quase todo o cabo-verdiano, serve dele, na relação social, com muito orgulho, tanto dentro como fora, na medida em que existe uma comunidade cabo-verdiana maior fora, do que dentro do próprio país. O único problema que se põe, é que, ele não era e não é até ao momento atual, pós-independência, utilizado como uma língua oficial. Mesmo com a forte expressão cultural crioulo-cabo-verdiana, sobretudo, em termos musicais, na literatura cabo-verdiana, sempre se recorre à língua portuguesa, pelo caráter oficial.

No nosso entender, a partir dos estudos de Veiga (2002, p. 586) ao mencionar que “começámos a ter consciência que o que é dos outros não é nosso” demonstra claramente uma

⁵⁵ (Entrevista: Manuel Veiga, Praia, 20-03-96, Cabo Verde, Os Bastidores da Independência, 2002, p. 586).

visão de polarização e binarismo, o que é inconcebível, de acordo com Bhabha no campo de relação, colonizadores-colonizados. Na abordagem do tipo, deve-se ter em conta, o processo de ambivalência. Para ajudar nessa discussão, de acordo com Bhabha (2007, p. 106):

A analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado de opressão e da discriminação. Minha leitura do discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo.

Fora isso, a independência constitui igualmente o continuar da discussão à volta da identidade crioula, com as novas autoridades a tomarem claramente partido por África, já que a própria luta conduzida pelo PAIGC se tinha desenvolvido no contexto da emancipação do continente. A este propósito, segundo Dulce Almada Duarte, esse movimento de busca de origem constitui uma oportunidade para os cabo-verdianos, através dos combatentes do PAIGC, se reencontrarem com o continente dos seus antepassados escravos. Quando em Dezembro de 1974, depois de 15 anos de ausência, regressa ao arquipélago natal, ela própria experimenta um certo espanto e satisfação ao constatar um novo ambiente cultural, muito mais próximo da África. Para ilustrar o tal ambiente a pesquisadora do crioulo nos relata o seguinte:

A preocupação das pessoas era vestir roupas africanas, usar sumbia etc. Eram manifestações exteriores, é certo, mas, de qualquer modo, era uma forma de auto-afirmação em relação à África. Para todos os efeitos, foi a primeira vez que os cabo-verdianos se deram conta de que as suas raízes não estavam apenas na Europa, assumindo também a sua herança africana (ALMADA *apud* LOPES, 2002, p. 587).

Na época da independência a África estava na moda em Cabo Verde, nós mesmos, passamos a usar roupas vindas desse continente e inclusive, usámos, o chapéu sumbia ao qual a autora fez referência. Acrescentamos mais, as músicas de origem africana eram muito ouvidas no período da independência nacional, sobretudo, a da Guiné-Bissau. Guiné-Bissau na altura era considerada um país irmão pelos cabo-verdianos. Até, se cantava muito, “Guiné, Kabu Verdi, dos Korpu un corason” na versão portuguesa, “Guiné e Cabo Verde, dois corpos e um único coração”. Com esta breve descrição do ambiente em que se vivia em tempos, queremos mostrar a aproximação em termos de relação de amizade que existia entre Guiné-Bissau e Cabo Verde na época da independência.

Dando continuidade à abordagem sobre o período da independência, por seu turno, Onésimo Silveira (2002) considera ter sido equilibrada a política desenvolvida pelas autoridades cabo-verdianas da 1ª República face à África e à Europa, lamentando apenas que não se tenha ensaiado uma aproximação mais estreita com certas ilhas das Caraíbas, mestiças como Cabo Verde. E, em relação à conscientização na literatura cabo-verdiana, entende que ainda hoje as críticas por ele formuladas continuam em alguns casos atuais, embora ele próprio tenha, como muitos homens do seu tempo, sido obrigado a reformular as suas opções ideológicas. Como ressaltamos a seguir: “o meu objetivo não foi condenar os homens da Claridade, mas sim projetar a atividade literária em Cabo Verde de um ângulo absolutamente diferente. O que tínhamos era os louvaminhas do “establishment” colonial”⁵⁶.

Passada a fase de euforia revolucionária da independência em Cabo Verde, o problema da identidade cultural volta a adquirir a amplitude de outrora, principalmente à medida que a resistência ao projeto unitário com a Guiné-Bissau começa a ganhar maiores resistências. Neste sentido, o golpe de Estado ocorrido em 14 de novembro de 1980, que destituiu o presidente Luís Cabral, irá significar também um novo virar de costas à África por parte de certos setores cabo-verdianos.

Para Dulce Duarte (1983), autora de um ensaio sobre a questão:

O golpe encontra-nos, numa altura em que muita gente estava a tentar convencer-se da sua africanidade. Houve uma regressão para muita gente. Seguiu-se uma nova fase, em que o cabo-verdiano voltou a assumir-se cabo-verdiano, tout court. De qualquer maneira, alguma coisa deve ter ficado dessa aproximação com a África, apesar de notar ultimamente o reacender de preconceitos em relação aos cidadãos oriundos do continente⁵⁷.

Neste ponto concordamos com a autora, pois muita gente estava tentando convencer-se da africanidade, mas que ainda representa um movimento de resistência e negação da origem, principalmente quando diz que “ultimamente nota-se um reacender de preconceitos em relação aos cidadãos oriundos do continente”. Este fato se deve ao fato de que, hoje em Cabo Verde, se encontram muitas pessoas oriundas da África, sobretudo, da Guiné-Bissau, que para ali migraram em busca de melhores condições de vida, alguns cabo-verdianos lhes tratam mal e lhes chamam de “Manjacos” (uma etnia da Guiné Bissau), de cunho pejorativo, reafirmando o desprezo. Os cabo-verdianos se esquecem de que todas as etnias da Guiné-Bissau tomaram parte no seu processo de povoamento.

⁵⁶ LOPES, Vicente, “Trinta anos de consciencialização”, A Semana, Praia, 19-04-93.

⁵⁷ Cf. DUARTE Dulce, “Os fundamentos culturais da unidade Guiné Cabo Verde”, in Continuar Cabral, Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Grafedito/Estampa, Praia, Janeiro de 1983.

Em Cabo Verde, existe um drama na cultura que reside na dificuldade que o cabo-verdiano tem em assumir a sua “costela” africana, que resulta numa série de equívocos e preconceitos que ainda hoje caracterizam o comportamento dos seus compatriotas. Grande parte dos cabo-verdianos tende a encobrir tudo aquilo que é realmente a sua cultura, não em termos de determinadas manifestações culturais, mas em relação as suas atitudes. Por exemplo, gostam das músicas, têm orgulho delas, no entanto, não assumem a nomeadamente aquilo que veio da África. É, por isso, que, a nosso ver, o cabo-verdiano tem a permanente preocupação de dizer que é diferente do africano, um processo ambíguo que revela um comportamento de rejeição e um apagamento das origens.

De acordo com Manuel Veiga, autor do primeiro romance escrito em crioulo (*Odju d’agu*”, “*Olho de Água*”, publicado em 1987), tal atitude resulta em grande parte do mau conhecimento que os cabo-verdianos têm da África, na medida em que é suposto conhecerem apenas os aspectos negativos dessa cultura. Segundo o mesmo:

Ninguém quer ser aquilo que é mau. Até à independência, a vertente africana da nossa cultura não era assumida pelos nossos intelectuais, a começar pelos claridosos. Isso porque a África não era conhecida, ou melhor, o que se conhecia dela era por causa dos seus aspectos negativos (VEIGA, *apud* LOPES, 2002, p. 588).

Na verdade, como já foi referido, a África não era conhecida antes da independência de Cabo Verde e os autores do movimento literário, os claridosos, realmente, manifestavam um certo afastamento em relação a esse continente, identificando-se mais com a Europa. Porém, na época da independência, houve alguns sinais de aproximação dos costumes africanos, mas, essa aproximação não perdurou, funcionou apenas como um momento de euforia da independência nacional, que defendia a unidade entre Guiné-Bissau e Cabo Verde.

No que tange à afirmação de que o conhecimento sobre África era arraigado de aspectos negativos, refutamos a abordagem de culturas negativas, na medida em que, a cultura é sempre cultura e constitui a expressão do cotidiano de um povo. A nosso ver, isso é a manifestação de negação e recusa do cabo-verdiano em relação aos africanos, uma espécie de justificativa para criar o afastamento. Entretanto, sabemos que a história não se apaga e também não é uma mera reprodução dos marcos de origem.

Prosseguindo esta análise, defendemos que Cabo Verde não deve continuar, tal como no passado, a ser visto como um caso de regionalismo europeu, nem africano. Na época claridosa havia essa bipolarização entre a África e a Europa, que ainda hoje permanece. Segundo Bhabha (1998), é justamente na ambivalência presente na construção do signo

nacional, que ao mesmo tempo busca representar um conjunto homogêneo, mas se depara com a impossibilidade de realização plena na prática cotidiana, que novas narrativas surgem, questionando a capacidade representativa desses signos. Ou seja, na cisão inerente à Nação, “a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de escrever a nação” (p. 207). Em outras palavras, é nesse processo de negação e aproximação, num ato ambivalente de diferenciação e recusa que traz o movimento de repetição, que acaba por anular o reconhecimento da diferença, estabelecendo hierarquias e marginalizações.

Para nós a identidade de um povo, nunca é algo estanque, mas, antes, um processo em permanente movimento e no decorrer do qual nem todas as manifestações artísticas ou culturais estão na mesma estação. Assim sendo, entendemos que os autores cabo-verdianos, que defendem que Cabo Verde é África ou Europa, tanto um como outro, estão tentando essencializar o processo da identidade cultural, tomando-o como algo fixo, o que não condiz com a visão dos autores pós-coloniais. A identidade da nação cabo-verdiana, como ressalta Bhabha (1998) deve ser vista como um processo contínuo de movimento:

Assim, em termos psíquicos, a identidade nunca existe *a-priori*, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso a uma imagem de totalidade. [...] O acesso à imagem da identidade só é possível através da negação de um senso de originalidade ou plenitude, através do princípio do deslocamento e diferenciação (ausência/presença; representação/repetição) que sempre a torna uma realidade ambígua. A imagem é, ao mesmo tempo, uma substituição metafórica, uma ilusão de presença e, por isso mesmo uma metonímia, signo da ausência e perda da presença (p. 63).

Cabe ressaltar que Cabo Verde é formado por emigrantes, que nesse movimento de fronteira traz consigo novos elementos a cada deslocamento e diáspora. De acordo com Bhabha (1998, p. 209), a diáspora comum em países com identidades transterritoriais revela, conseqüentemente, um outro tipo de nação, uma “...nação dividida no interior dela própria, articulando a heterogeneidade de sua população”. Por isso, em vez de nos preocuparmos com a procura das origens para se evidenciar a identidade cultural e nacional, deveríamos assumir a nossa mestiçagem, enfim o nosso processo de hibridação. Nós somos crioulos, frutos de fusão de componentes africanos e europeus.

A lógica da hibridização já é defendida em Cabo verde, o escritor Manuel Duarte, no ensaio “cabo-verdianidade e africanidade”, demonstra que “na cultura cabo-verdiana há componentes europeus e africanos, e que, sendo nós um povo mestiço, não podemos negar nenhum deles” (DUARTE, 2002 *apud* VEIGA 2002, p.589). Entretanto, ainda é forte o

discurso sobre a hegemonia europeia, como defendem Baltasar Lopes e Manuel Ferreira, “houve em Cabo Verde uma diluição da África em benefício da Europa, que se afirmou”.⁵⁸

Acontece que a diluição não se dá somente de um lado. No nosso entender, em vez de deluição, houve sim uma fusão e negociação de elementos da África e da Europa, fruto de um processo de recriação e renovação sucessiva criando um entre-lugar na cultura cabo-verdiana – o que chamamos de criouldade. Um exemplo dessa criouldade é o bilinguismo existente – a língua portuguesa que é a língua oficial e tornou-se uma assunção do nosso lado português e o crioulo-cabo-verdiano, resultante de uma cumplicidade entre africanos e europeus, reforçando o processo de criouldização.

2.2. O Bilinguismo em Cabo Verde

Mesmo Cabo Verde vivenciando uma relação de bilinguismo, não há o reconhecimento oficial de partilha das duas línguas. O português é a língua oficial e o crioulo é a língua de uso nacional, utilizada pela grande maioria da população nas relações sociais. Portanto, podemos assumi-la como uma língua familiar, até porque o português mesmo fazendo parte do processo de escolarização da família crioula, muitos dos cabo-verdianos, não sabem utilizá-lo como instrumento de comunicação. Até os que o dominam, usam o crioulo dentro e fora do país. Salvo alguma exceção, é o caso de alguns intelectuais (sobretudo, os grupos que defendem que Cabo Verde identifica mais com a Europa do que com a África) que utilizam o português como *status quo*, pois vêm na apropriação da língua portuguesa uma evidência do poder e da hierarquia. Além de fazerem do português uma forma de evidenciar supostamente a superioridade da cultura hegemônica.

Tal fato é o resultado da ambivalência entre colonizadores e colonizados. No sentido, de que o colonizado na intenção de imitar o colonizador usa a língua portuguesa, para evidenciar o poder. É a tal mímica trabalhada por Bhabha (1998, p. 134), que mesmo provocada pela cultura hegemônica, ela também constitui uma forma ambígua e conflitante, que “articula perturbações da diferença cultural, racial e histórica que ameaçam a demanda narcísica da autoridade colonial”.

Vários autores têm assinalado como nas nações africanas, o contato entre população e os funcionários do Estado revelam uma forte questão hierárquica: “inclusive o de aparência

⁵⁸ (Cf. Cabo Verde, Os Bastidores da Independência, LOPES, Vicente, 2002, p. 589).

mais trivial, é um acontecimento terrivelmente significativo” (BAYART, 1991, p. 230). No caso cabo-verdiano, o que torna essa relação estruturalmente autoritária deve-se particularmente à forma como a língua local - o crioulo -, e a língua oficial - o português -, estão relacionadas à dominação. Mais do que um código que estabelece equivalência entre sons e sentido, o português é visto como um sistema de normas que regula práticas linguísticas (BOURDIEU, 1982, p. 27 *apud* ANJOS, 2002, p. 253).

Na medida em que o português funciona como passaporte para o acesso aos meios oficiais, ela constitui-se, para a maior parte da população, como uma barreira ao exercício dos direitos garantidos pelo Estado. No campo cultural, assim como na intimidade, a utilização do crioulo apresenta-se como ruptura (simbólica) com a oficialidade, símbolo de comunhão (do intelectual com o povo). No estabelecimento das desigualdades sociais e das relações de autoridade o português é o instrumento linguístico por excelência.

Num universo social, estruturado por relações personalizadas, o autoritarismo perpassa as relações micro-sociais entre funcionários e a população, superiores e subordinados na burocracia, o que está em jogo é fundamentalmente fazer-se reconhecer para o restabelecimento da devida hierarquia. Há um reconhecimento generalizado de que os funcionários são mais prestativos quando o usuário utiliza a língua portuguesa na solicitação, especialmente de serviços burocráticos. O português é língua e simultaneamente signo de distinção que marca a proximidade ou o pertencimento ao estrato social dominante. O domínio do capital cultural sobre as outras formas de capital no campo de poder fica desse modo reconhecido por amplos estratos da população (BOURDIEU, 1982).

O campo intelectual divide-se basicamente entre os que são a favor de se tornar o crioulo a língua oficial, cujo argumento é de reforço à identidade nacional. E os que são contrários, que argumentam que Cabo Verde ficaria fechado aos contatos com o exterior. Nessa última argumentação, parte-se do princípio de que ter o português como língua oficial significa uma maior abertura para o exterior, portanto maiores possibilidades de se garantir a sobrevivência do país. Só há intermediação com o exterior se a língua oficial for a língua de um país ocidental. Diante do exposto, podemos dizer que a forma de apropriação da língua portuguesa por parte dos cabo-verdianos é ao mesmo tempo uma ambiguidade, pois faz com que ela seja uma língua de exclusão, apesar de ser, ao mesmo tempo, uma língua de comunicação cultural.

A posição do intelectual pela linha de legitimação da língua portuguesa aparece paralela à afirmação da mestiçagem cultural e ao culto da sagacidade na política internacional. No pólo oposto aparece a afirmação da africanidade e da criolitude em que o populismo

intelectual celebra a língua cabo-verdiana como língua do povo, embora conserve as marcas da língua subjugada (ANJOS, 2002).

Para os estratos superiores, que fazem uso alternado do português e do crioulo, essa alternância, é, sobretudo, uma forma de resignificação e até mesmo de manipulação das identidades e relações de poder.

No que tange à exclusão, a língua portuguesa pode ser vista como um modo de assegurar a distinção entre o pequeno grupo dos que falam fluentemente e dos que mal conseguem expressar nessa língua. Na verdade, faz nítida distinção entre aqueles que, pela prática, fazem o exercício constante para falar fluentemente o português e; aqueles que, nos curtos anos de um exercício escolar ineficiente, pouco ou nada expressam nessa língua.

Dentro do processo político cabo-verdiano, a derrocada da Iª República principia novos modelos de legitimidade que começam a suplantam a já desgastada fórmula da libertação nacional. Um dos campos de renovada formulação nacionalista é certamente a língua cabo-verdiana, pouco explorada pelo regime anterior como inesgotável fonte daquela legitimidade populista. A experimentação mais ousada desse populismo parte de um deputado independente: Tomé Varela, filósofo e escritor de várias obras em crioulo, além de ser um dos ativistas do movimento para a afirmação do crioulo cabo-verdiano.

Tomé Varela: As minhas intervenções como deputado eram (...) em cabo-verdiano. Foi uma experiência interessante que me granjeou muita aceitação, estima e admiração por parte do grande público nacional (no país e na diáspora) e que me criou (por outro lado) uma certa solidão no seio da própria Assembleia Nacional embora com respeito dos demais deputados. As consequências foram uma maior confiança e um maior apego à língua nacional por parte do grande público e (de – forma indireta- creio eu) por parte do Ministério da Educação que começou a apostar na valorização do cabo-verdiano (ensaiando a alfabetização belingue).⁵⁹

Tomé Varela é o político-intelectual cabo-verdiano que introduz a língua cabo-verdiana nas circunstâncias e situações solenes, inclusive a mais solene da nação: a reunião de seus deputados. A utilização solene do crioulo é uma forma simbólica de elevar o povo ao espaço de autoridade, como uma forma desimbolicamente fazer-se representado na Assembleia Nacional. A linha de associação entre a língua portuguesa - língua formal, oficial e de solenidade - e a língua crioula - língua nacional, familiar e popular -, quanto significa uma evolução ou até mesmo uma revolução na cultura cabo-verdiana.

⁵⁹ (Cf. Intelectuais, Literatura e Poder em Cabo Verde: Lutas de Definição da identidade Nacional, ANJOS, Carlos, 2002, p. 256).

Manuel Veiga, linguista, escritor, político-intelectual e fundador do movimento para a oficialização do crioulo, atualmente ministro de Cultura de Cabo Verde, é considerado um nome importante no ativismo pela criouliidade. Nascido em Santa Catarina, uma das cidades de Cabo Verde, na ilha de Santiago, em março de 1948, Manuel Veiga, deixa os 12 anos de estudos eclesiásticos, quando apenas lhe faltava o estágio para ser ordenado padre, para, em vez disso, abraçar a vida laica. Integra em 1975, o primeiro grupo de bolsheiro cabo-verdianos da UNESCO em França, onde um condiscípulo africano do então Alto Volta, hoje Burkina Faso, o convence a abraçar a Linguística em vez de Letras Modernas, o que não deixa de ser irónico, uma vez que, no Seminário de S. José, na Praia, a capital de Cabo Verde, onde fizera os seus estudos secundários, os padres proibiam que os alunos se exprimissem em crioulo. Defensor desta língua, cuja oficialização defende, Veiga lamenta que não tenha havido nos primeiros 20 anos da independência uma política mais clara e decidida em relação a essa questão, pelo que, no seu entender urge definir que estatuto se pretende para a língua cabo-verdiana (LOPES, 2002).

No processo de afirmação do crioulo cabo-verdiano, Manuel Veiga não poupa elogios a Paula Brito, ao mesmo tempo em que admite que se houvesse conhecimento do mesmo em 1979, os resultados do Colóquio do Mindelo, sobre a língua cabo-verdiana, seriam diferentes, nomeadamente no que concerne à proposta da escrita do crioulo.

Em relação ao Colóquio do Midelo, na ilha de S. Vicente, já não se trata de um A. Paula Brito, Pedro Cardoso, Baltasar Lopes ou de uma Dulce Almada, sozinhos, a defenderem o crioulo, mas de toda uma comunidade internacional, presente no colóquio, para a valorização do crioulo cabo-verdiano. É de recordar, que este ativista e defensor do crioulo, Manuel Veiga, tinha regressado do curso, havia todo o entusiasmo, salpicado com algum nacionalismo, e isso se refletiu naturalmente, no posicionamento na escrita do crioulo. De acordo com este ativista do crioulo cabo-verdiano “é conhecendo o crioulo que os cabo-verdianos aprenderão a expressar-se melhor em português, pelo que, a continuar no ritmo até aqui prevalecente, nenhuma das duas línguas estará suficientemente protegido” (VEIGA *apud* LOPES, 2002, p. 591).

Uma das primeiras estudiosas do crioulo, tendo a sua tese de licenciatura versada sobre a temática, Dulce Almada Duarte tem defendido a sua oficialização e utilização como língua de ensino escolar, por ser a língua que efetivamente se fala em Cabo Verde, nas relações sociais, em família etc., mas relativamente ao qual há preconceitos terríveis. Segundo a mesma “infelizmente, existem ainda muitos preconceitos em relação ao crioulo. Eles existem ao mais alto nível e não vai ser fácil eliminá-los” (2002, p.55). Há muita gente que

ainda não está convencida de que crioulo seja uma língua como qualquer outra. “De qualquer modo, há já quem pense o contrário, entre nós”.

A autora esclarece, porém, que a afirmação ou oficialização do crioulo não poderá de modo algum, ser feita em detrimento do português, cujos triunfos não podem ser minimizados. De acordo com esta autora, o português como língua oficial de Cabo Verde, abriu e continua abrindo as janelas que proporcionam os cabo-verdianos o contato com o conhecimento científico, entre outros. Ainda mais, é também, a sua língua internacional, e, ao mesmo tempo, a língua que contribuiu e está contribuindo para a sua globalização.

Para o efeito de análise, convém recordar que o projeto para a oficialização do crioulo e construção do bilinguismo, nasceu com a Primeira República, após a independência, na época em que existia em Cabo Verde um único partido político - o PAICV. Deu-se a abertura política, houve mudança para a Segunda República, se instalou um regime pluripartidário que se considera democrático, mas que ainda encontra resistência na luta para a oficialização do crioulo. Desta forma, entendemos que abertura política com a Segunda República não significou um maior empenho na oficialização do crioulo. Pelo contrário, há sintomas de fortalecimento da posição de português como língua oficial, de consolidação das estratégias de inserção num campo lusófono. Fato comprovado na tese de Badie (1993, p. 188) em que, nas nações emergentes, mesmo os contestadores que se voltam para os valores mais “tradicionais”, o fazem “mais como projeto mobilizador do que como realização” de projetos mais universalizantes.

No entanto, o governo da Segunda República considera a oficialização, a afirmação da língua nacional e a construção de um real bilinguismo em Cabo Verde, como uma exigência do valor histórico, social, cultural, patrimonial e sentimental das duas principais línguas da nossa vivência antropológica: a Cabo-verdiana e a Portuguesa. E, por esta razão, com base na Resolução nº 48/2005, de 14 de novembro, na esteira do anterior programa do governo, continuará a “aprofundar a política de promoção e valorização da língua cabo-verdiana, tendo em vista a sua oficialização, “[...] em concomitância tomará, igualmente, medidas no sentido de fazer com que o país caminhe, progressivamente, para um bilinguismo assumido” (p. 4).

Com base na resolução buscou-se construir um consenso alargado para a revisão constitucional, que foi apresentado à Assembleia Nacional como proposta da Oficialização da Língua Cabo-verdiana, mas não passou. O partido da oposição, o, Movimento para a Democracia (MPD) votou contra, argumentando, que o crioulo cabo-verdiano, ainda está pouco desenvolvido e que não é uma língua científica, é apenas uma língua com prática oral e pouca escrita, além disso, não projeta o Cabo Verde no mundo, principalmente por não

contribuir para o desenvolvimento econômico e por não ser uma língua de negócio internacional.

Em termos da escrita do crioulo cabo-verdiano, os habitantes das ilhas do Barlavento, grupo que fica ao Norte do país (São Vicente, Santo Antão, Boa Vista, S. Nicolau e Sal), a maioria questiona que o alfabeto aprovado para a unificação da escrita, o ALUPEC, não serve porque está mais aproximado às ilhas do Grupo de Sotavento, ao Sul (Santiago, Maio, Fogo e Brava), sobretudo, à ilha de Santiago. É de anotar que existe um problema de regionalismo entre estes dois grupos, principalmente, entre a ilha de S. Vicente e a de Santiago onde fica a capital do país, a cidade da Praia. As pessoas do grupo de Barlavento se identificam como luso-europeus e consideram as do grupo de Sotavento como as mais africanizadas, principalmente, as de Santiago. Sendo que as ilhas do Sul, por sua vez, recusam essa conotação de africanos.

No fundo, a nosso ver, está o problema do nacionalismo e do regionalismo, que desde muito cedo fazem parte do espírito dos cabo-verdianos. Por esta razão, os sanvicentinos recusam a usar o ALUPEC e escrevem o crioulo como falam, apesar da norma estabelecida oficialmente. Neste passo, Virgílio Rodrigues Brandão (2009), jurista cabo-verdiano, que vive na diáspora, contestou o ALUPEC argumentando que não foi ouvida suficientemente a opinião pública, a respeito da escrita do crioulo cabo-verdiano, conforme relatamos a seguir:

Ao longo destes anos tenho anotado alguns aspectos sociais e jurídicos desta problemática da «legalização» da língua cabo-verdiana que não é, de todo, o Alfabeto ALUPEC como se apresenta e tenho dito que o mesmo é, ab initio, inconstitucional e que não deveria ser considerado, à luz do quadro legal inicial (Decreto-Lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro) e da Constituição, como um instrumento constitucionalmente admissível. Mas, ao que parece, o Governo tem orelhas moucas e decidiu institucionalizar o ALUPEC como Alfabeto não somente à revelia do Decreto-Lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro e da Constituição — como demonstrarei — mas faz isso com imprudência, critérios acientíficos (e sem ter de entrar em razões de linguística que deixo para os entendidos) e um descuido e dislate legislativos a todos os níveis incompreensível e inaceitável num Estado de Direito que se diz e se quer exemplo para África e os africanos.⁶⁰

É de advertir, que apesar de toda a polémica apresentada à volta da afirmação do crioulo e da sua oficialização, as reivindicações do movimento para a sua defesa foram consideradas. Prova disso, atualmente já se ouve o crioulo nas escolas, os professores usam o português apenas na sala de aula, assim como os alunos. Mesmo na sala de aula, os alunos falam crioulo entre si e português com os professores. No pátio, os alunos só falam crioulo.

⁶⁰ (Fonte: [htt: // liberal.sapo.cv](http://liberal.sapo.cv)).

Na sala dos professores, a conversa é na língua crioula. Os professores falam com os alunos em crioulo fora da sala de aula. Salvo alguns professores, mais antigos, que usam a língua portuguesa. Nas reuniões, os professores usam o português, mas, a uma dada altura, inconscientemente já estão falando o crioulo. É de lembrar que a língua de trabalho nas escolas é a portuguesa, a estabelecida pela lei.

No campo da religião, já se ouve missa tanto em português como em crioulo. Nas comunicações sociais, na televisão já se apresentam debates, entrevistas em crioulo e programas culturais. Na rádio, se passa o mesmo, inclusive, notícias na língua de terra que é o crioulo. Na rádio e na televisão, também, se faz as publicidades em crioulo. No teatro utiliza-se a língua crioula cabo-verdiana e o português, caso a abordagem do tema o exige. Os deputados na Assembleia Nacional podem usar tanto o português como o crioulo, conforme o gosto e conveniência. A Cabo Verde Telecom, empresa de serviços de tele-comunicação em Cabo Verde, faz publicidade nos celulares na língua crioula. Os cabos-verdianos, tanto na diáspora, como dentro do país comunicam entre eles, via internet, na língua crioula. Cada um escrevendo o crioulo de acordo com as suas variantes regionais. Os estudantes, por exemplo, no MSN, usam mais o crioulo de que português.

Com os exemplos acima podemos compreender um pouco da abrangência do crioulo atualmente, o que reforça o argumento de que as duas línguas poderiam conviver perfeitamente, sem se basear no regionalismo e no nacionalismo como método de defesa, que prejudicam o desenvolvimento do crioulo e do português. Contudo, ressaltamos que, a forma como foi feita a apropriação do crioulo cabo-verdiano no passado e, que tende a melhorar com a sua valorização, não significa que pretendemos desqualificar o português, nem tão pouco, lutar para o seu afastamento.

Nesse sentido, a nossa defesa não é denegrir a imagem do colonialismo e a legitimidade da língua portuguesa, mas apenas manifestar que é possível a evolução do crioulo cabo-verdiano e o alargamento da sua funcionalidade ao lado da língua portuguesa. As duas línguas constituem não só instrumentos e suportes do desenvolvimento como também elementos fundamentais do património do ser e do estar crioulo-cabo-verdianos.

Como costuma-se dizer, “o português é um filho adotivo muito estimado, o crioulo, um filho gerado e muito amado” (VEIGA, 1978, p. 60). Estas afirmações reafirmam que, a pelo menos nas atuais circunstâncias, não há possibilidade de Cabo Verde viver sem estas duas línguas. Assim sendo, demanda a constituição de uma política linguística que leve em conta o real contexto em que se vive e a visão do futuro que se tem ou que se deseja.

Com este entendimento, a construção do bilinguismo tem uma estreita ligação com as exigências da globalização e as chamadas auto-estradas de informação. Nesta linha de raciocínio, pretendemos deixar claro que, os dois aspetos citados, reforçam a necessidade de um multilinguismo em Cabo Verde. Para um mundo de inter-relações e de diálogos permanentes, para um mundo em que a cooperação, a negociação e a interdependência se transformaram em exigências do desenvolvimento o conhecimento de línguas internacionais, que deixaram de ser um luxo ou um privilégio, para se transformar numa necessidade para todos os que não querem perder o trem da história e do futuro (*Idem, ibidem*).

O ideal seria o conhecimento de todas as línguas. Se isto acontecesse, os problemas de intercomunicação deixariam de existir. Porém, a prática ensina que o desejável nem sempre é possível. Daí que para países como Cabo Verde, a prioridade deva ser dada à construção de um verdadeiro bilinguismo, sem, no entanto negligenciar a aprendizagem das línguas de grande difusão internacional, como é o caso do inglês e do francês.

O bilinguismo cabo-verdiano, por razões históricas e culturais, deverá estar assente sobre o crioulo, com estatuto hoje de língua nacional e materna; e sobre o português que, para além de ser língua oficial, é também língua internacional em Cabo Verde. A construção do bilinguismo não pode e não deve contentar-se apenas com o estatuto atribuído hoje a essas duas línguas. Há que reconhecer-lhes de jure e de facto outros estatutos. Há que tornar ambas as línguas prestigiadas, funcionais e úteis. Se assim se proceder, não estaremos construindo um pseudo-bilinguismo, que hoje caracteriza o povo cabo-verdiano, mas um real bilinguismo a que esse mesmo povo aspira.

Cabe destacar que em uma situação de uso de línguas diferentes, é importante considerar que, mesmo em relação a uma mesma língua, como a língua portuguesa, dificilmente alguém terá acesso a todos os contextos de uso, sentindo-se muitas vezes um estrangeiro na própria língua – sentimento de falta. Nesse sentido, o crioulo pode ser visto com algo que não é soma, mas altera o cálculo – lógica do suplemento (BHABHA, 1998). Na visão desse autor, não é mera substituição, nem se trata de optar por um dos termos da oposição ou uma das possibilidades de sentido, mas explorar seu jogo, o espaçamento entre elas. O crioulo é fruto dessa tentativa de preenchimento do vazio deixado pela língua portuguesa, que serve também de estratégia de luta pela hegemonia.

No processo de oficialização do crioulo precisa-se levar em conta a situação em que se encontra em Cabo Verde - pouco desenvolvimento e investimento em pesquisa, escassez de material didático e pouca expressão literária -, propomos que o ensino do crioulo deve processar-se primeiro como disciplina no currículo escolar, para depois ser veículo de outras

matérias. Numa primeira fase, dada a falta de material didático e de professores com formação para o ensino da língua, o ensino deve começar nas universidades e só depois nas estruturas dos ensinos básico e secundário. Já no nível do ensino pré-escolar, onde a aprendizagem é quase exclusivamente baseada na oralidade, podemos trabalhar com uma percentagem de 50% de crioulo e de 50% de português.

Tendo em conta as variantes dialetais do crioulo cabo-verdiano, a confecção de material didático e o ensino deverão primeiramente ser orientados, em dois sentidos paralelos e depois num sentido globalizante. Isto significa que deverá haver um processo de estandardização Norte/Norte tendo a variante de S.Vicente por base. E, neste mesmo passo, um outro processo de estandardização Sul/Sul, com a variante de Santiago como base. Feito isto, à luz da experiência verificar-se-á se a estandardização deverá continuar de forma paralela nas duas referidas ilhas de Cabo Verde. Ciente de que neste sentido resultarão dois sistemas linguísticos autónomos. E, ao mesmo tempo, examinar-se-á, se o sentido de estandardização globalizante e unificadora, Norte/Sul, é a melhor opção.

Durante o processo Norte/Norte e Sul/Sul, a estandardização Norte/Sul deverá simultaneamente processar-se, fazendo com que os alunos sejam levados a descobrir a correspondência dessa mesma realização ao Sul e vice-versa. Por exemplo, um aluno do Sul deve saber que a realização “n sa ta bai” “eu vou”, corresponde a “n ti ta ba” no Norte. Do mesmo modo, um aluno do Norte deve saber que “n ti ta ba” corresponde a “n sa ta bai” no Sul.

Manuel Veiga (1997, p. 64), considera que a metodologia em questão, não só favorecerá a “performance linguística” de cada zona linguística como também aumentará a “competência linguística” a nível nacional. Através da mobilidade social e do inter-relacionamento sócio-cultural cada vez mais dinâmicos, a integração e a estandardização linguística acontecerão progressivamente, tendo certeza de que esse movimento não se dará de modo harmonioso. Cabe destacar que, esse processo ocorrerá em longo prazo, pois envolve negociação e seleção cultural, que interfere nos fatores culturais e históricos da identidade híbrida cabo-verdiana.

A constituição do bilinguismo em Cabo Verde significa a funcionalização do português como língua nacional e a institucionalização do crioulo como língua co-oficial. Nesta linha, argumentamos que essa discussão está diretamente relacionada ao processo de nacionalismo, em oposição à dominação estrangeira, mas que se tem revelado insuficiente para garantir a consolidação e o aprofundamento das conquistas políticas pós independência. Outrossim, a afirmação de um Estado independente não se esgota na proclamação da

independência. Nenhuma conquista é, por si, perene, ela precisa de ser alimentada e protegida, no cotidiano, consolidada e aprofundada. Envolve luta de idéias e de confrontação de demandas e interesses distintos no campo político, social e cultural, num país que vive uma forte condição de colonizado, mesmo após a independência. Para sustentar esta tese, temos a dizer que concordamos com Hall, quando diz que:

Em essência as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1992, p. 7).

Nesta ordem de idéias, Hall (2003, p.108) deixa claro que, no contexto colonial, o “retorno absoluto a um conjunto puro de origens não-contaminadas” é um empreendimento impraticável, pois “os efeitos culturais e históricos a longo prazo do ‘transnacionalismo’ que caracterizou a experiência colonizadora demonstraram ser irreversíveis”. Ele entende que, a despeito das profundas diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada, elas “nunca operaram de forma absolutamente binária”. No geral, isso leva a concordar que o retorno não se resolveu nem uma operação inédita e muito menos exequível.

Todavia, o que se patenteia no seu seio é que o subalterno pode não apenas deixar-se levar, mas também apoiar-se nos vazios, contradições e mazelas da dinâmica homogeneizante, para explorar seus recursos culturais peculiares, internos e, por isso, ilesos às variações na natureza do poder, com o fito de delinear rumos alternativos ou complementares, susceptíveis de o fazerem desvencilhar-se das teias estruturantes desse mesmo sistema.

A subversão simbólica que, como sugerido por Bhabha (1998, p. 163), seria possibilitada pela ambivalência na fonte dos discursos tradicionais sobre a autoridade. Ela adviria da indeterminação “que desvia as condições discursivas do domínio para o terreno da intervenção”. Por essa via, o subalterno supera o bloqueio constitutivo da assimilação, recuperando e/ou explicitando o duplo que ele contém ou representa e utilizando-o na (re)constituição e historicização das bases de dominação colonial. No caso de Cabo Verde, a relação colonizador-colonizado é ainda muito presente, mas já traz novas perspectivas políticas, uma vez que com a consolidação do crioulo, faz com que a condição de subalterno

possa servir para renegociar a pertença e lealdade afirmadas com a língua e cultura europeia, como para ensaiar ruptura.

Durante muitos anos, Cabo Verde foi marcado por uma incontestável ambiguidade do poder colonial, cuja concretude paradigmática é encontrada sob o modelo assimilacionista. Trata-se de uma prática que pressupõe a constância e fixidez das estruturas imaginárias em que se acomodam os dominados e, ao mesmo tempo, a possibilidade desses dominados passarem à categoria de cidadãos, mediante aquisição de pelo menos alguns dos traços civilizacionais do colonizador. Nesse caso, a língua, a cultura e a religião portuguesa serviram de marcos civilizacionais, gerando um desenraizamento violento, não só do ponto de vista simbólico, mas também sociopolítico da população. Os cabo-verdianos perderam referências grupais básicas para seu auto-reconhecimento, importante para o reconhecimento do direito à diferença e à constituição da sua identidade. O colonizador trabalha com a lógica da mímica, que é “o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, 1998, p. 130), pois imita as formas de autoridade ao mesmo tempo em que as desautoriza, uma vez que rearticula a presença daquilo que ela recusa, ou seja, o exterior, o outro (BHABHA, 1998, p. 137).

Neste sentido, assumimos que a prática assimilacionista carrega consigo o peso da ambivalência, tanto a originária - configurada dentro das estruturas e práticas dominantes sob o signo de anulação e reiteração da diferença; quanto a derivada - que ganha corpo a partir do dilema constitutivo do dominado/assimilado, sob o signo de perda do passado cultural e ganho político presente. Isso faz do assimilado um sujeito fendido e/ou parcializado, como observado por Sartre, quando menciona que os valores do colonizador “não ajustavam bem à verdade da sua vida, não lhes sendo possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente” (SARTRE, *apud* FANON, 1979, p. 4).

Dir-se-ia, pois, que qualquer causa nacional é intrínseca e constitutivamente ambivalente no contexto colonial. A nação do colonizado-assimilado não se assemelha à nação do colonizador. De um lado, existe sempre a certeza da posse; do outro, a presunção do empréstimo, que supõe a dívida. O colonizado tem a grande tarefa de se provar bom pagador, e não apenas provar sua eterna gratidão. Portanto, para (FERNANDES, Gabriel, 2006) a lealdade devida à nação é agravada pela lealdade devida ao colono que lhe deu a possibilidade de conhecer a nação.

A dependência política é reforçada e condicionada pela dependência social e simbólica a que estão sujeitos os colonizadores nacionais. O que significa que o acesso do colonizado à nação é limitado e mediado, sua nacionalidade está situada e sitiada; ela não se inscreve no

mito fundador e nem tem garantia de eternidade e imunidade temporal. Existe sob condição, estando sujeita a permanente vigilância e sendo objeto de constante aferição.

Diante do exposto, argumentamos que a história de Cabo Verde é fruto de negociações, conflitos e diálogos entre diferentes propósitos, fazendo com que o retorno às origens seja visto como tentativa de contestação dos vínculos afirmados, numa dinâmica peculiar de invenção de uma nova nação, em vez de imitação e/ou reprodução da existente.

Capítulo 3 - EM BUSCA DE UM CURRÍCULO HÍBRIDO: EM FOCO O PROCESSO DA REFORMA EDUCATIVA EM CABO VERDE

Neste capítulo, abordaremos um breve retrato da escola cabo-verdiana do período colonial até o período pós-independência. No que tange à questão curricular, focaremos mais precisamente o movimento de reforma educativa ocorrido nos anos 1994-1995 e a revisão curricular iniciada em 2006, e, que hoje, já é uma realidade. Em seguida, faremos uma análise da ausência da língua crioula no currículo e na própria escola, tendo como foco o processo de luta pela oficialização e introdução do crioulo no currículo escolar, tanto como disciplina, quanto língua de escolaridade.

Considerando o percurso da evolução histórico-cultural da sociedade cabo-verdiana, a educação em Cabo Verde pode ser compreendida em dois grandes eixos: a fase colonial, em que a educação era parte integrante do sistema educacional português e a fase pós-independência nacional, em que se tem buscado construir um sistema educacional representativo da cultura e demandas do povo cabo-verdiano, baseado em desígnios, estruturas, de um estado “soberano” e com olhos postos no desenvolvimento econômico e social do país.

A educação colonial portuguesa baseava-se em pressupostos filosóficos e políticos voltados para os seus interesses, isto é, uma educação civilizadora, defensora da cultura e da ordem colonial instruída. Como destaca Bartolomeu Varela (2006 p. 10-11):

Uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objetivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas; uma educação alienada, porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, logo, inadaptada às condições físicas, geográficas, humanas, econômicas e culturais de Cabo Verde; uma educação altamente seletiva, a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa; uma educação altamente discriminadora e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana; um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social; uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade.

Também caracterizando um pouco o sistema de ensino praticado na época colonial, o atual presidente da República de Cabo Verde Pedro Pires (1977, p. 11) ressalta:

Pelo ensino então ministrado não conhecíamos a nossa terra, mas, conhecíamos bem o continente europeu e eu até hoje me lembro bastante bem dos rios, dos caminhos de ferro de Portugal, Europa, etc. Mas quanto a

Cabo Verde pouco conhecia da nossa realidade e mal conhecíamos as povoações mais importantes desta ou daquela ilha. Éramos formados para servir mais fora de Cabo Verde do que servir em Cabo Verde. A outra escola formava homens que tinham um certo horror pelo trabalho manual e tinham certo desprezo, talvez eu esteja a exagerar, pelos trabalhadores, por aqueles que não tinham este ou aquele ano de liceu⁶¹.

Em fins do século XIX, as ilhas mais importantes são as de Santiago, a maior, mais populosa e produtiva; a ilha de S. Vicente, por seu porto, Santo Antão e S. Nicolau, destacando-se, também, pela produção agrícola. As ilhas do Fogo e Brava concentravam tradicionais famílias “brancas da terra” que, embora em franca decadência se recusassem a diluir-se no resto da população, garantindo, precariamente, status e posição social graças à monopolização de funções administrativas locais. Neste caso, as estratégias de investimento escolar ganham um lugar chave, tanto para as elites agrárias decadentes, quanto para pequenos proprietários e comerciantes não brancos em trajetória ascendente (ANJOS, 2002).

Até meados do século XIX, não existe um sistema de ensino propriamente dito em Cabo Verde. Alguns esforços para se implementar o ensino primário redundavam em fracasso quase imediatos dado ao problema financeiro (ALFAMA, 2007). Tinha sido criada uma escola primária na capital – Praia – em 1817, para fechar logo em seguida por motivos funcionais. Reaberta em 1821, funciona irregularmente até 1840. De 1841 a 1842 funcionam 12 escolas oficiais no arquipélago.

Mas o ensino secundário só entra em funcionamento, de fato, na segunda metade do século XIX. Em fevereiro de 1845, o bispo de Cabo Verde apresentou um relatório sobre instrução, advogando a criação de escolas, em todas as ilhas, e de seminário-liceu com internato para 24 alunos, sendo doze destinados à vida eclesiástica; e, dois anos depois, respondendo a uma ordem que recebeu da metrópole, informou que o seminário deveria ser colocado na Brava. O que, a nosso ver, fica subentendido de que a tal decisão vem no sentido de que nessa ilha se concentravam as tradicionais famílias brancas, como já foi referido, no início do capítulo. Pelo decreto de 23 de novembro de 1847, instalou-se a Escola Principal de Cabo Verde na menor ilha povoada, mas de concentração de influentes famílias brancas: a ilha da Brava (AZEVEDO op. cit, 1958, p. 124).

O problema nisso tudo, no nosso entender, é que a ilha Brava tinha a elite branca com vínculos especiais com a metrópole, ela não detinha, porém, nem uma população suficientemente numerosa, nem produção que justificasse o único espaço de consagração

⁶¹ (In “Encontro Nacional de Quadros de Educação Agosto / Setembro 1977).

escolar do arquipélago. Por isso, em 1850, os habitantes das outras ilhas, sobretudo, as de Santiago e de S. Vicente, dirigiram uma carta ao governador, reclamando a injustiça.

Neste passo, em 1860, criou-se, na capital, um liceu, cujas disputas entre as elites das diferentes ilhas fizeram com que o mesmo cancelasse pouco tempo depois. A ilha de Santiago, embora seja a maior e a de localização da capital da província – Praia – tinha uma desproporção imensa entre a maioria esmagadora da população (considerada negra) e uma pequena elite de senhores proprietários de terra conhecidos na altura por (morgados), que, normalmente, podiam enviar os filhos à metrópole (Portugal) para garantir sua formação. Assim, o maior investimento em ensino do fim do século passado acabou se transferindo para ilha de S. Nicolau. No Liceu Nacional de Cabo Verde se ensinava: Latim, Filosofia Racional e Moral, Teologia, Francês, Inglês, Desenho e Matemática.

Em seguida, se criou em 1866, um Seminário na ilha de S. Nicolau, o primeiro estabelecimento de ensino secundário, de caráter religioso e laico⁶², que passou a Seminário-Liceu em 1892, pelo Decreto de 3 de Setembro, mantendo-se, ao longo de 5 décadas, como o único estabelecimento de ensino secundário desta colónia, “onde se formaram os funcionários da administração colonial local e das outras colónias (LESOURD, 1995, p. 50 *apud* ALFAMA, 2007, p. 8).

A grade curricular deste Seminário era equiparada a dos liceus em Portugal. Dividido em dois ciclos: Estudos Preparatórios e Estudos Eclesiásticos. O Seminário dava maior ênfase à formação de sacerdotes sem, contudo, deixar de formar pessoas, cuja frequência aos cursos era assegurada mediante o pagamento de uma propina no valor de 18 reis para desempenhar cargos públicos. Os candidatos a sacerdote só pagavam a metade dessa montante.

Nos estudos preparatórios, os alunos cursavam as seguintes disciplinas: Literatura Clássica, estudos das línguas, Filosofia Racional, Direito, Economia Política, Moral, Princípios de Direito Natural, Retórica, Geografia, Cronologia e História, Ciências Físico-Químicas e Matemática. Nos Estudos Eclesiásticos, com a duração de três anos, os alunos cursavam: História Sagrada, História Eclesiástica, Teologia Sacramental, Teologia Dogmática, Direito Canônico, Direito Eclesiástico, Português, Música e Canto Eclesiástico.

A nosso ver, esta explanação deixa bem claro a marca, o peso e o contributo desta escola religiosa (o Seminário-Liceu) na formação de uma consciência religiosa cristã em Cabo Verde. Para reconfirmar esta constatação Cerrone diz mais: “(...) O Cristianismo ganhou em profundidade; os sacerdotes começaram a nascer no próprio meio e assim a religião foi

⁶² Sua laicização era muito limitada, uma vez que a formação supostamente laica, era demasiadamente condicionada pela formação eclesial.

influenciando a própria cultura e (...) foi penetrando na alma do povo (...)” (CERRONE, 1983, p. 39). Porém, não deixa de ser verdade, que desta instituição religiosa saíram os intelectuais⁶³ cabo-verdianos que, mais tarde, contribuíram significativamente para a construção de uma identidade nacional cabo-verdiana, base de sustentação para a emergência de Cabo Verde como país independente (ALFAMA, 2007).

No final do século passado (estatísticas de 1871), todo o arquipélago possuía 49 professores oficiais (16 em Santiago, a maior ilha, e 13 em S. Nicolau, que se tornara uma espécie de centro acadêmico do arquipélago, os outros 20 se distribuíam de forma desigual pelas restantes 7 ilhas povoadas). Os professores dessas escolas oficialmente reconhecidos pertenciam invariavelmente ao clero que controlava o ensino desde o povoamento das ilhas. Além das escolas oficialmente reconhecidas, essas normalmente dirigidas pelos padres, passam a proliferar um sem número (porque não registráveis pelas estatísticas da época), de casas escolares particulares, que propiciavam os estudos primários, num sistema comunitário, não reconhecido pelo Estado, embora seus alunos pudessem fazer o exame oficial.⁶⁴

O crescimento da cidade do Mindelo, que atinge o porto de maior cidade de Cabo Verde, nas primeiras décadas deste século, impõe um novo deslocamento no sistema de ensino: o único estabelecimento de ensino secundário do arquipélago passa a situar-se no Liceu desta cidade portuária, na ilha de S. Vicente.

Essa série de deslocamentos marcados por disputas entre as principais famílias dessas ilhas indica o acelerado processo de reconversão de um sistema de dominação que, tendo-se baseado na posse da terra, na exploração camponesa e na dominação racial, entrara em franco processo de decadência que atinge o seu auge nas grandes secas e mortandades do fim do século XVIII e início do XIX.

A corrida em direção à monopolização dos cargos públicos reforça os investimentos de todos os grupos sociais nas estratégias escolares com, é claro, possibilidades de sucesso para as grandes famílias que podem reconverter o capital fundiário em capital cultural. Em 1878, contabilizavam-se 672 cargos Estatais em todo o arquipélago, contabilizando-se cargos civis, militares, eclesiásticos e judiciais, muito concentrados em duas ilhas: Santiago e S. Vicente (SILVA, 1961).

⁶³ Neste Seminário formaram-se cidadãos cabo-verdianos que mais tarde, se destacaram quer em Cabo Verde quer no estrangeiro em vários domínios da vida: na política na literatura, na economia, religião etc.. Na impossibilidade de citar todos, faremos menção a um pequeno grupo que conheceu maior notoriedade em suas áreas de atuação: Pedro Monteiro Cardoso, Eduardo Marques, Marino Barbosa Vicente, António Aurélio Gonçalves, José Calasans Lopes, Corsino Lopes da Silva, Mário Pinto, José dos Reis Borges, Augusto Miranda, Leça Ribeiro, Agostinho Rocha, Baltasar Lopes da Silva, etc.. (Cf. SILVA, 1961, op. cit p. 5).

⁶⁴ DIREÇÃO GERAL DO ULTRAMAR, (1905, p. 316-325).

Do exposto, a nosso ver, a origem social dos intelectuais, que inventam a identidade cabo-verdiana, deve ser encontrada no ponto de encontro de dois grupos sociais em trajetórias inversas: um grupo social que, pelos negócios, sobretudo relacionados com a emigração de grande parte da população cabo-verdiana, está em franco processo de ascensão; essa ascensão é relativamente reforçada pela decadência dos grupos dominantes brancos que, para escapar a catástrofe generalizada, investe na escolarização e nos cargos intermediários do funcionalismo. Entre as decadentes famílias brancas e as ascendentes famílias não-brancas originam-se as principais expressões intelectuais cabo-verdianas da viragem do século. Das quatro ilhas de concentração de famílias brancas tradicionais em franco processo de decadência, são oriundos os mais consagrados poetas da literatura cabo-verdiana: José Lopes (de S. Nicolau), Pedro Cardoso (da ilha do Fogo), Januário Leite (de Santo Antão) e Eugénio Tavares (da Brava). Esta geração, nomeada, posteriormente, de romântico-clássica, tem, no seminário da ilha de S. Nicolau, a sua principal instituição de formação. Com efeito, recordamos que a igreja foi parceira do colonizador, com grande peso no campo da educação em Cabo Verde.

Assim, forma-se um grupo social especializado para a mediação em relação à administração colonial, com origens no comércio e na propriedade agrícola, sem títulos de equivalência oficial com os da metrópole, mas com formação escolar e o interesse em cargos públicos da província. Os cargos públicos são disputados contra dois grupos concorrentes: com o pessoal nomeado e enviado da Metrópole e com as velhas elites brancas locais que não puderam reproduzir-se na posição dominante por meio da escolarização.

Os frequentes anos de seca tornam essa disputa por cargos públicos uma questão de sobrevivência para os diversos grupos em jogo. A falta de instituições de ensino e a decadência económica da elite branca reduziu a capacidade de conversão do capital simbólico, fundamentado na condição étnica, em capital cultural. A redução dos laços entre as forças políticas da Metrópole e a elite provinciana branca impossibilita a esta o monopólio dos cargos públicos locais como vinham fazendo até então. Das ilhas de maior produção agrícola – Santiago, S. Nicolau e Santo Antão – formam-se os extractos intermediários que, investindo na escolarização, disputam os antigos cargos públicos locais com a reduzida elite branca.

Que as lutas sociais, em Cabo Verde, se colocaram, de forma crucial, no início deste século, sob estratégias de investimento escolar, fica evidente a partir da comparação dos dados referentes ao número de alunos: sendo Cabo Verde significativamente menor em

população que qualquer uma das demais colônias, apresentava o número de 4.527 alunos, contra apenas 2.185 em Angola, 1.215 em Moçambique e 303 alunos na Guiné-Bissau.

A reprodução apenas parcial da antiga elite branca nesses cargos públicos está no centro da reformulação da identidade social para a contraposição em relação aos brancos enviados da Metrópole. Na viragem do século, a sociedade cabo-verdiana estava dilacerada por conflitos sócio-raciais. As grandes tensões da sociedade cabo-verdiana envolviam situações de poder e dominação com componentes de desigualdade racial, conflito colonizador-colonizado e desigualdade quanto à disponibilidade de recursos económicos e de capital cultural.

Em jeito de síntese, nota-se que a igreja era na verdade a força detentora do poder no campo da cultura escolar, assegurando, ao mesmo tempo, a educação nas ilhas, no regime colonial. Neste mesmo passo, é notório que o poder económico era predominante, em termos de conseguir a educação. E, pelos vistos, o ensino era concentrado nas classes das elites.

Nesse sentido, as reformas implementadas após a independência nacional resultam da necessidade de se introduzir mudanças que visavam melhorias na sociedade. Fato este revelado no documento “República de Cabo Verde, Ministério da Educação, Ciência e Cultura, Reforma do Ensino Básico e Secundário”, publicado em 1997, que destaca que a reforma do sistema educativo cabo-verdiano surge do reconhecimento de que o sistema de ensino que estava em vigor já não respondia às exigências dessa mesma sociedade.

Diante do novo processo político e social vivenciado pós-independência, a sociedade cabo-verdiana tornou mais complexa e exigente. Sendo assim, passou a questionar o sistema educacional e interrogar-se constantemente quanto à eficácia do sistema do ensino, ao desempenho das escolas e ao papel dos pais e encarregados de educação e dos educadores em geral. Por outro lado, o desenvolvimento verificado no campo da ciência e da tecnologia, também presente em Cabo Verde, imprimiu um novo ritmo de desenvolvimento na economia cabo-verdiana, levando o país a construir um novo sistema de ensino. Todas essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional que pretende dar satisfação às expectativas dos próprios alunos, dos pais e de desenvolvimento da sociedade. Em presença de tantas expectativas, o processo da reforma de ensino passou a desempenhar um papel de capital importância para o país.

Assim, se compreende o alargamento da escolaridade obrigatória, de quatro anos para seis anos, a partir de 1994/1995, mas que começa a revelar-se já insuficiente para dar satisfação às crescentes aspirações do cidadão cabo-verdiano. No documento Reforma do

Ensino Básico e Secundário em Cabo Verde (1997, p. 7), o ministério de educação enfatiza que falar de reforma de ensino é:

[...] falar do percurso do aluno, do ensino básico integrado ao ensino secundário que é de 12 anos de escolaridade e não 11 como vinha acontecendo. É falar que a escolaridade básica passou de 4 para 6 anos, que o sistema de avaliação é menos subjetivo e mais justo, com reflexos positivos no desempenho do aluno, que o perfil de saída dos alunos do ensino básico integrado e do ensino secundário aponta para uma melhor preparação. Falar da reforma de ensino tem a ver com novos e melhores manuais, produzidos por técnicos nacionais, a existência de mais e melhores professores no sistema, formados por instituições nacionais. É a construção de novos estabelecimentos de ensino e reconversão e melhoria de escolas, elaboração de novos planos de estudos, experimentados e generalizados.

O sistema entende que essas irreversíveis e importantes conquistas foram conseguidas. E, que é preciso, no entanto, não esquecer que a reforma, enquanto processo contínuo e dinâmico deve ser periodicamente avaliada e reavaliada de modo a se introduzir as necessárias correções. Reconhece-se igualmente que a divulgação da reforma, sobretudo, os seus resultados, constitui um elemento indispensável para o entendimento e o sucesso da mesma. Neste mesmo contexto, chama-se a atenção que é fundamental lembrar que o sistema de ensino antigo e reformado ainda coabitam nas escolas, a nível do secundário e relativamente a alguns anos de escolaridade.

Nesse âmbito de reforma, convém ressaltar que Cabo Verde encontra-se num processo de reestruturação da sua economia, orientada por uma política de abertura ao investimento externo. As grandes opções do Plano Nacional de Desenvolvimento para o período de 1997-2000 defende, com efeito, a inserção de Cabo Verde na economia mundial, tendo em mente que a economia de serviços merece particular realce, exigindo, à partida, a reconversão e a adaptação dos recursos humanos. Nesse sentido, diante das próprias exigências do mundo e do processo de desenvolvimento em curso no país, faz-se necessário um investimento num sistema educativo capaz de promover ensino de qualidade e de gerar competências, familiarizado com as novas tecnologias, com os avanços da ciência, com as exigências do mercado de trabalho. Por isso, os ensinos básico e secundário passaram a ser um ensino aberto, dinâmico e flexível.

Para melhor compreensão desta reforma, faremos uma análise das Leis de Bases do Sistema Educativo; as Portarias, que aprovam os sistemas de avaliação no Ensino Básico Integradado (EBI) e no Ensino Secundário (ES); e o Plano de Estudos do Ensino Secundário.

3.1. Ensino Básico Integrado (EBI) e Ensino Secundário (ES): aspectos estruturais da reforma curricular cabo-verdiana

Para uma melhor compreensão da Reforma, no tocante ao ensino básico, convém notar que até o ano letivo de 1993/94 vigorou em Cabo Verde um sistema de ensino estruturado da seguinte forma: o Ensino Básico Elementar (EBE) de 4 anos e o Ensino Básico Complementar (EBC) de 2 anos, sem que houvesse uma articulação entre eles. O primeiro nível, elementar, conseguiu atingir taxas elevadas de escolarização bruta, já o segundo nível, EBI, foi extremamente seletivo, circunscrito a centros urbanos e semi-urbanos. Cabe destacar também, que de acordo com a lei de Bases do Sistema Educativo (nº 103/III/1990, de 29/12/1990), o Ensino Básico passou a ser universal e obrigatório.

O Currículo do Ensino Básico elementar organizava-se em torno de 3 (três) disciplinas: Português (ensinado como língua materna), a de Matemática e a de Meio Físico e Social. O Ensino Básico Complementar era estruturado em 7 disciplinas (Português, Francês, História, Ciências Naturais, Educação Visual, Matemática e Educação Física) e que abarcava a aprendizagem do Francês, não sendo complementar ao nível anterior. Era, na realidade um ciclo preparatório do ensino secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta os objetivos preconizados para o Ensino Básico Integrado (2000, p. 3).

- Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e inserção do indivíduo na comunidade;
- Desenvolver capacidades de imaginação, observação e reflexão como meio de afirmação pessoal;
- Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilitar o bem estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;
- Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza física;
- Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;
- Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

No campo desses objetivos, os dois últimos itens reforçam a opção pelo português, mas já traz mudança na postura sobre identidade cabo-verdiana, na medida em que o sistema educativo deixa explícito o respeito pelos valores culturais que tomaram parte na constituição de Cabo Verde.

A nosso ver, tendo em conta que a língua portuguesa faz parte da cultura cabo-verdiana, e ao mesmo tempo, sendo uma ferramenta de estudo e que integra Cabo Verde no mundo, isto é, na arena internacional, faz todo o sentido, o sistema, na verdade, promover uma utilização adequada da mesma. Consideramos a promoção da língua portuguesa como um empenhamento cívico. Na medida em que, nem todos os cabo-verdianos têm um domínio razoável desta língua. Por sua vez, o crioulo, é a língua de comunicação, sobretudo, no campo oral, de todos os cabo-verdianos, no entanto, nem todos conhecem a sua história, que passa pelo seu surgimento, a sua evolução, e a forma científica da sua escrita.

Assim, à título de sugestão, pensamos que valeria a pena a promoção da língua crioula cabo-verdiana como um instrumento de comunicação ao lado da língua portuguesa, que também, a nosso ver, constitui um ato cívico. Com isso, queremos dizer, que se deveria dar uma atenção à língua crioula, não se descuidando, do seu estudo, isto é, a sua introdução no plano curricular como disciplina, enfim, a sua oficialização. O que não se verifica nas várias reformas, levadas a cabo em Cabo Verde, que o leitor terá a oportunidade de observar, ao longo do desenvolvimento deste presente estudo.

Com este raciocínio, entendemos que promover o conhecimento, apreço e respeito, pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana, tem muito a ver com o reconhecimento e valorização da língua crioula cabo-verdiana, sem se descuidar da língua portuguesa que também, em termos culturais, pertence a Cabo Verde. Na verdade, a língua cabo-verdiana, é uma forma de identificação cultural cabo-verdiana, mas é bom que se tenha sempre em mente de que Cabo Verde é um entre lugar de culturas.

Em termos de estruturação, o Ensino Básico Integrado organiza-se em três fases de dois anos cada (1º e 2º anos), (3º e 4º anos) e (5º e 6º anos), sendo necessária uma articulação e uma sequencialidade progressiva entre as fases. Essa sequencialidade imprime, por sua vez, a cada fase, a missão de aprofundar e alargar a fase anterior.

O Plano da organização curricular do EBI é constituído por 4 áreas a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões. A área das expressões contém por sua vez, na 1ª e 2ª fases as sub-áreas de Expressão Plástica, Expressão Musical/Dramática e Expressão Físico-Motora que dão lugar na 3ª fase à Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. De acordo com a Lei de Bases (2000, p.11), as quatro áreas foram selecionadas segundo os objetivos pretendidos, adequando-se à realidade cultural do aluno, ao nível de maturidade e motivações e, ainda ao contexto sócio-cultural do mesmo.

Cabe ressaltar que a área da Língua Portuguesa ocupa um lugar de destaque no plano de estudos do ensino básico, privilegia-se a aprendizagem da língua como instrumento

indispensável de comunicação e suporte de aquisição de conhecimentos em todos os domínios disciplinares. No que se refere à Matemática: visa-se o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, da capacidade de resolução de problemas e da aquisição de conhecimentos básicos necessários na vida prática e profissional e escolar em todos os campos do saber. A área das Ciências Integradas engloba conhecimentos das Ciências Sociais e das Ciências da Natureza, dando uma visão de homem integrado no meio físico e social, visando permitir à criança o desenvolvimento da capacidade de intervenção. Esta área privilegia os grandes temas, designadamente necessidades básicas do ser humano: atividades econômicas, relações sociais, mundo animal e vegetal, o homem e o ambiente e a terra como suporte da vida. Já a área das expressões inclui a Expressão Corporal, a Expressão Musical e a Expressão Plástica, às quais está associada a Expressão Dramática e visa o desenvolvimento harmonioso da criança do ponto de vista físico, socioemocional e criativo.

O perfil desejado para os alunos ao término do Ensino Básico Integrado é definido em quatro domínios (Cabo Verde, 2000, p. 13):

O domínio pessoal abarca o desenvolvimento intelectual, afetivo e psicomotor, que garantem a aquisição de uma competência cognitiva e de uma cultura de base, o bem estar físico e emocional e a auto-realização do indivíduo;

O domínio social promove as relações interpessoais, a inserção em grupo e a integração na comunidade;

O domínio cívico diz respeito à compreensão da herança cultural, ao compromisso com os valores da liberdade e da participação democrática, à defesa dos direitos humanos.

O domínio da orientação vocacional leva à aquisição de informações sobre oportunidades e carreiras profissionais, à compreensão do valor social do trabalho e ao domínio de aptidões vocacionais genéricas.

Os quatro domínios (pessoal, social, cívico e orientação vocacional) são inter-relacionados. Qualquer um deles tem o seu significado e importância para a vida dos cabo-verdianos e de todos os seres humanos. O domínio pessoal, no nosso entender, rima com o encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la da perspectiva criativa, ou seja, com a finalidade de aprender a gerar e a sustentar a tensão criativa. Neste passo, a tensão criativa é justamente a aproximação da visão (o que queremos, o nosso objetivo maior de vida) e uma imagem nítida da realidade atual (onde estamos em relação ao que queremos). Assim sendo, a tensão criativa é a força, a energia que precisamos gastar com a finalidade de unir a nossa visão com a realidade desejada. Desta forma, poderemos afirmar que o domínio pessoal é a essência do aprender a gerar e a sustentar a tensão criativa em nossas vidas. Todavia,

aprender, nesse caso, não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados que realmente queremos da vida. O que muitas pessoas, tanto em Cabo Verde, como em outras paragens do mundo se confundem no campo de aquisição de conhecimentos. A título de exemplo: citamos o caso de uso da Internet. Na verdade, a Internet nos fornece muitas informações, mas o mais importante é saber aplicá-las, ou seja, usá-las e tratá-las. O bom uso destas informações depende do desenvolvimento pessoal.

O alto domínio pessoal faz com que as pessoas tenham um senso de propósito especial que está por trás das suas visões e metas. Elas vêm à realidade atual como uma conexão e não como inimiga, por esse motivo aprenderam a trabalhar com as forças da mudança, em vez de resistir a elas. São interconectadas e acreditam ser parte de um processo criativo maior, o qual pode ser influenciado, mas não pode ser controlado unilateralmente. Deve ficar claro, no entanto, que o domínio pessoal não é algo que se possui e sim um processo. É uma disciplina a vida inteira. Por esse motivo, as pessoas com alto domínio pessoal são conscientes da sua ignorância, da sua incompetência e dos seus pontos que precisam ser melhorados; contudo, são pessoas de elevado grau de autoconfiança. Isso pode até ser paradoxal, mas é uma realidade.

Por qualquer que seja o motivo, não buscamos o nosso desenvolvimento emocional com a mesma intensidade com a qual buscamos o nosso desenvolvimento físico e intelectual. As pessoas com altos níveis de domínio pessoal comprometem-se mais, tomam mais iniciativas, têm senso mais abrangente e profundo, do seu trabalho. Aprendem mais rápido. A maioria dos adultos tem pouca noção da verdadeira visão. Temos metas e objetivos, mas isso não é visão, por este motivo quando nos perguntam o que queremos, geralmente respondemos coisas que nos queremos livrar. Muitos de nós não sabemos sequer fazer uma distinção entre um propósito de vida e uma visão pessoal; ou seja, um propósito é algo que poderemos associar a uma direção geral; ao passo que uma visão é um destino específico, uma imagem do futuro desejado.

Assim sendo, um propósito é algo abstrato, ao passo que uma visão é completa, pois se trata de uma imagem de algo que desejamos conquistar. Por exemplo, podemos dizer que durante a Copa do Mundo em África do Sul, o propósito dos diferentes times de futebol é ser o Campeão do Mundo, mas, em termos de visão, quanto a nós, é mais abrangente o entendimento, de que faz com que a África seja mais conhecida e reconhecida no mundo, e porque não contribuir para sua globalização e seu desenvolvimento. Com este raciocínio, queremos mostrar que o estudo e o desenvolvimento da língua crioula cabo-verdiana, a priori, devem ser visto em termos de visão e não em termos de propósitos, ou seja, não idelaizar o

seu estudo, se é viável ou não, sobretudo, no campo económico. A nosso ver, em termos de visão, o estudo do crioulo deve ser encarado numa perspectiva cultural, no sentido de projetar a dita língua, e, ao mesmo tempo, projetar Cabo Verde no mundo.

Por esta razão, pensamos que estimular as crianças desde o Ensino Básico a desenvolver o gosto pelo estudo da língua materna, neste caso, o crioulo cabo-verdiano, significa fomentar um comportamento que fortalece o seu domínio pessoal e que constitui uma mais valia. Neste processo, aconselhamos envidar esforços no sentido de levar as crianças a estudarem sua língua materna, inclusive porque o Sistema Educativo já reconhece a importância do contato com a realidade circundante, enfim, com o seu cotidiano para o desenvolvimento da sua capacidade linguística. Porém, ainda até ao presente momento, o crioulo cabo-verdiano não é uma realidade nos currículos escolares em Cabo Verde.

No que tange ao campo social, como é de conhecimento de todos, todos nós somos seres sociais, necessariamente temos que viver numa sociedade. Nesta linha, a escola como uma micro-sociedade, tem um papel importante, nesse domínio. Ainda mais, na faixa etária em que as crianças, começam a descobrir o processo de socialização, o crioulo seria um instrumento importante para o efeito. Daí que seria uma oportunidade ímpar de usar o crioulo nas escolas. Aliás, como atrás se referenciou o crioulo é a língua das relações pessoal e social. Reforçando, os cabo-verdianos pensam e sonham em crioulo.

O domínio cívico diz respeito à compreensão da herança cultural, ao compromisso com os valores da liberdade e da participação democrática, à defesa dos direitos humanos. As suas iniciativas têm como objetivo contribuir para a sensibilização dos colaboradores e da sociedade em geral para os temas da cidadania e diferentes problemas da atualidade.

Cabo Verde é um estado de direito democrático. Existe uma Assembleia Nacional onde se discute a vida da nação, inclusive dá-se uma grande atenção aos Direitos Humanos. Prova disso, existem várias associações que livremente exercem a defesa de direitos humanos. A população tem acesso aos vários níveis de ensino: básico; alfabetização de adultos; secundário; ensino superior (graduação e pós-graduação) que ainda são incipientes. O número de estudantes que procura o ensino superior fora do país é significativo. No entanto, convém ressaltar, que essa imagem cívica, não significa que as instituições responsáveis pela instauração da cultura cívica e humana, estejam isentas de críticas. Como se costuma dizer, a realidade social é dinâmica e sempre contraditória. O político, isto é, as contradições antagónicas, os conflitos são sempre presentes, por virtude da existência de demandas e interesses opostos. Movimentos que constituem oportunidades de manifestação da diferença,

que fortalecem a democracia. Daí que é fundamental, o exercício do domínio cívico e humano logo nas escolas básicas.

Entretanto, no campo da compreensão da herança cultural e da própria valorização da liberdade e do direito cívico e humano, no nosso entender, existe um “déficit” no sistema educativo cabo-verdiano, pelo fato da inexistência da língua nacional de Cabo Verde: o crioulo, no currículo. Esta advertência vem no sentido de querer demonstrar que o reconhecimento da língua que consolida as relações humanas de um povo deveria ocupar um lugar expressivo no campo cívico de um país.

No que toca a problemática de orientação vocacional, temos a dizer que é efectivamente, uma questão prioritária para o desenvolvimento humano. Esta problemática está no centro das atenções dos dirigentes e dos sistemas educativos, parece-nos, de todo interesse, a sua reflexão, em termos universitários.

A nosso ver, orientar o sistema de ensino e formação para as áreas prioritárias do desenvolvimento, significa uma boa medida, mas, o mais importante, é inculcar nos alunos o espírito crítico, de forma a que possam ter uma posição pessoal no momento da escolha da profissão que pretendem exercer ao longo da vida. Com isso, queremos dizer que os alunos devem ser treinados para tal. Daí que, é de suma importância, desde o ensino básico, construir currículos de carácter interdisciplinar, que tratam temas que despertem nos alunos a capacidade de saber optar com fundamentos pessoal e social. Esta via, de acordo com a nossa leitura, leva os alunos a tomar decisões que satisfazem os seus interesses pessoais e da própria sociedade onde se encontram inseridos.

Assim sendo, nesse processo, é imprescindível a orientação na promoção da integração social e económica dos cidadãos, através do apoio ao acesso generalizado à educação, à formação e às oportunidades de trabalho, do incremento das taxas de sucesso a todos os níveis da educação e da formação, incluindo a educação permanente e superior e a educação e formação de adultos, e do fomento da mobilidade ocupacional e geográfica de alunos e trabalhadores.

Estudos mostram que em Cabo Verde, especificamente, a Universidade Jean Piaget, situada na Cidade da Praia, os alunos, que frequentam esta instituição, têm muita afeição de conhecimento, estão entusiasmados com a ideia de completarem um curso superior; no entanto, a grande maioria se encontra um pouco perdida. Por um lado, é a sensação de não saberem ao certo se o curso escolhido é o que efectivamente gostariam de fazer; por outro, sente-se que desconhecem as potencialidades do curso que escolheram; por outro ainda, há

pouca maturidade intelectual, muita incerteza na forma como estudar e melhor aproveitar as matérias que fazem parte dos conteúdos programáticos (VERÍSSIMO, 2006).

Tendo em conta esta situação, pensamos que o desenvolvimento de uma orientação que vise, de forma consolidada, apoiar os estudantes e formandos na escolha de suas carreiras profissionais, constitui uma medida de carácter humana e cívica que contribui grandemente para o desenvolvimento de qualquer país.

No que diz respeito ao regime de docência, a Lei de Bases diz claramente que as três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único⁶⁵. Isto significa que no ensino básico impera o regime de monodocência, havendo um professor generalista que acompanha o aluno durante os seis anos de escolaridade que compõem o ensino básico. E, este professor é o único responsável direto pelo processo de ensino/aprendizagem do seu aluno.

No que tange ao Ensino Secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece, os seguintes objetivos:

- Desenvolver a capacidade de análise e despertar no aluno o espírito de pesquisa e de investigação;
- Propiciar a aquisição de conhecimentos com base na cultura humanística, científica e técnica, visando a ligação com a vida;
- Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade;
- Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado do trabalho, sobretudo pela via técnica;
- Permitir os contatos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- Promover o ensino de línguas estrangeiras.

Como professor e ser humano, entendemos que a cultura humanística desempenha um papel de relevo na formação intelectual, pessoal e social dos alunos. A cultura humanística deveria ser desejável para todos os seres humanos. Porém, a prática social mostra que não é habitual, a tal ideia, nas atividades de hoje. Em geral, o aluno dirige todo o interesse a estudos técnicos e especializados, valorizando mais as ciências exatas. Desta forma, queremos mostrar que, estimular a cultura humanística contribui para o bom uso e aplicação dos conhecimentos técnico-científicos. Faz com que a ciência seja usada com consciência. Assumindo a ciência com consciência, ou seja, fazer o bom uso da cultura humanística, o aluno, passa a ter um

⁶⁵ (Idem, pg. 13).

autodomínio que o ajuda a refletir sobre ele mesmo e o meio onde vive. Assim, ele passa a valorizar e a cuidar dele mesmo e do seu meio ambiente, enfim, da sua sociedade. Neste mesmo passo, desenvolve o seu espírito de inter-ajuda e a capacidade de interagir com os elementos que fazem parte da sua sociedade, e, ao mesmo tempo, as relações humanas com os elementos de meios diferentes, mas que não são opostos. Assim sendo, cabe às nossas escolas sensibilizar os alunos para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional. Para este efeito, quanto a nós, a cultura humanística seria um caminho possível para uma mudança na postura da identidade cultural. Daí que o cultivo da língua portuguesa, de forma que toda a população de Cabo Verde, venha ter a oportunidade de utilizá-la com um certo domínio, não se deve ser posta em causa. Mas, também, não se deve descuidar do aprimoramento, da língua crioula. Pensamos que Cabo Verde para se posicionar como um entre lugar de culturas deve dar uma devida atenção a todas as manifestações culturais que incorporaram na sua formação. Neste passo, um sistema de ensino que proporciona as inclusões culturais, reconhecendo as diferenças sem atitudes ráticas ou etnocêntricas, faria todo sentido.

O Ensino secundário reformado passou a ter uma duração de seis anos de escolaridade, apresentando assim um ganho de um ano em relação ao sistema antigo. Passou a ser estruturado em três ciclos de dois anos cada. Deste modo, o 7º e o 8º anos de escolaridade formam o primeiro ciclo, também, chamado de Tronco Comum; o 9º e o 10º anos constituem o segundo ciclo e, finalmente, o 11º e o 12º anos de escolaridade formam o terceiro ciclo. No tronco comum (7º e 8º anos), o aluno pode deixar o sistema ou completar este ciclo optando por seguir uma via geral ou técnica. Para isso, exige-se necessariamente a incorporação de procedimentos de orientação escolar e profissional desde a entrada nesse segmento. No Ensino Secundário existem disciplinas que acompanham o aluno no seu percurso, do 7º ao 12º ano, tais como: as Línguas, a Matemática, a Educação Física e a Formação Social e Pessoal.

O tronco comum apresenta uma particularidade que se prende com a aprendizagem da língua francesa e inglesa. É o único ciclo em que o aluno terá que optar pelo francês ou inglês. No entanto, essas línguas são de carácter obrigatório nos ciclos posteriores. O segundo ciclo (9º e 10º anos) constitui também uma fase importante do percurso escolar em matéria de orientação escolar e profissional, uma vez que as disciplinas que o aluno estudou no tronco comum começam a particularizar-se, no sentido de prepará-lo para confirmar ou não, no 3º ciclo, a opção feita anteriormente.

O terceiro ciclo (11º e 12º anos) tem sua base no componente de formação geral, mas proporciona ao aluno a especialização em grandes áreas, quer na via geral, quer na via

técnica, que, complementada com uma formação profissionalizante possibilita-o a integração mais imediata no mundo do trabalho, optando por uma das quatro áreas: Ciência e Tecnologia, Económico-Social, Humanística e Artes. O aluno que seguir a via técnica poderá escolher a partir do 10.º ano de escolaridade as áreas de estudo como a de Ciência e Tecnologia, que subdividem nos cursos de Eletrotécnica e Eletrónica, Construção Civil e Mecânica. Outros cursos são selecionados de acordo com a evolução do mercado de trabalho.

Uma grande inovação trazida pela reformulação do Plano de Estudos do Ensino Secundário (1994/95) tem a ver com a estruturação de um currículo que permite ao aluno organizar sua grade curricular com disciplinas da sua própria escolha e em consonância com a formação que pretende seguir mais tarde.

Em suma, podemos dizer que a reformulação implementada no sistema educativo cabo-verdiano em termos estruturais, espelha na verdade, a intenção de melhorar o sistema de ensino. Nota-se essa intenção nos objetivos e perfil desejado pelo sistema, principalmente pela abertura em termos de compreender a cultura e a identidade, baseada no diálogo intercultural. Prova disso, os grandes números de objetivos apresentados, mostram uma tentativa de valorizar e reconhecer as culturas que tomaram parte na gestação de Cabo Verde como povo e país. A língua portuguesa é focada com insistência em termos de aperfeiçoamento e generalização do seu uso. O paradoxo, nisso tudo, é que as disciplinas de história e geografia dão mais atenção às culturas universais do que à cultura cabo-verdiana. No entanto, no que tange à língua crioula cabo-verdiana, não existe uma discussão abrangente e específica, no campo do desenvolvimento curricular em termos da sua inserção.

3.2. Novo quadro da Revisão Curricular em Cabo Verde (2006-2010)

A presente Revisão Curricular, no âmbito da reforma do ensino, iniciou-se no ano 2006 e só veio a efetivar-se em 2010. De acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC⁶⁶), as propostas de planos de estudos para os Ensinos Básico e Secundário Geral foram construídas ao longo de um processo de recolha de subsídios, reflexão, escuta e reformulações, envolvendo diversos agentes do sistema educativo: dirigentes, técnicos, delegados e professores dos diferentes subsistemas.

⁶⁶ (Documento produzido pela DGEBS no quadro da revisão curricular, Fevereiro, 2006).

Entender esse novo quadro, requer compreender o movimento político local e global no qual se insere as propostas, que visam trazer soluções mais apropriadas aos problemas e constrangimentos levantados pelo atual plano de estudos de forma a responder às demandas da sociedade atual, às novas exigências do mercado de trabalho e às recomendações das instâncias internacionais nomeadamente da UNESCO (CARVALHO 2008).

A partir da escuta com os professores e tentando atender as demandas da prática e das agências internacionais, a revisão dos planos de estudos foi efetivada a partir da intervenção de áreas prioritárias identificadas no Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC), que prevê igualmente a revisão e/ou concepção de programas e manuais, a formação de professores e a avaliação das aprendizagens.

O DORC defende, apoiando-se na recente evolução das teorias e práticas pedagógicas, a adopção da pedagogia da integração, fundamentada numa abordagem por competências, entendendo-se por competência “um conjunto integrado de capacidades que permite – de maneira espontânea – apreender uma situação e responder a ela mais ou menos pertinentemente” (GERARD e ROGIERS, p. 55). Esta opção justifica-se pela necessidade de dar sentido às aprendizagens tornando-as mais pertinentes e eficazes e, sobretudo, desenvolver as competências/aptidões essenciais à resolução de situações complexas.

Em termos de enquadramento norteiam as presentes propostas, o Plano Estratégico da Educação – PEE (2003-2013), que estabelece como medidas de política (i) melhorar a articulação entre os diferentes níveis de ensino e ciclos, (ii) reforçar as estruturas curriculares do Ensino Básico - EB, (iii) redefinir/reformular /reestruturar os objectivos, as finalidades e as estruturas curriculares de cada um dos ciclos do Ensino Secundário -ES.

Assim, de acordo com o PEE, o primeiro ciclo do ES deverá transformar-se num ciclo de informação e sensibilização; o segundo, num ciclo de consolidação e orientação escolar e o terceiro, num ciclo de vocação e especialização. O Programa do Governo para a VII Legislatura (2006-2011) recomenda ainda privilegiar para este nível de ensino uma base sólida em línguas, nas tecnologias e nas ciências tendo em vista uma educação geral de qualidade, com um padrão curricular comum.

Os referidos documentos estabelecem, igualmente, o reforço nos currículos dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz, a solidariedade e a justiça social, o que justifica a introdução da área de Educação para a Cidadania no Ensino Básico. Esta área deverá manter-se no primeiro e segundo ciclos do ES e proporcionar um espaço privilegiado, mas não exclusivo, de reflexão e debate necessários ao desenvolvimento

e fortalecimento de valores éticos e cívicos promotores de atitudes e comportamentos mais adequados aos desafios da atualidade.

Outras medidas adotadas de política do PEE buscam a consolidação do ensino da língua portuguesa, a promoção da cultura e da arte cabo-verdiana, o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, o fomento do ensino experimental, das práticas laboratoriais e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) orientam igualmente a construção das presentes propostas dos planos de estudo para o Ensino Básico e Secundário.

É de referir ainda o subsídio da Conferência Mundial sobre a Educação Artística (2005) que recomenda dar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo de forma a contribuir para melhorar a qualidade da educação, a desenvolver o sentido estético, a criatividade, a imaginação e a cooperação em sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento. De realçar ainda o reconhecimento da Educação Artística como uma ferramenta de base para a coesão social podendo ajudar a resolver questões difíceis com que se defrontam muitas sociedades nomeadamente, o crime, a violência, as desigualdades do género, os maus-tratos das crianças e a negligência, entre outras.

De acordo com a Portaria nº53/93, art. 4, na revisão curricular em consideração, os planos de estudos do ensino básico (1ª, 2ª e 3ª fases) e os do ensino secundário (1º, 2º e 3º ciclos) sofreram mudanças, a saber:

A proposta de plano de estudos para o Ensino Básico caracteriza-se por seis áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Educação para a Cidadania, Educação Artística e Educação Física. A Língua Portuguesa “privilegia a aprendizagem da língua como instrumento indispensável de comunicação e suporte da aquisição de conhecimentos em todos os domínios”⁶⁷ e a Matemática “visa o desenvolvimento do pensamento lógico – matemático, da capacidade de resolução de problemas e da aquisição de conhecimentos básicos necessários na vida prática, profissional e escolar em todos os campos do saber”.

A presente organização curricular reforça a carga horária semanal atribuída à Língua Portuguesa na 1ª e 2ª fase. Em relação ao plano de estudos atual introduziu-se a área de Educação para a Cidadania, pretendendo-se com a introdução desta nova área reforçar essencialmente as aquisições desde o pré-escolar relativas aos direitos humanos, numa perspectiva de desenvolvimento de competências sociais.

⁶⁷(RIBEIRO, Maria Angélica, A evolução e situação atual do Ensino em Cabo Verde, Seminário I, citado por CARVALHO, Adriana Ensino Básico Integrado, Caderno 2, Instituto Pedagógico, 1998, p. 27).

Com a nova reformulação, existe um reforço das áreas de formação científica, linguística e cultural para aquisição das competências indispensáveis a uma escolaridade básica. Por essa razão, se reforçou a componente linguística. Além da Língua Portuguesa, encarada, não só como objeto de estudo, mas também como veículo de todas as aprendizagens, se destaca a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras: francês e inglês.

No documento de revisão curricular são mantidas como áreas disciplinares nucleares, a Língua Portuguesa e Matemática, com uma forte carga horária semanal (4/4 horas). Reforça-se a área científica, pelo estudo da História e Geografia de Cabo Verde (3/3 horas), a Físico-Química (3/3 horas) e as Ciências da Terra e da Vida (3/3 horas). Introduziu-se a Educação Artística (3/3 horas) e mantém-se a Educação Física (2 horas). A manutenção das áreas disciplinares nucleares de Língua Portuguesa e Matemática com idêntica carga horária explica-se pela validade das justificações fundadoras.

O domínio das ciências será ocupado pela História e Geografia de Cabo Verde, orientadas para o reforço da identidade nacional e da cultura cabo-verdiana. Esta disciplina visa situar o aluno como parte integrante da realidade próxima que o circunda, constituída pelo ambiente natural e humano, os quais estabelecem entre si relações estreitas e recíprocas que fundamentam a sua identidade. Visa, por outro lado, ajudar o aluno a tornar-se um indivíduo atuante na sua comunidade, como uma extensão do seu meio familiar, donde progressivamente se alarga para o conjunto do território e da nação.

Em termos de análise, advertimos que os organizadores do novo quadro da revisão curricular, apesar de deixarem transparecer no fundo a intenção de abertura e reforma, ainda insistem em introduzir disciplina, neste caso, História e Geografia, orientada para reforçar a identidade nacional e cultural homogenizada. O que a nossa ver, acaba por ser uma incoerência, na medida em que Cabo Verde como um entre-lugar de culturas, apresenta uma cultura híbrida que põe em causa o próprio conceito de identidade nacional. Neste campo, temos a dizer que, a história e geografia do país, seria um espaço ideal, para levar os alunos a conhecer o processo da colonização e da crioulização, que na verdade estão na base da construção de Cabo Verde. Sem, se descuidar, do processo da globalização que, na verdade, reforça a heterogeneidade em vez de homogeneidade. Nesse espaço, os alunos e professores poderiam aprender que a cultura cabo-verdiana é um diálogo entre culturas diferentes, todas importantes para a construção da identidade nacional e cultural.

Cabe destacar que a inclusão da História e Geografia do país responde a uma demanda generalizada da sociedade cabo-verdiana, expressa em instâncias do poder político, quer através dos meios de comunicação social ou em espaços mais restritos, nos encontros

realizados com os professores no quadro da presente revisão curricular. Entende-se esta opção como um imperativo para a construção de uma identidade forte, motivadora do exercício de uma cidadania ativa e consciente das reais condições do país. É pelo reforço do conhecimento das peculiaridades de um país pequeno, vulnerável e insular que os seus cidadãos podem eficazmente desempenhar o seu papel, num mundo cada vez mais globalizado.

Com efeito não se pretende apenas dotar os jovens de conhecimentos sobre a evolução histórica de Cabo Verde, ou sobre a fauna e flora, o relevo ou a economia do país, mas essencialmente desenvolver capacidades como as de recolher e analisar informação de forma a desenvolver a compreensão do aluno enquanto sujeito da história, a decorrer num espaço determinado com características próprias que ele transforma e que também o transformam.

Por outro lado, a necessidade de desenvolver desde o 1º ciclo o gosto pelas ciências, gerador de um pensamento rigoroso/analítico com base no método científico, leva à inclusão das Ciências da Terra e da Vida. Esta disciplina é concebida como o espaço integrado de conceptualização, capaz de proporcionar ao aluno uma visão global do mundo, enraizada em disciplinas científicas aplicadas à realidade cotidiana. Tendo em vista o perfil pretendido para esta área disciplinar, a sua operacionalização far-se-á, também, através da disciplina de Físico-Química. Esta disciplina engloba essencialmente duas vertentes de estudo, uma teórica, onde são apresentados os conceitos básicos de Física e Química, e outra de índole prática com uma dupla função: consolidar o estudo dos temas através da articulação entre a abordagem teórica (conceptual) e a dimensão fenomenológica da realidade; e familiarizar o aluno com as técnicas experimentais básicas.

A obrigatoriedade das línguas estrangeiras decorre da visão estratégica de transformação do país, reforçada pelo Ministério das Finanças e Planeamento, no Documento de Estratégia e Redução da Pobreza (2004 p. 42) que prega pelo aproveitamento das vantagens competitivas em setores chaves como o turismo o que pressupõe a orientação do sistema de ensino para as áreas prioritárias do desenvolvimento.

Tendo em conta o percurso cumprido pela disciplina de Formação Pessoal e Social, globalmente considerado útil, julga-se necessário repensar a sua missão, enquanto espaço e tempo propícios à criação de uma atmosfera diária favorável à discussão. É que sem um clima adequado, não parece real pensar em atingir os níveis de reflexão e discussão sistemática, necessários a um desenvolvimento consciente de valores, fundamento da educação pessoal e social. De acordo com o Documento orientador da Revisão Curricular em pauta, tais valores deverão igualmente influenciar a mudança de comportamentos e atitudes promotores do respeito pelos direitos humanos, pela cidadania e cultura da tolerância e da paz e do

desenvolvimento sustentável. Por esta razão, a disciplina de Formação Pessoal e Social passou a ter uma designação mais clara e mais direta “Educação para a Cidadania” de acordo com a leitura dos organizadores da revisão curricular.

Todavia, enfatizamos que a cultura de tolerância que concebe a cidadania de cunho conservador, busca a conciliação das diferenças com base no mito da harmonia. Esta construção ideológica nega que as relações entre as comunidades pós-modernas são marcadas por antagonismos e conflitos, reiterando os estereótipos e estigmas que recaem sobre as chamadas "minorias" (que às vezes tornam-se maiorias), e coloca-nos frente a uma concepção estática de cultura. Nessa ótica, H. Bhabha adverte que a harmonia só é alcançada em condições tácitas de normas sociais construídas e administradas pelo grupo dominante, obscurecendo-se, portanto, o exercício do poder. Sob esta perspectiva o multiculturalismo encoraja o crescimento da tolerância, mas, tolerar, não significa acolher, não significa envolvimento ativo com o Outro. Tolerância, é reconhecimento simplificado do Outro, é reforço do sentimento de superioridade; significa suportar a existência do Outro e de seu pensamento/ação diferentes (BHABHA, 1998 *apud* GONÇALVES, 2003, p. 1) ⁶⁸.

Com a inserção da Educação Artística pretende-se completar uma lacuna repetidamente apontada ao sistema educativo cabo-verdiano. Por isso, assume-se a Educação Artística como uma disciplina plena nos 1º e 2º ciclos, integrando os conteúdos programáticos necessários das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Desenho. Estas duas disciplinas deixam de ser explicitadas nos planos de estudos deste ciclo. Nesta mesma linha, incluíram-se os elementos de história da arte como conteúdo programático da Educação Artística nestes dois primeiros ciclos. A Educação Artística passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens, visando a formação artística e estética dos alunos pela inclusão das artes visuais, da música, do teatro, da dança e/ou do artesanato. Entretanto, pelo aspecto novo do currículo, pela falta de formação docente e por conta da indispensável adaptabilidade do programa ao meio onde é aplicado, reforça-se a interação com pessoas envolvidas no processo de aprendizagem: alunos, professores, artistas, artesãos, técnicos e especialistas.

Com a crescente difusão das tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana, tornou-se fundamental a sua integração curricular no ciclo de conclusão do básico e início do Secundário. A introdução das TIC visa possibilitar aos alunos uma formação básica em processos de recolha, organização, tratamento e apresentação de informação, tendo como

⁶⁸ Cf. GONÇALVES, Siqueira, **Multiculturalismo**: tolerância ou respeito pelo Outro? Publicado no Jornal "A Razão" em 26.06.2003.

suportes ferramentas informáticas como os utilitários de uso genérico, como processador de texto, folha de cálculo, base de dados e programas de apresentação eletrônica.

A grade curricular apresenta as orientações sobre as cargas horárias possíveis no contexto geral, mas não único modo de funcionamento das escolas, caracterizada por um bloco disciplinar de formação geral e uma área curricular modular e não disciplinar. A organização curricular caracteriza-se por disciplinas correspondentes a domínios específicos dos saberes, em lugar das áreas transversais, como na organização curricular em vigor. A integração dos conteúdos e práticas das matérias relacionadas com o ambiente, direitos humanos, encontram-se explicitadas nos programas de ensino e nos manuais de aprendizagem.

Em termos de integração curricular, os curriculistas cabo-verdianos apoiam na tradição de Estado-Nação, concebendo os currículos baseados nos conteúdos comuns para todo o contexto nacional. A nosso ver, a tal concepção em termos curriculares, dificulta a construção de um currículo democrático que reconhece a diferença e privilegia a heterogeneidade, que se pretende com o presente estudo. Para sustentar essa discussão, a pesquisadora brasileira, Alice Lopes, apresenta uma crítica à defesa de uma cultura comum, destacando um processo intenso de negociação entre textos e discursos, que produz deslizamento de sentidos e significados que favorecem a leitura heterogênia e diversificada nos diferentes contextos. Destaca que, apesar de um projeto global, as políticas de currículos tiveram que articular-se às concepções locais, dar conta de responder aos projetos em disputas nos Estados-Nações, gerando uma heterogeneidade (LOPES, 2006, p. 365). Neste mesmo passo, a autora afirma que é preciso direcionar as críticas ao projeto de cerceamento das diferenças por meio de uma cultura comum fortemente desenvolvida ao longo da história do currículo, e às finalidades sociais excludentes propostas pelo projeto atual de formação para o mercado.

Na reformulação, foi estabelecido o equilíbrio entre a componente científica: Matemática, Ciências da Terra e da Vida, Física e Química e Geografia (12 horas) e a humanística: Português, Francês, Inglês e História (12 horas), sendo certo que a Língua Portuguesa, enquanto língua veicular é beneficiária de práticas das demais aprendizagens.

Apesar de alguns questionamentos sobre a necessidade de fortalecer a componente específica, de forma a ser reforçado o carácter de especialização inerente ao 3º ciclo de estudos do Ensino Secundário, o processo de escuta docente a que a presente proposta foi submetida, não permitiu obter contribuições propiciadoras para reestruturação. Com efeito, é consensual a ideia da importância e da necessidade de fortalecimento dos contributos das

disciplinas de Comunicação e Expressão, Filosofia, Educação Física e Língua Estrangeira. Sendo assim, não parece exequível uma mudança que pressuporia a redução do elenco disciplinar da formação geral, em benefício da formação específica. É de se registrar que a presente proposta de plano de estudos acolhe os subsídios da UNI-CV (Universidade de Cabo Verde), no que respeita a nomenclatura das quatro áreas, aproximando-as das classificações das áreas científicas no Ensino Superior.

Por outro lado, no que concerne ao reforço da componente específica (i) as disciplinas específicas obrigatórias passaram a ter a carga horária no 12º ano (5 a 6 horas semanais), (ii). as disciplinas específicas são reforçadas com prática laboratorial (Física, Química e Biologia); (iii) a disciplina de TIC é anual, devendo a lecionação ser no 11º ou 12º anos (tendo em conta as condições das escolas), (iv) na área de Artes introduz-se a disciplina nova de História da Arte; (v) a Educação Artística poderá ser uma disciplina optativa para todas as áreas; (vi) a disciplina de Língua e Literatura de Expressão Portuguesa, passa a ser específica da área das Ciências Humanas, em alternativa à língua estrangeira, com a designação de Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas.

Outro aspecto em que a proposta sofreu alguma alteração comparativamente à situação atual é tornar a Comunicação e Expressão obrigatória em todas as áreas, incluindo nas Ciências Humanas ganhando-se, por conseguinte, a uniformidade na formação oferecida em todas as áreas. Mantém-se a Educação Física, disciplina indispensável para o desenvolvimento equilibrado dos jovens até ao final do Ensino Secundário. Reforçou-se a formação específica por alguma diferenciação dos programas de Matemática e Línguas, consoante as áreas de estudos a que se destinam, sobretudo, pela consagração de um tempo curricular para práticas laboratoriais nas disciplinas científicas e pelo aumento da carga horária nessas disciplinas. A formação específica da área das Ciências Humanas vê-se reforçada pela Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas, enquanto a das Artes se reforça substancialmente pela inclusão de História da Arte e possibilidade de opção pela Educação Artística.

3.3. Análise do processo da Reforma Educativa em Cabo Verde: foco na Língua Crioula

As análises em pauta são feitas no sentido de evidenciar a ausência da língua crioula nas escolas cabo-verdianas e a pertinência da sua oficialização e introdução nos currículos e

nas escolas. Assim sendo, se estabelece um diálogo com a cultura e o sistema educativo, sobretudo, a concepção dos currículos, os movimentos de reforma educacional em Cabo Verde ao longo dos tempos, e, neste mesmo passo, com o documento orientador da atual revisão curricular, em busca de um currículo híbrido. Assumimos que a nossa defesa é por currículo híbrido, como espaço-tempo de fronteira cultural e campo privilegiado para a negociação entre diferentes culturas.

Em primeiro lugar, analisando a cultura cabo-verdiana podemos concluir que, mesmo diante de uma imposição cultural por parte dos colonialistas portugueses, houve movimentos de diálogo e cruzamento de fronteira. Prova disso, a língua crioula sofreu grandemente essa repressão cultural, mas, mesmo assim, ganhou força política e social.

Neste campo de análise, como já se teve a oportunidade de dizer, no regime colonial português, o currículo era delineado pelos pedagogos coloniais, acusando as políticas instrutivas, que procuravam difundir as suas culturas como culturas puras e as únicas possíveis a serem apropriadas e assimiladas para o efeito de civilização. Sendo assim, as culturas dos colonizados eram marginalizadas. Os alunos colonizados eram obrigados a decorar os nomes dos reis de Portugal, os seus rios, as suas batalhas, e, ter na ponta da língua todas as cidades, todos os distritos, entre outros elementos constituintes do mapa da “Sagrada República Portuguesa”.

Os manuais e os currículos dos colonizados eram feitos e concebidos em Portugal. Os manuais só se tratavam da cultura portuguesa, reforçando o uso da língua portuguesa, inclusive durante muitos anos quem falava crioulo na sala de aula ou no pátio da escola era repreendido e castigado. Eu mesmo, na qualidade de autor deste trabalho de pesquisa, sofri na pele esta situação.

Os currículos colonizados eram por excelência pré-determinados e prescritivos. Os professores eram simples executantes e cumpridores do currículo, não tomavam parte na sua concepção. Os alunos das escolas primárias, dos liceus, do Seminário S. Nicolau considerado, na época, o primeiro embrião do ensino superior em Cabo Verde e os alunos do Seminário S. José, na cidade da Praia, eram obrigados a familiarizar apenas com a cultura eurocêntrica, com peso na portuguesa. E, é de recordar que a maioria das elites intelectuais cabo-verdianas, estudou nos dois referenciados Seminários. Estes ditos seminários/escolas eram autênticos veículos do cristianismo e ajudavam no processo da evangelização e na difusão da cultura colonial. Eis a razão de que a disciplina da moral e religião era obrigatória em todas as instituições (ALFAMA, 2007).

No entanto, a independência de Cabo Verde em relação ao regime colonial trouxe novos rumos para o sistema educativo cabo-verdiano. A Constituição da República⁶⁹ desempenhou um importante papel na organização jurídica do país, pois trouxe uma série de normas educacionais, destinadas ao sistema educativo em geral. Desta forma, enquanto fonte ativa e oficial do Direito Educacional, não só estabeleceu as bases essenciais de concretização do direito à educação, mas determinou como tarefa do Estado fomentar e promover a educação e o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana. Nesse sentido, esse instrumento jurídico-social defende nos seus artigos 7º, 9º e 78º:

Apoiar a comunidade cabo-verdiana espalhada pelo mundo e promover no seu seio a preservação e o desenvolvimento da cultura cabo-verdiana;
 Fomentar e promover a educação, a investigação científica e tecnológica, o conhecimento e a utilização de novas tecnologias, bem como o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana;
 Preservar, valorizar e promover a língua materna e a cultura cabo-verdianas;
 Criar, progressivamente, as condições necessárias para a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais por forma a tornar efetivos os direitos económicos, sociais e culturais dos cidadãos;
 É língua oficial o Português;
 O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa;
 Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las;
 Todos têm o direito à fruição e a criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural;
 Para garantir o direito à cultura, os poderes promovem, incentivam e asseguram o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com outros agentes culturais.
 Para garantir o direito à cultura, incumbe especialmente ao Estado:
 Corrigir as assimetrias e promover a igualdade de oportunidades entre as diversas parcelas do país no acesso efetivo aos bens de cultura;
 Apoiar iniciativas que estimulem a criação individual e coletiva e a circulação de obras e bens culturais de qualidade;
 Promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, histórico e arquitetónico;
 Assegurar a defesa e a promoção da cultura cabo-verdiana no mundo;
 Promover a participação dos emigrantes na vida cultural do país e a difusão e valorização da cultura nacional no seio das comunidades cabo-verdianas emigradas;
 Promover a defesa, a valorização e o desenvolvimento da língua materna cabo-verdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita;
 Incentivar e apoiar as organizações de promoção cultural e as indústrias ligadas à cultura.

Partindo destes pressupostos constitucionais, fica evidente, pelo menos oficialmente, a opção de Cabo Verde por uma educação que privilegia a cultura da “terra”, dando um grande

⁶⁹ (Cf. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE na versão dada pela Lei Constitucional nº 1 / V / 99 de 23 de Novembro).

enfoque à língua materna, neste caso, “o crioulo”. Assim sendo, desde a Independência, as reformas educacionais realizadas trouxeram ganhos imensos à sociedade, mas é ainda sumamente importante consolidar e ampliar tais conquistas.

As mudanças educativas implementadas e em perspectiva têm incorporado novas orientações de modo a que o sistema educativo se enquadra nos parâmetros que são, hoje, mundialmente defendidos, nomeadamente em termos de modernização, promoção da qualidade e da equidade, reforço da sua pertinência social e sustentabilidade. Nesse sentido, o Plano Estratégico da Educação (PEE) incorporou um conjunto diversificado de medidas em todos os níveis, num horizonte temporal de longo prazo (2002-2015), que envolve o reforço das estruturas curriculares e da organização pedagógica de todos os níveis de ensino:

- i) melhorar os programas e os manuais escolares de todas as áreas do Ensino;
- ii) aumentar a eficácia interna do sistema mediante a reformulação dos métodos de ensino e das estratégias de avaliação;
- iii) reforçar nos currículos e nas práticas pedagógicas os valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz e a justiça social;
- iii) promover programas específicos destinados às crianças com necessidades educativas especiais;
- iv) fomentar estudos de pesquisa-acção para reforçar o bilinguismo e consolidar o ensino da língua portuguesa;
- v) promover a difusão da cultura e da arte cabo-verdiana.

O ponto iv referente às medidas, diz respeito à promoção do estudo das duas línguas, tanto da língua portuguesa como da crioula cabo-verdiana, só que na prática é dada uma atenção especial ao estudo da língua portuguesa.

As reformas educativas propostas ainda continuam a reforçar a língua portuguesa nos planos de estudos, marginalizando o crioulo. Confrontando, os citados planos de estudos, tanto do ensino básico como do ensino secundário, no âmbito da reforma, constata-se uma ausência clara da língua crioula no currículo escolar e na escola. O que, à luz de bom senso, aventuramos em afirmar que constitui, um desconhecimento do crioulo como cultura cabo-verdiana, e, ao mesmo tempo, uma violação da Constituição da República e do Plano Estratégico da Educação.

A Língua Portuguesa consta nos planos de estudo da reforma educativa como um meio que privilegia a aprendizagem da língua, como um instrumento de comunicação e suporte da aquisição de conhecimentos em todos os domínios disciplinares. Isso leva a entender que esta língua é considerada como a língua materna dos cabo-verdianos, no campo de ensino e aprendizagem. O que não condiz com a realidade, na medida em que, a língua portuguesa, com o tal estatuto, anula o espaço do crioulo como língua materna.

Do estatuto de língua oficial decorre a sua utilização como língua veicular do ensino, isto é, como suporte do processo e como matéria de ensino. No entanto, a grande maioria das crianças cabo-verdianas não se serve da língua oficial na sua vida cotidiana, seja no meio familiar seja na comunidade local. A escola é assim, o espaço institucionalizado de vivência e de convivência com a língua portuguesa e, mesmo assim, apenas a sala de aula parece ser o lugar privilegiado.

O estatuto da língua portuguesa em Cabo Verde apresenta o argumento a favor da sua permanência como matéria de estudo no nível secundário. Fundamenta-se, por outro lado, na necessidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno, iniciada no Ensino Básico, competência essa exigida pelo carácter funcional que ela tem no processo de ensino-aprendizagem.

A aquisição de conhecimentos nas várias disciplinas depende grandemente do domínio da Língua Portuguesa. Estudos realizados têm destacado o deficiente desempenho nessa língua como uma das causas do insucesso escolar⁷⁰. As deficiências de base repercutem-se nos níveis posteriores e as consequências dessa situação transferem-se de um nível para outro, gerando problemas graves na formação dos alunos de todos os níveis. De acordo com os estudos referenciados, em termos do insucesso dos alunos na Língua Portuguesa, destacamos:

A eficácia do Ensino Básico é limitada, sobretudo, devido à falta de formação adequada de muitos professores em exercício e pelo fato de utilizarem metodologias para o ensino da língua portuguesa, inadequadas ao contexto cultural e sócio-linguístico do aluno”. Esta situação contribui para o insucesso dos alunos em relação a língua portuguesa.

O problema da utilização da língua portuguesa, como língua primeira, poderá estar na base, em certa medida de algum insucesso escolar (CARVALHO, p.27).

⁷⁰ Ver RIBEIRO, Maria Angélica, A evolução e situação atual do Ensino em Cabo Verde, Seminário I, citado por CARVALHO, Adriana Ensino Básico Integrado, Caderno 2, Instituto Pedagógico, 1998, p. 27).

O deficiente domínio da Língua Portuguesa e o conseqüente insucesso escolar decorrem em grande parte da conseqüência da metodologia utilizada no ensino dessa língua. Efetivamente, o Português é geralmente ministrado nas escolas como se se tratasse da língua materna dos cabo-verdianos. Privilegia-se o estudo do funcionamento da língua em si, como se fosse previamente conhecida e, nessa linha, os conteúdos gramaticais ocupam a maior parte dos programas do ensino, do Básico ao Secundário. Esquece-se que na aquisição e o desenvolvimento de competências com vista à utilização prática da língua, oral e escrita, pressupõem a adopção de uma outra metodologia, própria do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a ser iniciada no Ensino Básico e retomada no Secundário.

Com esta constatação, implica oficializar o crioulo e pensá-lo como uma língua de escolaridade e como disciplina escolar. Entende-se, que é uma violência simbólica o uso da língua portuguesa para os alunos cabo-verdianos como primeira língua.

Após a independência, introduziram-se novas disciplinas, banindo as disciplinas de religião e moral, mas, mesmo assim, a visão do currículo colonial continua persistindo. Os currículos atuais insistem em dar um grande destaque à língua portuguesa, ao conhecimento das culturas ocidentais, tendo como núcleo central a Europa, descuidando das culturas do cotidiano dos alunos.

A disciplina de cultura cabo-verdiana, introduzida no 3º ciclo, com a atual revisão curricular deu lugar a História e Geografia de Cabo Verde. O problema que se põe, tem a ver com os conteúdos a serem contemplados, por não constituir-se de uma seleção de culturas representativa da nação e deixar transparecer uma visão discriminatória e redutora das culturas. Esta preocupação vem no sentido de alertar que tais disciplinas acabam negligenciando, em certa medida, as manifestações culturais designadamente crioulas, como: tabanca, batuque funaná, “finason”, morna, coladeira, teatro, entre outras. Tanto que, dialogando com vários estudantes cabo-verdianos no Brasil e em Cabo Verde, é de notar que embora saibam da existência dessas culturas, não reconhecem o fundamento das mesmas. E, até se observa o ato de um certo desinteresse e desprezo. Muitos deles evidenciaram não saber nada a respeito da língua crioula, tratando-a de uma forma desprezível; inclusive, alguns falaram que não vale a pena oficializar a língua crioula, pois consideram que a língua portuguesa é suficiente para tudo.

No entanto, muitos deles não sabem bem escrever o português e nem tão pouco expressá-lo, porque aprenderam-no como primeira língua. Incrível, desprezam a sua própria língua, quando encontram com os patrícios só falam crioulo. E, outro paradoxo, apesar desta indiferença em relação à língua da terra, os estudantes se comunicam via internet usando com

muita frequência a língua crioula, sobretudo, no MSN. E, confessaram que no terceiro ciclo, alguns professores explicavam certas matérias, sobretudo, na área de matemática, usando a língua portuguesa como veículo de transmissão, muitas vezes não entendiam. Para solucionar o problema, o professor mudava a linguagem de comunicação para o crioulo, dando exemplos práticos para que eles pudessem entender com mais facilidade.

Considerando estes pressupostos, voltamos a criticar que a nova revisão curricular, com todo o processo de reestruturação dos planos de estudos e a introdução das novas disciplinas (o caso de educação para a cidadania), ainda reforça a ênfase na carga horária da língua portuguesa, mesmo com a real necessidade de se trabalhar com o crioulo em sala de aula. No entanto, cabe destacar que a língua crioula não consta como disciplina ou língua co-oficial porque não foi aprovada a sua oficialização, visto que os partidos políticos da oposição votaram contra.

Outra questão que convém trazer para discussão é a prática de produção dos manuais em Portugal, mesmo em pleno período pós-independência. O pior é que os manuais produzidos abordam pouca coisa da realidade cabo-verdiana. Destaca-se o caso do manual de filosofia, que aborda as matérias baseando tipicamente nas realidades portuguesas. Não existe uma interação das discussões produzidas em ambos os países, não há interesse pela negociação, pelo intercâmbio, respeitando e reconhecendo as diferenças culturais.

Neste campo, é caso de comentar, também, a preocupação da introdução da disciplina de educação para a cidadania. Educam-se os alunos para a cidadania e para a democracia, introduzindo, as três línguas: portuguesa, francesa e inglesa - as tais línguas universais e coloniais -, e o espaço da língua crioula cabo-verdiana fica vazio. Diante de tantas omissões em relação à língua crioula, trazemos alguns questionamentos: Não seria um reducionismo à valorização da cultura? Porque é que a língua crioula no pleno período pós-independência, ainda não atingiu a sua co-oficialização ao lado da língua portuguesa? Porque é que o crioulo não pode preencher o seu espaço de diferença ao lado dessas citadas línguas?

Como já mencionado, Cabo Verde alcançou a sua independência política no dia 5 de julho de 1975. A luta de libertação foi considerada como um ato de cultura pelo então líder, pensador e ativista político, Amílcar Cabral. O mesmo considerou esta luta como a defesa da língua crioula e do próprio processo da criouliização e da africanidade. Pedro Martins (2010, p. 2), através das seguintes palavras recorda que:

No Campo de Concentração do Tarrafal, já tínhamos experimentado com sucesso a língua materna na alfabetização de adultos. Com essa experiência,

a organização da Juventude Africana Amílcar Cabral, então sob a nossa liderança, promoveu vários cursos de alfabetização nesses moldes. Informado disso, Paulo Freire interessou-se sobremaneira nessas experiências. Tive a oportunidade de falar com o Ministro de Educação nessa altura e apercebi-me de que o obstáculo era qual a variante do crioulo a utilizar. Freire diria mais tarde num fórum em Brasil:

“Vocês imaginem que se o Brasil fizesse uma revolução, vivesse uma revolução, e nos chegássemos aos camponeses brasileiros, e aos obreiros, aos operários brasileiros, e disséssemos o seguinte: - Olha, para revolução da gente avançar, nós vamos ter que alfabetizar agora, em espanhol. É a mesma coisa. Por exemplo, em Cabo Verde você pode alfabetizar em língua portuguesa sem violentar, eu não diria que é sem violentar, mas violenta um pouco”.

Na Guiné-Bissau, ele tinha abandonado o seu projeto, porque não acreditou na política de alfabetização na língua portuguesa.

Paulo Freire, pedagogo internacional, muito popular nos meios acadêmicos e em ambientes revolucionários, que tivemos o privilégio de conhecer e de dialogar, durante a sua estadia em Cabo Verde, logo após a independência, numa missão militante de contribuir simultaneamente na erradicação do analfabetismo e no reforço da conscientização de cidadãos dos seus direitos e deveres sociais. Infelizmente ele não pôde cumprir o seu plano no nosso país, pois ele defendia que a alfabetização se devia processar em língua materna, contra o que o governo entendia⁷¹.

Cabo Verde, hoje, considerado um país de desenvolvimento médio, mesmo assim, não atingiu a independência cultural, que se defende com este estudo, não no sentido de pôr de parte, ou de competir com outras culturas, mas sim, como uma afirmação de diferença. É evidente e visível a falta da língua crioula como disciplina escolar e como a língua de trabalho ao lado da língua portuguesa. Se sente de fato, a falta desta disciplina no currículo e nas escolas, e, ao mesmo tempo como língua, nos serviços do governo e do Estado e nas mídia, sobretudo, a rádio e a televisão, enfim, na comunicação social. Na comunicação, via internet, já é uma realidade, os crioulos comunicam, grosso modo, usando a escrita em crioulo.

Após esta problematização, como preocupação, convém ressaltar que o plano estratégico de políticas educativas em Cabo Verde, e neste mesmo passo, o documento orientador da revisão curricular em termos teóricos, abordam questões atuais no âmbito de globalização, só que na prática não se verifica a intenção do espírito do texto, não valorizando a questão da cultura local, suas especificidades e diferenças.

O documento orientador da revisão curricular tem como base de sustentação a abordagem por competência. Fica a sensação de que os alunos são treinados para o mercado de trabalho, em vez de treinados para o exercício de desenvolvimento do espírito crítico que

⁷¹ (MARTINS PEDRO, Texto Amílcar Cabral, Pedagogia e Comunicação no Novo Milénio, 1ª Conferência Anual sobre Amílcar Cabral e Paulo Freire, Universidade de Santiago -Cabo Verde Assomada, 19 de Janeiro de 2010).

os facultam questionar o próprio mercado de trabalho. Agora pergunta-se, que é feito dos alunos que não conseguem desenvolver as tais competências exigidas? Será que vão ser excluídos? É de se lembrar que a educação deveria ser um fator de inclusão. No fundo, se sente claramente a visão economicista da própria educação e um retorno à teoria tradicional, que defende que o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse de forma semelhante a qualquer empresa comercial ou industrial. Sua ênfase está voltada para a eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento. Tudo está em função do mercado.

Neste campo, para sustentar o nosso argumento, recorremos aos estudos de Lopes (2001, p. 4) quando menciona à respeito das competências como princípio de organização curricular:

O currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades. Essa, por exemplo, vem sendo a orientação mais recente conferida à educação profissional no Brasil. Diferentes módulos permitem a formação de conjuntos de habilidades e competências que visam transcender a uma qualificação profissional específica⁷².

No mesmo artigo, a autora reforça:

É possível afirmar que o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada, sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de

⁷² Cf. Texto Competências na organização curricular na reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm> - Boletim Técnico do SENAC.

forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos) (LOPES, 2001, p. 8).

Por esta razão, Lopes entende que a crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da "empregabilidade" torna-se vital.

O documento orientador propõe um currículo que deve ser essencialmente técnico e a educação vista como um processo de moldagem. Tal abordagem está pautada numa visão muito difundida na década de 1960, que questionava o *status quo* visto como responsável pelas injustiças sociais e procurava construir uma análise que permitisse conhecer não como se faz o currículo, mas o que o currículo faz (SILVA, Tomás Tadeu, 2002).

Nas análises percebe-se que a cultura está sendo coisificada, instrumentalizada, rejeitada e marginalizada, e o pior, é partidarizada. A população acaba por se confundir, esquecendo que vive numa sociedade democrática e politizada. A Política com p maiúscula é outra coisa. A política visa fins sociais, visa a deslocação de interesses. No entanto, qualquer documento do poder político e administrativo e/ou privado em Cabo Verde é visto como um texto de intervenção social.

Nessa sequência de idéias, dialogando com Mouffe e Laclau, fica presente de que a particularidade é digna de vez e voz, o caso das “cabo-verdianas e dos cabo-verdianos”. Eles, também, têm o direito de reivindicar os seus espaços no campo político. Esta posição faz parte da dinâmica social, sobretudo, na arena de “o político”. Diga-se isso, para concordar com Chantal Mouffe, que toma “o campo de o político como o espaço de poder, conflitos e antagonismo, característico das sociedades humanas” e, “a política como um conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto de conflito derivado de “o político” (MOUFFE, 2007, p. 15-21).

Neste campo de análise, Chantal Mouffe (2007), deixa este aviso de prevenção, que quanto a nós parece funcional preservar, como um programa de vida: “estou convencida de que o que está em jogo na discussão acerca da natureza de o político é o futuro mesmo da democracia” (*Idem, Ibidem*).

Na verdade, nota-se que no fundo, em certa medida, a intenção do documento orientador da revisão curricular é melhorar a qualidade da educação. Contudo, as outras vertentes, as perspectivas democrática e cultural, que também são imprescindíveis para o

reforço da qualidade educacional também precisam ser trabalhadas. Entretanto, muitos professores, neste processo de socialização e diálogo necessário para uma reforma educacional, se manifestaram como excluídos.

O envolvimento de professores precisa ser ampliado. Cabo Verde precisa criar equipes coesas e consolidadas para pensar currículo, pesquisando, estudando o currículo na sua profundidade, tanto nas universidades, como nas escolas básicas, secundárias e no Ministério da Educação. Prova disso, para dirigir o processo de revisão curricular feito de tempo em tempo, recorre-se a professores, não especialistas no domínio de currículos. Embora se reconheça a experiência desses professores no domínio de ensino.

Há pouca bibliografia sobre estudos e desenvolvimento curricular, nacionais e internacionais. Quase tudo que é produzido tem como fonte as bibliografias de autores portugueses e outras importadas de Portugal, o que seria o mesmo que dizer que é grande o movimento que reforça a hegemonia do colonizador. Há pouca publicação tanto nos jornais como na internet, sobre a perspectiva curricular em Cabo Verde.

Cabe também assinalar que, monografias, dissertações e teses que abordam temas específicos sobre currículos não são muito frequentes. Entretanto, nos trabalhos acadêmicos sobre ciências da educação, pedagogia, didática e até da própria educação, encontram-se fragmentos que referem aos currículos, não de uma forma aprofundada, mas que se debruçam sobre a questão do currículo formal.

Atualmente, a discussão sobre a prática curricular está em voga no país. O sistema pouco a pouco está tentando criar a articulação entre a produção e a proposta. Nota-se uma tentativa de diálogo entre os professores e os textos curriculares. Existe o processo da socialização do currículo, antes da sua proposta, mas de uma forma muito manipulada pelo poder político.

Entretanto, pensamos que se deve considerar as discussões de Elizabeth Macedo (2006, p. 103) quando refere que: “o papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas”. Com isso, queremos chamar à atenção, que mesmo com mudanças e reformas no processo educacional em Cabo Verde, ainda, em certa medida, o controle institucional sobre as escolas e os professores e sobre as seleções de conteúdos curriculares, enfim, sobre o próprio currículo, continua sendo uma realidade notória. A tal situação em nada contribui para o funcionamento da escola e da prática curricular como um espaço democrático

Neste sentido, um novo olhar sobre o currículo, concebido como arena de produção cultural, seria um caminho preciso e possível. Como assegura Macedo (2006, p. 104): “precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi”. Segundo a autora, “esta tarefa envolve buscar respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes” (*idem, ibidem*). Com este entendimento, é de supor que a luta pela imposição de domínios curriculares, ou a sua ampliação em termos de campos e a própria articulação entre eles, deve ser ultrapassada. Significa:

[...] pensar o currículo, como cultura, espaço-tempo de fronteira que permite a negociação entre as diferenças, numa perspectiva que supera, ou seja, que venha a desconstruir a tradição de distinção curricular entre os seus vários conceitos designadamente, “produção e implementação, formal e vivido, cultura escolar e cultura da escola, entre outros (*idem, ibidem*).

Esta idéia inovadora à volta da arena curricular exige o exercício de pensar as relações entre cultura e currículo para além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural, expressa em termos como currículo como fato e currículo como prática, entendendo ser necessário criar formas que permitam tratar o poder numa perspectiva mais oblíqua (GARCÍA-CANCLINI, 2006 *apud* MACEDO, 1998, p. 105).

Neste contexto de análise, em busca de um currículo híbrido, associam-se as contribuições de outros autores, também, influentes no campo curricular, como Henry Giroux que concebe “o currículo como política cultural, sustentando que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também, constrói significados e valores sociais e culturais (GIROUX, 1998 *apud* SILVA, 2002, p. 3).

Nesta mesma linha, Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 244-245), no texto –“Políticas curriculares no foco das investigações”, destacam que “pensar as políticas de currículo implica considerar sua constituição para além dos movimentos verticalizados de cima para baixo, marcado pelo poder central, pelos governos e de baixo para cima, tendo na prática seu campo de produção”. Assim como as idéias de política curricular desenvolvidas por Ball (1998, 2001) e Ball e Bowe (1998) que enfatizam o seu caráter de construção numa abordagem cíclica, marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e grupos que delas participam, parecem um caminho, razoável e viável para a formulação de currículos. Portanto, se corrobora com o entendimento de que as políticas curriculares devem ser entendidas não apenas como produção de governos em seus mais diversos âmbitos, mas também, como produção de cultura, “do embate de sujeitos, concepções de conhecimento,

formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004a, p. 139) que afetam a vida coletiva e que proporcionam a formação intelectual.

Ball⁷³ (1998) corrobora com essa discussão quando ressalta que “os textos curriculares, ao serem produzidos, apresentam mesclas de diferentes marcas e perspectivas, produzindo um híbrido que favorece a convergência/transferência de políticas”. Com o raciocínio em pauta, em Cabo Verde faz-se necessário pensar o currículo como prática curricular e torná-lo mais social, e, ao mesmo tempo, libertá-lo do poder autoritário e da tradição reprodutora, racista e discriminatória que reificava o saber e o conhecimento, selecionando a cultura que se deve estudar ou não, como se existisse, cultura inferior e superior.

Por esta razão, a defesa do currículo como um espaço de enunciação cultural, entra nesta discussão como um elemento revolucionário e inovador, na medida em que, o currículo sendo um espaço de cultura, tira a possibilidade de rivalidades entre culturas e da luta pela legitimidade. Nesta linha, fica a compreensão de que no campo cultural, neste caso, o próprio currículo, não se disputa o rótulo de superioridade, mas de práticas hegemônicas que negociam-se representatividade/legitimidade em momentos contingenciais. Macedo (2006) defende o currículo como um espaço de negociação das diferenças:

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. [...] o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença (p.105).

Tendo sempre em vista que não existem culturas superiores, mas sim, culturas diferentes, e nem tão pouco culturas puras, Macedo (2006) propõe “o currículo híbrido, em que as culturas negociam com a diferença” (p.105), sendo necessário “tratar os currículos numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entende o colonialismo como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de significados”.

Bhabha (2007), ao discutir o papel relacional do colonizador-colonizado numa perspectiva histórica, assim como a opção pela diferença cultural, destaca:

⁷³ (Cf. Textos sobre Políticas de Currículos em múltiplos contextos, organizados por LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth, 2006, p. 245).

A revisão da história da teoria crítica apóia-se, como eu disse na noção de diferença cultural, e não de diversidade cultural. A diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas, na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbios de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (p.63).

Com este esclarecimento, Bhabha (2007) reconfirma, o papel de destaque da diferença cultural e da cultura como objeto empírico na teoria cultural que defende. Entende-se desta forma, que “não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido em que as culturas negociam com as diferenças” (MACEDO, 2006, p. 105).

Bhabha (2007) reforça ainda que:

[...] por meio do conceito de diferença cultural quero chamar a atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada (p.63).

Nota-se claramente que o autor não trabalha a cultura com noções de carga absoluta e totalitária, ou seja, com tendência a fixar conceitos; mas sim, com atos de significação, significantes, identificação, de algo que está sendo, como ambivalência, emergência, contingência, deslocamento, deslizamento, desterritorialização e descentralização. Estas ditas expressões dão a sensação de movimento, de fluxo, de contínuo. Na verdade, são essas dinâmicas “o flutuante” que implica conflitos, contradições, em que o político ocupa a função de híbrido, que se multiplicam com outros híbridos, totalmente diferentes dos mesmos.

Esta leitura implica a necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural. Para este autor, enunciação envolve a questão de tradução,

onde há uma “abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial. Aqui a palavra da autoridade divina é profundamente afetada pela asserção do signo nativo e, na própria prática da dominação, a linguagem do senhor se hibridiza” (idem, p. 62) . É a tal ambivalência que tanto ele, quanto Stuart Hall (2003) e Macedo (2006) chamam a atenção para o desenvolvimento de análise de política colonial. Visto “como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 105).

Outra posição operacional do Bhabha (2007) é quando ele discute o conceito da diferença cultural como o problema da ambivalência da autoridade cultural, que pela “tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (p. 64). Desse modo, é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento de enunciação.

Nesses termos, o conceito da diferença cultural é tratadado num espaço de agência ou de intervenção conhecido por espaço de enunciação, em que as diferenças se interagem, evidenciando a própria diferença, discutindo, apresentando os interesses ou demandas antagônicas, de uma forma agonística. É um campo de relações de poder em que a luta pelo poder é feita à base da diferença e negociação, onde não se elimina os participantes, ou os agentes, mas negociam-se saberes e poderes. Trata-se de um espaço de enunciação como convivência e interação entre adversários e não entre inimigos (LACLAU; MOUFFE, 2007).

Na esteira de Bhabha (1998) o currículo é um:

[...] processo enunciativo [que] introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência (p.63).

Com isso, fica implícito em jeito de síntese, que em vez da tradição cultural, assumimos a partir desse estudo a perspectiva de tradução cultural, para que possamos fazer um currículo cabo-verdiano que se quer como híbrido. Para esse fim, concordando com o Babha (2007) vale a pena “lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura” (p.69). Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao

explorar esse “terceiro espaço”, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. Em outras palavras, é no entre-lugar da cultura portuguesa e cabo-verdiana que se consolida o crioulo, que ganha espaço pelas lutas e negociações presentes atualmente no campo curricular do país.

CONCLUSÃO

Com o intuito de dar resposta às problematizações levantadas ao longo desta dissertação, defendemos que a Nação cabo-verdiana precisa ser vista como entre-lugar de cultura, assim como assumimos a defesa da construção de um currículo híbrido como um enunciado cultural. Nessa viagem, como não poderia deixar de ser, enfatizou-se a história da educação, desde a era colonial ao momento atual, apontado neste estudo, como momento pós-independência, trazendo ao lume, os processos das reformas educacionais propostas no país, com o fito de provar a ausência da língua crioula nos currículos, e, ao mesmo tempo, demonstrar a pertinência da sua inclusão no sistema educacional. E, nesse mesmo passo, a sua oficialização ao lado da língua portuguesa, abrindo o seu espaço no campo institucional.

Para tal, os estudos realizados no âmbito dessa pesquisa nos ajudaram a desvendar assuntos importantes, que, no nosso entender, contribuem para uma compreensão mais detalhada do desenvolvimento sócio-cultural presentes no nascimento de Cabo Verde; o movimento cultural, sobretudo, a construção da língua crioula; e a construção da nação cabo-verdiana, passando pelo processo da crioulação, do nacionalismo e da independência nacional.

No que tange ao processo de colonização, o movimento dos colonialistas portugueses para efetivar a tal colonização, incorporaram aspectos culturais dos africanos trazidos das costas da Guiné, não apenas do ponto de vista de escravos. Neste movimento de colonização também tomaram parte outros povos: os franceses, os espanhóis, os ingleses e os holandeses. Portanto, na colonização cabo-verdiana, houve cruzamento entre vários povos e culturas, o que comprova que a sua colonização é uma autêntica relação, diálogo e negociação entre os diferentes sujeitos envolvidos. Eis a razão, que neste estudo, se considera Cabo Verde como um entre-lugar de culturas.

No campo de ação, em termos de cruzamento entre povos e culturas, o conceito usual era o conceito de miscigenação, que está na base da constituição da sociedade cabo-verdiana. Esta constatação vem reconfirmar que a sociedade cabo-verdiana é de origem crioula, sustentada neste estudo à luz do processo de crioulação. Na medida em que, estudos em causa, assinalam, que nesse tal processo de mestiçagem ou mistura, se criou uma nova cultura, um novo povo sem apagar as marcas da tradição e do performático (BHABHA, 1998). Nesta linha, o fenómeno miscigenação não faz mais sentido, dando lugar ao conceito de “híbrido”, que define o povo cabo-verdiano e a sua cultura a partir do movimento ambíguo.

No processo de criouliização, convém ressaltar que o processo de ambivalência é quem mais ordena, mas nem sempre foi assumido pelos colonizados e colonizadores.

No que diz respeito à língua crioula cabo-verdiana, histórico-culturalmente falando, ela originou-se do diálogo entre a língua portuguesa, trazida para as ilhas cabo-verdianas pelos colonialistas portugueses e as dos africanos, enfim, dos povos envolvidos diretamente no processo de povoamento. Toda construção do crioulo envolveu as marcas do conviver e do negociar, fazendo dela um híbrido cultural.

Entretanto, não se pode negar que a língua portuguesa sempre foi a língua oficial do país e carrega os traços da superioridade e do prestígio na época colonial. Já o crioulo, por sua vez, era considerado uma língua inferior, subalterna e de resistência. No entanto, a dita língua foi e continua sendo, a língua do cotidiano cabo-verdiano, uma língua que tem uma intervenção de peso nas manifestações culturais, o que reforça que mesmo a escola e o campo oficial busquem o apagamento do crioulo, este tornou-se um espaço de disputa, de negociação e circulação de poderes.

Outro aspecto importante, a ressaltar neste estudo é a busca da construção da nação cabo-verdiana, que veio comprovar que, na realidade, nem o processo de criouliização serviu para unir o povo crioulo cabo-verdiano. A construção da nação cabo-verdiana se configurou em disputas que visam romper com as origens, desde o tempo colonial até ao momento presente, em busca da nação e identidade cabo-verdianas como algo eterno e fixo. No seio dos cabo-verdianos, surgem grupos, com tendências diferentes em termos de identidade cultural cabo-verdiana: uns, por um lado, defendem uma cultura que tem mais afinidade com cultura luso-europeia, sobretudo os intelectuais da revista literária *Claridade*, considerada a mais importante das ilhas; outros, sustentam na cabo-verdianidade “*tout court*”; enquanto, uma outra parte, inclina para a defesa de africanidade, marcado pelos movimentos nacionalistas independentistas que lutaram pela causa da liberdade e independência nacional.

Entretanto, com a constituição do Estado-Nação em Cabo Verde, o espírito do regionalismo e do nacionalismo tronou-se bem acentuado, tanto entre os próprios cabo-verdianos, neste caso, o regionalismo; como em relação aos colonizadores, designadamente, os portugueses, e, neste mesmo passo, o fastamento em relação aos africanos. O que significa dizer que, tanto a criouliização, como a consciência da nação cabo-verdiana, não foram suficientes para unir os cabo-verdianos, de modo a expressar uma identidade cultural. Confirmando, a nossa hipótese, que Cabo Verde deve ser encarada como uma comunidade imaginada.

No percurso de manifestação do nacionalismo, o movimento pela defesa do crioulo ganhou mais força, dinamizando a pesquisa e o estudo científico da língua. No âmbito dessa dinâmica foi criado o alfabeto conhecido por ALUPEC, um passo importante no domínio linguístico. E, nesta mesma linha, o grupo estabeleceu diálogo com o governo, no sentido de oficializar a língua crioula em prol da prática do bilinguismo em Cabo Verde.

No campo da história da educação, ressaltamos que a independência nacional revolucionou a educação em Cabo Verde. A reforma passou a ser efetivada, a educação começou a ser desenhada, com a intenção de respeitar os princípios democráticos, enfim, os direitos culturais e humanos. Contudo, a língua crioula, continua sendo um elemento ausente nos currículos escolares. A nosso ver, o não reconhecimento da língua crioula dificulta a consolidação da cultura crioula.

Na verdade, a nossa grande preocupação era entender quais os processos envolvidos na não oficialização da língua cabo-verdiana como língua nacional e a sua não introdução no currículo escolar. Para o efeito tivemos que estudar a situação linguística do crioulo em Cabo Verde, destacando a sua posição atual, mas não nos foi possível livrar do aspecto histórico. Nesta pesquisa, podemos afirmar que o processo de oficialização da língua cabo-verdiana está, profundamente, condicionado pelas representações acerca das línguas que os falantes têm e que na verdade, em Cabo Verde, estão longe de corresponder à realidade linguística. Na verdade, existe sim, um mito criado desde a colonização que Cabo Verde, como ex-colônia de um país de língua oficial portuguesa, deve manter a mesma língua.

A partir das discussões trazidas neste estudo, focalizando a língua crioula cabo-verdiana, argumentamos que torna-se essencial introduzir no currículo a disciplina de língua crioula cabo-verdiana com o estatuto da língua materna de escolaridade; assim como utilizar o crioulo como língua de escolaridade, ao lado da língua portuguesa; transformando o português em língua nacional e o crioulo em língua oficial, realizando, deste modo, um bilinguismo real, se não da totalidade, pelo menos de grande maioria dos cabo-verdianos.

Tendo em mente de que tal objetivo não se atinge da noite para o dia e requer um amplo processo de democratização do ensino em Cabo Verde, além de envolver e valorizar o estatuto do professorado tanto da língua portuguesa, quanto do crioulo. No que tange ao ensino do crioulo, as ações são mais complexas e interdependentes. As mais importantes, a nosso ver, consistirão em:

- Criar um ambiente e uma mentalidade favoráveis à sua valorização e dignificação;
- Oficializar a título experimental, um alfabeto unificado;

- Estimular a criatividade literária;
- Encorajar o uso na comunicação social e determinar uma percentagem gradual do seu uso nos órgãos estatais de comunicação;
- Promover o uso oral do crioulo nas situações formais de educação;
- Permitir o uso escrito do crioulo na administração;
- Desenvolver e prestigiar a investigação linguística;
- Promover a formação em exercício de professores e atribuir bolsas para a formação e especialização em linguística;
- Orientar a standardização do crioulo em três frentes: Norte/Norte, com base na variante de S. Vicente; Sul/Sul, com base na variante de Santiago; Norte/Sul com base na variante com peso sócio-cultural, histórico, demográfico, linguístico, académico, literário mais representativo;
- Dinamizar a preparação de material didático para o núcleo Norte e para o Núcleo Sul;
- Introduzir a legislação adequada para promoção do estatuto oficializante do crioulo.

A oficialização do crioulo, a sua introdução no currículo como disciplina e a sua publicação na educação, nos meios de comunicação sociais, nas instituições administrativas, são os objetivos principais que se pretende com a presente pesquisa. Entendemos que com a oficialização do crioulo, o governo passa a investir no seu desenvolvimento, fazendo com que a língua materna passe a ter um orçamento próprio que estimule o gosto pela sua pesquisa e valorização. Com a oficialização do bilinguismo e a valorização da língua materna, o crioulo e todas as manifestações culturais relacionadas se farão mais presentes nos currículos escolares, nas Universidades, e, passam a ser oficialmente considerados, como instrumentos de trabalho e veículos de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo passo, almejamos ver as diferentes culturas a serem respeitadas nas escolas. Com isso, entendemos que a disciplina de História e Geografia de Cabo Verde, que foi introduzida com a referenciada revisão curricular, seria um palco privilegiado para receber a história e cultura cabo-verdiana, melhor ainda, as manifestações culturais. Desta forma, o “outro da escola”, a vida cotidiana chegará às escolas cabo-verdianas. Despontar-se-á um novo modelo de escola: uma escola como o espaço de debate e socialização de conhecimentos, e de presença cultural, virada para as realidades endógenas, dando enfoque às culturas populares, sobretudo, à língua crioula cabo-verdiana, sem marginalizar, a língua

portuguesa. No nosso entender, desta forma as escolas cabo-verdianas poderão se transformar em escolas democráticas e espaço de debates culturais.

Nessa sequência de idéias, cabe ainda destacar que, a visão pós-colonial foi muito relevante, no desenvolvimento, deste trabalho. Este olhar nos ajudou a desconstruir o conceito da tradição, nação e da identidade cultural. Esta visão nos ensinou a ver o híbrido, o diferente, a tradução, o político, a intervenção social, o descentramento, o deslizamento, enfim, a ver Cabo Verde e os próprios currículos como um entre-lugar de culturas.

REFERÊNCIAS:

ANJOS, José Carlos Gomes. **Intelectuais, Literatura e Poder em Cabo Verde**: Lutas de Definição da Identidade Nacional. Porto Alegre (Brasil): UFRGS/IFCH. Praia (Cabo Verde), INIPC, 2002.

AZEVEDO, Ávila de. Política de Ensino em África. In **Revista de Estudos de Ciências Políticas e Sociais**, nº 13, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, 1958.

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. S. Paulo: Editora Ática, 1989.

AMARAL, Ilídio. **História Geral de Cabo Verde**, Volume I, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical – Lisboa, Direção Geral do Património Cultural de Cabo Verde – Praia, 1991.

ANDRADE, Elisa. **Revista Cultura**, Cabo Verde, nº 1, 1997.

ALMADA, Dulce. **Caderno Raízes**, Praia Santiago, República de Cabo Verde, Nº 5/6, Ano 2, 1978.

ALFAMA, Elias. **Percalços do Ensino Colonial em Cabo Verde**: Século XVI aos Anos 40 do século XX. Revista e Currículo/ Dezembro, vol. 3, número 001 PUC – S. Paulo/ Brasil 2007.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BAYART, J. **La hipótesis totalitaria en el Tercer Mundo**: el caso del África negra. In HERMET, G. (org) **Totalitarismos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Champ intellectuel et projet créateur. In *Les Temps Modernes*, Nº 246, 1966.

CARREIRA, António. **Cabo Verde**: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878), 2. ed., 1983.

CARVALHO, Adriana. **A Evolução e Situação Atual do Ensino em Cabo Verde**, Seminário I, Caderno 2, Cabo Verde, Instituto Pedagógico, 1998.

CHAUDENSON, Robert. **Des iles, des homes, des langues**. Paris: L'Harmattan, 1992a.

COHEN, Zelinda. **A administração das ilhas de Cabo Verde pós-união ibérica**: continuidades e rupturas. In SANTOS, E. (Coord.). **História geral de Cabo Verde**. Lisboa/Praia: CEHCA – IICT/INIPC, 2002, v 3.

CHAUDENSON, Robert. **Les oubliées du cinq centième anniversaire**: les cultures et langues créoles, *Études créoles*, v. 15, n. 1, 1992b.

CABRAL, Amílcar. **PAIGC, Unidade e Luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

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

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

LOPES, José Vicente. **CABO VERDE, Os Bastidores da Independência**. Spleen edições, 2002.

CABO VERDE. Ministério da Educação, **Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE)** (Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro).

DUARTE, Manuel. **Caboverdianidade e africanidade**. Spleen Edições, 1999.

DAHOMAI, Jacky. Identité culturelle et identité politique: les cas antillais. in: KYMILICA et MESURE (Ed) **Comprendre les identités culturelles**. Paris: PUF, 2000.

Dicionário Eletrônico Babylon.

DUARTE, Dulce. **Bilinguismo ou Diglossia**, 1998.

DUARTE Dulce. “Os fundamentos culturais da unidade Guiné Cabo Verde”, in Continuar Cabral. **Simpósio Internacional Amílcar Cabral**. Grafedito/Estampa, Praia, Janeiro de 1983.

DIREÇÃO GERAL DO ULTRAMAR, Anuário Estatístico dos Domínios Ultramarinos.

Documento produzido pela DGEBS no quadro da Revisão Curricular, 2006.

Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução de Pobreza (DECRP), República de Cabo Verde, Ministério das Finanças, Edição Revista em 2004.

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

FIGUEIREDO, Alvério Silva. **Aspectos Político-Sociais na Música de Cabo Verde**. Centro Cultural Português, Praia – Mindelo, 2003.

FERNANDES, Gabriel. **Em Busca da Nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde crioulo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.

FERNANDES, Gabriel. **A Diluição da África**, Uma interpretação da saga identitária caboverdiana no panorama político (pós)colonial. Ed. Da UFSC, 2002.

GLISSANT, Edouard. **Traité du tout monde**. Paris: Gallimard, 1997.

GONÇALVES, Carlos Filipe. **Cab Verd Band**. 2006.

GONÇALVES, Siqueira. **Multiculturalismo**: tolerância ou respeito pelo Outro? Publicado no Jornal "A Razão" em 26.06.2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidade e Mediações Culturais, Belo Horizonte, Editora UFMG, Brasília, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7ª Edição, Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

HAZAEI-MASSIEUX, M. **Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation**. Paris: L'Harmattan, 1997.

História Geral de Cabo Verde, Volume I, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical – Lisboa, Direção Geral do Património Cultural de Cabo Verde – Praia, 1991.

LIMA Germano, Revista Cultura Cabo de Verde, Nº 1, 1997.

LOPES, José. **Jardim das Hespérides**. Lisboa 1999.

LOPES, José Vicente. **CABO VERDE**, Os Bastidores da Independência. Spleen edições, 2002.

LOPES, João Filho. In: **Cabo Verde**, Subsídios para um Levantamento Cultural, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de Currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice. **Texto Competências na organização curricular na reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm>) - Boletim Técnico do SENAC.

MACEDO, Elizabeth. **CURRÍCULO**: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, V. 6, Nº2, Julho/Dezembro, 2006.

MARTINS, Pedro. **Texto Amílcar Cabral, Pedagogia e Comunicação no Novo Milénio**. 1ª Conferência Anual Sobre Amílcar Cabral e Paulo Freire, Universidade de Santiago, Cabo Verde, Assomada, 2010.

OLIVEIRA, Cristina; LEMOS, Claudia. **Revista Diretrizes e Orientações Curriculares**: Subsídios para a organização da educação de jovens e adultos, Caderno 2, Brasil, S.Paulo, julho de 2005.

PEREIRA, Aristides. **Guiné-Bissau e Cabo Verde, Uma Luta, um partido, dois países**. 2ª Edição, Editorial Notícias, Lisboa – Portugal, 2002.

Revista Cultura, Cabo Verde. Ano 1, Nº1, Setembro de 1997.

Reforma do Ensino Básico e Secundário, República de Cabo Verde, Ministério de Educação, Ciência e Cultura, 1977.

SEMEDO, José e ROSÁRIO, Turano. **O Ciclo Ritual das festividades da tabanca**, 1997.

SILVA, Maria Aparecida. **CURRÍCULO PARA ALÉM DA PÓS-MODERNIDADE**, GT: Currículo N. 12. Disponível no Site: [http // www. anped.org.br](http://www.anped.org.br)

SEMEDO, Brito. **Cabral no Cruzamento de Épocas**. Comunicações e Discursos, produzidos no II Simpósio Internacional, Amílcar Cabral, Ed. Alfa Comunicações, Praia Cabo Verde, 2005.

SIVEIRA, Onésimo. **Consciencialização na literatura cabo-verdiana**. Casa dos Estudantes do Império , Lisboa, 1993.

TAVARES, Fernando. **Educação Cultura e Ideologia em Cabo Verde**. Tese de Doutorado, S. Paulo, FE-USP, 2004.

TAVARES, Adelaide. **A Língua Cabo-Verdiana e a Política Linguística no País – Cabo Verde**, UFRJ – Faculdade de Letras, Brasil - Rio de Janeiro, 2007.

THIESSE, Ane-Marie. **La création des identités nationales**: Europe XVIII-XX siècle. Paris. Édition du seuil, 2001.

Veiga, Manuel. **O crioulo de Cabo Verde**: Introdução à gramática, 1995a.

_____. **O Cabo-verdiano em 45 Lições**. Praia: INIC, 2002b.

VILELA, Mário. O Cabo-Verdiano visto por Cabo-Verdiano ou Contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**. II Série, vol. XXII, Porto, 2005.

VERÍSSIMO, Magali. Desenvolver o Capital humano e orientar o sistema de ensino e formação para as áreas prioritárias do desenvolvimento. **Grandes Opções do Plano**. Cabo Verde, Dezembro 2001.

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

