



**Maria Norberta Varela  
Pires Mendonça**

**Gestão Curricular da Língua Cabo-Verdiana - sua  
integração nos currícula**



**Maria Norberta Varela  
Pires Mendonça**

**gestão curricular da língua cabo-verdiana sua  
integração nos currícula**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, na especialidade de Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada da Universidade de Aveiro e co-orientação científica da Professora Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Coordenadora da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

**Dedico este trabalho:**

À Memória da minha Mãe

Por ser uma figura modelar, e me ter ensinado, que nunca se deve desistir da coisa começada.

À Memória do meu Pai

Que foi, meu porto seguro, nos momentos mais difíceis da minha vida. Pelo tempo que não lhe dediquei, no derradeiro dia da sua vida, pelos valores, pelos princípios que dele recebi.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**  
Professora associada da Universidade de Aveiro

vogais

**Professora Doutora Ana Maria Mão-de Ferro Martinho**  
Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

**Professora Doutora Maria do Céu Neves Roldão**  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

## agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ançã, pela simpatia, pela receptividade, pela disponibilidade, pela delicadeza nas observações e pertinência das sugestões que muito contribuiu para a concretização deste trabalho.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, pela competência, pela disponibilidade empenhada, pela soberba orientação, pelos incentivos oportunos nos momentos que sentíamos o natural desânimo de iniciar esta investigação.

Ao GRICES, que me concedeu uma bolsa de investigação sem a qual não seria possível este estudo.

À professora Doutora Idália Sá-Chaves, pela forma sábia como apresentava sugestões na correcção dos trabalhos e que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do Mestrado pela atenção e saber que me dispensaram.

Ao meu amigo Bernardino pela dedicação e pela prestimosa colaboração na aplicação do questionário, sem a qual não seria possível este trabalho.

Ao meu amigo Hélder pela gentileza e preciosas ajudas informáticas na conclusão deste trabalho.

À todos os professores que anonimamente se disponibilizaram a responder ao questionário, queremos expressar a nossa gratidão.

Aos meus filhos:

Tovy, pelo carinho, pela força e coragem, incentivando-me a ir em frente.

Any, pela dedicação, pela atenção e preocupação sempre manifestada.

Jacky, pela preocupação e pela atenção prestada.

Ninó, pelo acolhimento, pelo apoio, pela preocupação demonstrada nos momentos menos bons da vida.

Helly, pelos momentos que me fez rir, pela dedicação e atenção sempre demonstrada.

Allyssa, pelo tempo que lhe roubei, pela companhia, pelas flores, pelo carinho, que muito contribuiu para a realização deste projecto.

À minha irmã Ana e meu cunhado Mano, pelo apoio dispensado, essencialmente, pelos cuidados e carinho que dedicaram ao papá, visto que este projecto me impediu de lhe dedicar tempo, afecto, carinho e cuidados, nos derradeiros dias da sua vida.

À minha afilhada Ricarda pela sua amizade, pelos cuidados e carinho que dedicou ao meu pai na minha ausência, que jamais esquecerei.

À minha amiga Ruth pela disponibilidade, pela simpatia e apoio informático, que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares que me apoiaram neste desafio.



**“...os anos da infância e da educação  
depende todo o resto da vida....”**

Comenius (1627-1657)



Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana – sua integração nos currícula  
2005

## palavras-chave

currículo, desenvolvimento curricular, teoria curricular, flexibilização curricular, gestão curricular, adequação, diferenciação e integração curriculares, crioulo, pidgin, proto-crioulo, bilinguismo, diglossia, lexicultura, língua, cultura e identidade cultural.

## resumo

Com esta investigação pretendemos analisar as perspectivas e opiniões dos professores de Português, relativamente à questão da *Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana e sua integração nos currícula*. O trabalho divide-se em duas partes, sendo a primeira parte abrangendo a contextualização do problema e objecto de estudo, e o enquadramento teórico, com base nos suportes teóricos de referência e a segunda parte abarca o enquadramento metodológico de um estudo prospectivo, concretizado através da realização de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra dos professores de Português de Cabo Verde.

Na primeira parte do trabalho, para além do conceito de *currículo*, que foi largamente descrito a nível teórico, o estudo centra-se no conceito de *gestão curricular da Lcv* e as suas inter-relações com os conceitos de *adequação, diferenciação e integração curriculares*, à luz das novas tendências curriculares e de inovação educativa. Um outro ponto que tem merecido destaque, nesta primeira parte diz respeito aos conceitos de crioulo e pidgin e à formação do Ccv e a sua conversão em Lcv. Assim, atribuímos à política linguística a legitimação da criação de estruturas e meios indispensáveis para a afirmação e valorização da Lcv e sua integração nos currícula.

A concepção da nossa investigação situa-se dentro do paradigma construtivista, conforme definido por Guba & Lincoln (1994), que permite a compreensão da realidade sob a forma de construções mentais e sociais, baseadas na interpretação e análise de conteúdo de dados obtidos junto dos sujeitos. Para a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa utilizou-se o inquérito por questionário, com recurso ao método quantitativo/qualitativo, visto que se trata de um estudo descritivo/interpretativo de natureza exploratória, que se preocupa mais com o processo do que com os produtos.

A síntese dos resultados demonstra que os professores têm a noção dos conceitos de currículo e de gestão curricular, embora haja algumas divergências na conceptualização dos mesmos. No tocante à Lcv, é clara a ansiedade que os professores deixam transparecer de ver a sua língua materna valorizada, no sentido da sua ascensão à língua oficial em paridade com a Lp. Assim, advoga-se a criação de estruturas e de gestão de meios materiais e humanos para a oficialização da Lcv e sua integração nos *currícula* escolares.

**keywords**

curriculum, curricular development, curricular theorising, curricular flexibility, curricular management, adequacy, curricular differentiation and integration, creole, pidgin, proto-creole, bilingualism, diglossia, lexiculture, language, culture and cultural identity.

**abstract**

With this inquiry we intend to analyse the perspectives and opinions of the professors of Portuguese, related to Curricular Management of Cape Verdean Language and its integration on the curricula. This study is divided into two parts, which the first part encloses the contextualisation of the problem and object of study, and its theoretical framing, on the basis of the theoretical frame of reference, and the second part holds the methodological framing, a prospective study, made through an inquiry by questionnaire applied to a representative sample of professors of Portuguese.

Beyond the concept of curriculum, which was wide described in a theoretical level, the first part of this study centers on a concept of curricular management of the Cape Verdean Language and its inter-relations with the concepts of adequacy, curricular differentiation and integration, in light the of new measures of educative innovation. Another aspect that deserves prominence is the Creole and pidgin concepts and the formation of Ccv and its conversion into Cape Verdean Language. Thus, we attribute the linguistic policy the indispensable legitimation of the creation of structures and ways for the affirmation and valuation of the Cape Verdean Language and its integration in curricula. The conception of our enquiry is placed on a construtivist paradigm, as defined by Guba & Lincoln (1994), which allows the understanding of reality under mental and social constructions, based on interpretation and content analysis. The methodological steps used in this research is the inquiry by questionnaire, as well as the quantity/quality method, since it is about a descriptive/interpretative study of exploratory nature, where its main concern is the process and not the products.

The synthesis of the results demonstrates that professors know the concepts of curriculum and curricular management, although there are some divergences from the conceptualisation of them. What Cape Verdean Language concerns, it is evident the anxiety that professors show to see their mother tongue valued towards its ascension as a official language in parity to Portuguese Language. Hence, it is advocated the creation of structures and the management of material and human means in order to make Cape Verdean Language official and its integration in schooling curricula.

## palavra-chave

kurikulu, desenvolvimentu kurikular, teoria kurikular, flekisibilizason kurikular, geston kurikular, kriolu pidgin, protu-kriolu, biliguismu, diglossia, lesikultura, lingua, kultura e identidade kultural.

## rezumu

Ku es investigason nu ta ben analiza prespetiva e opinion di profesorís di purtuges sobri keston di geston kurikular di lingua kabuverdianu e si integrason na kurikula. Es trabadju li ta dividi en dos parti: primeru parti é konpostu pa kontestualizason di prubema e objetu di studu, inkuadramentu tióríku, ku bazi na suporti tióríku di referensia e segundu parti é konpostu pa inkuadramentu metudulójíku, un studu di piskiza konkretizadu pa realizason di un inkeritu di kestionariu aplikadu pa un numeru riduzidu di profesorís.

Asin, na primeru parti dés trabadju nu ta diskrevi konseitu di kurikulu, mas nos studu ta sentra sobritudu na konseitu di geston kurikular di Lcv e sê relason ku otus konseitu : adekuason, diferensiason e integrason kurikular, ku bazi na novu medida di inovason edukativa. Un otu pontu ki meresi distáki na primeru parti des trabadju li ten a ver ku konseitu di kriolu, e pidgin, formason di Ccv e si tranformason na Lcv, ku independênsia di Kabu Verdi. Pur iso nu ta responsabiliza pulítika lingístika pa kria strutura e meu indispensavel ki ta ben valoriza Lcv e si integrason na kurikula.

Es nos investigason li sta situadu dentu di paradigma konstrutivista ki ta pirmiti konprende rialidadi na forma di konstruson mental e sosial, bazeadu na interpretason e análizi di konteudu, konformi é difinidu pa Guba & Lincoln (1994).

Abordajen metudulojiku ki nu utiliza nes peskiza é inkeritu di kestionáriu ku rekursu na métudu kuantitativu/kualitativu, pamodi é un studu diskritivu/interpretativu di natureza sploratóriu, ki ta preokupa mas ku prusésu di ki ku produtu.

Sintezi des resultadu ta dimostra ki profesorís ten nuson des konseitu, mas izisti algun diverjénsia na ses konsetualizason. Sobri Lcv, profesorís ta mostra klaru ses ansiedadi di odja ses lingua materna valorizadu na sentídu de ser lingua ofisial au ladu di purtuges. Pur isu nu ta pidi pa ser kriadu struturas e geston di melu material e umanu pa ki Lcv ser ofisializadu e integradu na ensinu.



## **SIGLAS:**

**ALUPEC** – Alfabeto Unificado para a escrita do crioulo

**AULP** – Associação de Universidades de Língua Portuguesa

**CBLP** – Crioulo De Base Lexical Portuguesa

**CCP** – Charge Culturelle Partagée

**Ccv** – Crioulo cabo-verdiano

**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

**CRSE** – Comissão da reforma do Sistema Educativo

**EBI** – Ensino Básico Integrado

**EPT** – Educação para Todos

**ES** – Escola Secundária

**IP** – Instituto Pedagógico

**ISE** – Instituto Superior de Educação

**LBSE** – Lei de Base do Sistema Educativo

**Lcv** – Língua Cabo-verdiana

**LM** – Língua Materna

**Lp** – Língua Portuguesa

**L1** – Língua Primeira

**L2** – Língua Segunda

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**WAPP** – West African Pidgin Portuguese



Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana – sua integração nos currículos  
2005



## ÍNDICE

<b>ÍNDICE.....</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1ª PARTE .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>15</b>
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJECTO DE ESTUDO.....</b>	<b>15</b>
1    IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	15
2    LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	15
3    OBJECTIVOS DA PESQUISA.....	17
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>19</b>
<b>CURRÍCULO – CONCEITUAÇÃO E IMPLICAÇÃO NO ESPAÇO EDUCATIVO .....</b>	<b>19</b>
1    DO CONCEITO DE CURRÍCULO .....	19
1.1    CURRÍCULO: ORIGEM .....	19
1.2    CONCEITO DE CURRÍCULO.....	20
1.3    CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO.....	27
2    A TEORIZAÇÃO CURRICULAR.....	35
2.1    A FUNÇÃO DA TEORIA CURRICULAR .....	36
2.2    AS TEORIAS CURRICULARES .....	37
2.2.1    TEORIA TÉCNICA.....	39
2.2.2    TEORIA PRÁTICA .....	40
2.2.3    TEORIA CRÍTICA .....	42
3    CORRELAÇÃO DE CURRÍCULO COM OUTROS CONCEITOS .....	43
3.1    O CURRÍCULO E O SISTEMA EDUCATIVO.....	43
3.2    O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	45
3.3    O CURRÍCULO E A POLÍTICA CURRICULAR .....	47
3.4    O CURRÍCULO E A ESCOLA .....	48
3.5    O CURRÍCULO E O PROFESSOR.....	52
3.6    PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE .....	56
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>59</b>
<b>FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR .....</b>	<b>59</b>
1    OS CONCEITOS DE FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR.....	59
1.1    CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	63



1.2	GESTÃO CURRICULAR CENTRADO NA ESCOLA.....	66
1.3	GESTÃO CURRICULAR E O PROFESSOR.....	67
1.4	OS CONCEITOS DE ADEQUAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULARES .....	68
1.4.1	ADEQUAÇÃO CURRICULAR .....	68
1.4.2	DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR.....	70
1.4.3	INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	71
<b>CAPÍTULO IV .....</b>		<b>73</b>
<b>O PORQUÊ DA GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA.....</b>		<b>73</b>
1	INTRODUÇÃO.....	73
2	EXPANSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	75
3	O CONCEITO DE CRIOULO .....	80
3.1	O CRIOULO CABO-VERDIANO (Ccv) – ORIGEM .....	85
3.2	DA LEXICULTURA À CONSTRUÇÃO DA CABO-VERDIANIDADE.....	91
3.2.1	LEXICULTURA .....	91
3.2.2	LEXICULTURA – LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL.....	93
3.3	A LÍNGUA CABO-VERDIANA – A IDENTIDADE CULTURAL.....	99
3.4	O CONCEITO DE BILINGUISMO.....	106
3.5	CONCEITO DE DIGLOSSIA.....	109
3.6	A INTEGRAÇÃO DIDÁCTICA DA LCV NOS CURRICULA.....	110
3.7	A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE – ENQUADRAMENTO LEGAL DA LCV .....	112
3.8	VISÃO PROSPECTIVA SOBRE A INTEGRAÇÃO DA LCV NOS CURRICULA.....	114
3.9	ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DA LCV NOS CURRICULA .....	116
4	GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA .....	117
<b>2ª PARTE .....</b>		<b>125</b>
<b>CAPÍTULO V .....</b>		<b>125</b>
<b>ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO – UM ESTUDO PROSPECTIVO .....</b>		<b>125</b>
1	INTRODUÇÃO.....	125
2	LIMITES DE INVESTIGAÇÃO .....	127
3	METODOLOGIA .....	128
3.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	128
3.2	PROCEDIMENTOS .....	130
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	130
3.4	MODALIDADES DE PERGUNTAS .....	132
3.5	TIPOS DE AMOSTRA .....	132
4	APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....	134
4.1	CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS.....	134
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS INQUIRIDOS .....	134
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	137
5.1	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A REALIDADE E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DAS LÍNGUAS: PORTUGUESA E CABO-VERDIANA .....	138
5.2	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO DIDÁCTICA DA LCV NOS CURRICULA 147	
5.3	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA 150	



5.4	INTERPRETAÇÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	157
<b>CAPÍTULO VI</b>	.....	<b>159</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....	<b>159</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	.....	<b>165</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>181</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1 - Representação das teorias curriculares (adaptado de Pacheco).....	39
FIG. 2 - Representação da interacção curricular dialógica numa abordagem ecológica .....	53
FIG. 3 - Representação do projecto didáctico de autonomia curricular do professor...	56



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes por sexo.....	134
Gráfico 2 – Distribuição de dados relativos à idade dos respondentes.....	135
Gráfico 3 – Distribuição de dados relativos à naturalidade dos inquiridos. ....	135
Gráfico 4 – Distribuição de dados relativos à nacionalidade dos inquiridos.....	135
Gráfico 5 – Distribuição de dados relativos ao grau académico dos inquiridos. ....	136
Gráfico 6 – Distribuição de dados relativos às habilitações profissionais. ....	136
Gráfico 7 – Distribuição de dados relativos ao curso de formação especializada.....	137
Gráfico 8 – Distribuição de dados relativos ao tempo de serviço docente.....	137
Gráfico 9 – Resultados da questão relativa à situação linguística da população cabo-verdiana. ....	138
Gráfico 10 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial. ....	139
Gráfico 11 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial. ....	139
Gráfico 12 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial. ....	140
Gráfico 13 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial. ....	140
Gráfico 14 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial. ....	140
Gráfico 15 – Resultados sobre a prioridade da afirmação apresentada .....	141
Gráfico 16 – Resultados sobre a prioridade da afirmação apresentada .....	141
Gráfico 17 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp. ....	142
Gráfico 18 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp. ....	143
Gráfico 19 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp. ....	143
Gráfico 20 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp. ....	143
Gráfico 21 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	144



Gráfico 22 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	145
Gráfico 23 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	145
Gráfico 24 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	146
Gráfico 25 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	146
Gráfico 26 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial. ....	147
Gráfico 27 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula..	147
Gráfico 28 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula..	148
Gráfico 29 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula..	148
Gráfico 30 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula..	149
Gráfico 31 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula..	149
Gráfico 32 – Resultados sobre o nível mais adequado para a integração do ensino da Lcv. ....	150
Gráfico 33 – Resultados sobre o processamento do ensino da Lcv. ....	150
Gráfico 34 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.....	155
Gráfico 35 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.....	155
Gráfico 36 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.....	156
Gráfico 37 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.....	156
Gráfico 38 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.....	156



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Fundamentação da teoria técnica (adaptado de Pacheco, 1996) .....	40
Tabela 2 – Fundamentação da teoria prática (adaptado de Pacheco).....	42
Tabela 3 – Fundamentação da teoria crítica (adaptado de Pacheco).....	43





## INTRODUÇÃO

Desde o século XVII, que se idealiza uma educação plena a todo o género humano seja ele rico ou pobre, jovem ou velho, nobre ou plebeu, homem ou mulher, ou seja, ao longo da história, a educação aparece sempre como uma preocupação em todas as sociedades (Comenius, 1592-1670). Passados quatro séculos, o discurso proferido por Comenius (1592-1670) ainda hoje, em pleno século XXI, constitui o principal objectivo da educação na sociedade ocidental moderna – assegurar que *todos aprendam mais e melhor* (Roldão 1999:39).

A educação foi e é considerada uma força mediadora no seio da sociedade e um dos baluartes da socialização e do desenvolvimento dum identidade nacional. Com efeito, a sociedade precisa da escola, enquanto incontestável instrumento de liberdade e de valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo, numa altura em que ela é chamada a assumir responsabilidades substantivas e acrescidas.

Nesta perspectiva, foram tomadas algumas medidas e desencadeadas múltiplas acções, entre as quais a democratização do ensino. Citamos, como exemplo, a conferência Mundial sobre a Educação para Todos que se realizou em Jomtien em 1990<sup>1</sup>, tendo lançado o apelo a favor de uma educação universal, através da Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos (EPT).

Não obstante, uma retrospectiva, ainda que de modo sucinta, sobre a distância que medeia os discursos proferidos por Comenius desde o século XVII, permite-nos inferir que foi uma das melhores formulações do ideal humanista, que em diferentes momentos históricos têm inspirado os processos de democratização do ensino.

Assim, uma análise da forma como o pensamento educacional se desenvolveu, permite-nos avaliar o alcance da sua evolução, isto é, *a noção de educação como reconstrução, ou seja, uma constante reorganização ou reconstrução da experiência* (Dewey, 1916:27), procurando assim uma unidade entre a experiência do passado e a realidade do presente. Neste sentido, Herbert (1859) colocou a questão sobre o tipo de conhecimento que vale a pena ser ensinado nas escolas, questão que ainda hoje, continua a ser problematizada no campo da teoria curricular, face às diferentes concepções educacionais.

---

<sup>1</sup> Cf. Plano de Acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, WCEFA – New York, Abril de 1990, Centro de Informação da ONU em Portugal.



Nesta mesma linha de preocupação Roldão (1999b:23) sublinha que a crescente problemática curricular é colocada cada vez mais no centro de debate educacional e na primeira linha de resposta aos problemas que a escola é chamada a responder, obrigando a uma necessária reconceptualização do espaço científico da teoria curricular.

Todavia, no final do século XIX e início do século XX, surgiram mudanças significativas na produção de um pensamento sistemático sobre os objectivos da educação que se relaciona com a forma de planear os programas e conteúdos curriculares. Por outro lado, é de ressaltar que a escola do início do século XX, confrontou-se com uma mudança muito mais rápida do que a sua capacidade de resposta.

Assim, o confronto da escola com os problemas da massificação do ensino, na última década do século XX e inícios do século XXI, as questões curriculares têm sido um dos temas centrais da investigação em educação, por parte da comunidade de investigadores, que se traduz por uma vasta produção científica, quer a nível das comunicações em congressos, palestras, quer a nível de artigos publicados em revistas de especialidade.

O termo currículo tem as suas raízes nos países anglo-saxónicos, a princípio com sentido de disciplina (Pacheco 1996:22), sendo as definições mais antigas do currículo identificadas com o *elenco e sequência de matérias ou disciplinas*, ou seja, com um plano de estudos que inclui a organização das matérias de ensino e respectivas cargas horárias Ribeiro (1996:11-12). Convém salientar que estas definições têm uma perspectiva restrita de currículo, isto é, o currículo é visto apenas pelos aspectos visíveis e exteriores ao conceito e não pelos aspectos substantivos, que engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas pela escola.

Pretende-se com esta dissertação apresentar o resultado de uma pesquisa realizada sobre a Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana e sua integração nos *currícula* escolares, tendo como principal objectivo conhecer e compreender as concepções dos professores sobre a integração da Lcv no ensino, em paridade com a Língua Portuguesa (Lp), língua oficial e de ensino nas escolas, no sistema educativo cabo-verdiano, uma questão extremamente relevante e que diz respeito aos interesses da sociedade, em geral, e da educação, em particular.

Assim, é nosso propósito, no estudo deste tema, para além da descrição e da sistematização do objecto de estudo, investigar o que está para além dos textos ou



normativos legais, nomeadamente quais são as perspectivas dos professores, relativamente ao objecto desta investigação. Neste sentido, propomo-nos desenvolver questões que se prendem com a necessidade de saber até que ponto a integração da Língua Cabo-verdiana (Lcv) nos *currícula*, e as implicações na gestão curricular da escola com toda a ideologia que lhe subjaza, constituem, para além de uma resposta a necessidade socialmente evidente, uma expectativa e um amadurecimento da sociedade cabo-verdiana.

Apresentados os pressupostos de partida sobre a problemática do objecto de estudo, eis-nos chegados à questão central desta pesquisa:

- Que percepções manifestam os professores relativamente à realidade e às expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana?
- Quais as perspectivas dos professores em relação à integração didáctica da Lcv nos *currícula* escolares?
- Que concepções apresentam os professores sobre a gestão curricular da Lcv em termos de conteúdos, objectivos e metodologias?
- Quais as opiniões dos professores sobre o ensino da Lcv, em relação à sua pertinência e à sua exequibilidade?

Ao enunciarmos estas interrogações, importa ressaltar que é nossa pretensão neste estudo, orientar a revisão de literatura debruçando-nos sobre os conceitos básicos expressos nas seguintes palavras-chave: currículo, desenvolvimento curricular, teoria curricular, flexibilização curricular, gestão curricular, adequação, diferenciação e integração curriculares, crioulo, pidgin, bilinguismo, diglossia e lexicultura, língua cultura e identidade cultural.

Importa ressaltar que esta investigação, de cunho descritivo e analítico, assume o carácter interpretativo, visto que procurámos a compreensão e não a avaliação dos factos (Bogdan & Biklen, 1994), preocupando-nos mais com os processos do que com os produtos (Erickson, 1986, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Para Erickson (1986) o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma investigativo, nem o plano dos procedimentos de recolha de dados ou técnicas usadas, mas sim o que se refere ao conteúdo e à intenção do objecto de estudo.



A este propósito, afirmam Carr & Kemmis (1988) que o fim último da investigação educativa não estará na forma de produzir teorias, mas sim na contribuição para a resolução de problemas práticos e para a melhoria da educação.

Quanto à metodologia que seguimos neste estudo é de natureza quantitativa/qualitativa, visto que o nosso objectivo é conhecer e analisar os dados obtidos por inquérito junto dos sujeitos, quantificando alguns aspectos das tendências encontradas, a partir das quais procurámos compreender a realidade social e captar as percepções dos sujeitos sobre o objecto de estudo.

Com efeito, o inquérito por questionário foi a nossa única fonte de recolha de dados, junto dos professores de Português, dos vários níveis de ensino, que se desenvolveu em duas fases. Assim, foi aplicado um pré-teste a um grupo de quatro professores de diferentes níveis de ensino, em condições idênticas à sua aplicação definitiva, que se incidiu sobre os cinco principais eixos de investigação: os dados pessoais relativos aos inquiridos, por exemplo: sexo, idade, naturalidade, nacionalidade, formação académica, formação profissional e curso de especialização; as perspectivas dos professores sobre a realidade presente e as expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana; as suas percepções em relação à integração didáctica da Lcv nos *currícula*; as concepções dos professores sobre e a gestão curricular da língua cabo-verdiana; e as suas opiniões sobre o ensino da Lcv em termos de pertinência e exequibilidade.

Para Foddy (1996) o pré-teste é uma forma de assegurar que os inquiridos entendem as perguntas que são feitas e que as opções de resposta previstas recobrem adequadamente o que eles pensam.

Na mesma linha de pensamento, vários autores aconselham a testagem do questionário, em pequena escala e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva, para assegurar a qualidade das perguntas, a razoabilidade da sua ordenação, o grau de aceitabilidade e a facilidade das interpretações Foddy (1996), Pardal & Correia (1995) e Ghiglione & Matalon (1992).

Assim, procuraremos descrever minuciosamente as diferentes etapas percorridas e as metodologias utilizadas, nesta investigação, na segunda parte deste trabalho, visto que a explicitação do *como* ajuda à compreensão do *porquê* da escolha desta técnica, limitada, é certo, conforme justificam Milles & Huberman (1994:27).



Assim, passaremos de seguida, a apresentar a estrutura deste trabalho, que comporta duas partes e seis capítulos:

Na primeira parte, capítulo I, é dedicado à *contextualização do problema e objecto de estudo*, onde daremos conta da importância deste objecto de estudo no contexto educativo cabo-verdiano, as limitações e os objectivos deste estudo.

No capítulo II, *currículo – conceituação e implicação no espaço educativo*, procuraremos seguir a trajetória deste conceito em constante mutação, e descreveremos entre outras coisas, a origem e o conceito do currículo, com base nos quadros teóricos de referência, tendo em conta a perspectiva dos vários autores, conforme a sociedade, a cultura, a época e/ou determinado momento de uma dada sociedade.

Ainda, neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a conceptualização do percurso histórico do currículo, marcado pela continuidade e interconexão das diferentes etapas que os mesmos têm lugar. Faremos também, neste capítulo, a abordagem da teorização curricular, bem como a função da teoria curricular que, de acordo com a natureza e âmbito de sua aplicação, representa as questões curriculares e as clarifica em termos do campo de acção entre a teoria e a prática e as diferentes perspectivas das teorias curriculares propostas por Gimeno (1988), Vilar (1994), Pacheco (1995) e Kemmis (1988), que baseado nos interesses constitutivos de Habermas apresenta as três grandes teorias: *técnica, prática e crítica*. Serão abordados, ainda, a correlação do currículo com outros conceitos, tais como: sistema educativo, políticas educativas, política curricular, escola e o professor.

O capítulo III, intitulado *flexibilização e gestão curricular*, descrever-nos-emos os conceitos de flexibilização e gestão curricular e a sua inter-relação com o currículo e o desenvolvimento curricular, convertendo o currículo prescrito, nacional, em projecto educativo e/ou curricular, contextualizado, numa situação real, de acordo com as necessidades, interesses e motivações dos alunos. Abordaremos, também as implicações em rede que entrelaçam os conceitos de adequação, diferenciação e integração curriculares, enquanto construção contextualizada do currículo que se estrutura e ajusta de acordo com as necessidades e situações reais e com a especificidade dos destinatários (Roldão, 1999:53).

No capítulo IV, que se intitula – *O porquê da gestão curricular da língua cabo-verdiana*, debruçar-nos-emos sobre a expansão da Lp nos quatro pontos do mundo (África, América, Oceânia e Ásia), avançando seguidamente para a definição dos conceitos do crioulo e pidgin. Ainda, neste capítulo, descreveremos a génese do crioulo cabo-



verdiano, os conceitos de lexicultura, bilinguismo, diglossia, a formação da língua cabo-verdiana e, simultaneamente, faremos menção à Constituição da República de Cabo Verde (2000), em matéria de línguas oficiais, no seu artigo 9º, pontos 1, e 2 e o enquadramento legal da Lcv, com propensão à língua oficial e de escolarização e a sua possível integração nos *currícula* escolares.

A segunda parte do trabalho, capítulo V, é consagrada ao *enquadramento metodológico e estudo empírico* – um estudo prospectivo, sobre a *Gestão Curricular da Lcv e sua integração nos currícula*. Assim, neste capítulo, com base nos quadros teóricos de referência descreveremos a metodologia, população e amostra, modalidades das perguntas, tipos da amostra, técnicas de recolhas de dados e apresentação e análise dos resultados (2ª fase), à luz dos quais procurámos conhecer e compreender as concepções manifestadas pelos professores sobre a problemática do objecto de estudo no sentido de melhor compreender a realidade sócio-educativa. Serão analisadas as expectativas e as percepções dos professores sobre a situação linguística actual da sociedade cabo-verdiana; as suas concepções em relação a integração e a gestão curricular da Lcv nos currícula; as suas opiniões em relação ao ensino da Lcv e quais as vantagens que isso traria, do seu ponto de vista, para a sociedade cabo-verdiana.

No capítulo VI, dedicar-nos-emos às considerações finais do estudo, apresentando algumas medidas que deverão ser tomadas para a concretização do objecto de estudo.

Por último, no final do trabalho, encontramos a bibliografia, que suporta esta investigação e os anexos, sendo anexo I, objectivo do questionário; anexo II, guião do inquirido por questionário; anexo III, carta dirigida aos professores; anexo IV, pré-questionário; anexo V, carta dirigida aos professores de Português; anexo VI, questionário na forma definitiva utilizado como instrumento de inquirição extensiva deste estudo; anexo VII, Constituição da República de Cabo Verde – enquadramento legal da Lcv; anexo VIII, Decreto-Lei nº 67/98 de 31 de Dezembro, que aprova a título experimental o Alfabeto Unificado para a escrita da Língua cabo-verdiana (o crioulo) adiante designado por ALUPEC; anexo IX, Resolução 8/96 de 30 de Abril, em que o Governo aprova com base nos estudos científicos desenvolvidos e orientados por técnicos competentes na matéria, fixar metas e determinar etapas para a oficialização do crioulo como língua nacional ao lado do português; anexo X, Resolução nº 8/98 de 16 de Março, em que o Governo aprova a criação de uma comissão técnica para trabalhar o papel das Línguas.



## **1ª PARTE**

### **CAPÍTULO I**

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJECTO DE ESTUDO**

##### **1 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO**

A investigação em Ciências Sociais procura contribuir para a melhor compreensão, a problematização e a intervenção em questões que visam a modificação da tessitura social. Na realidade, a evolução da sociedade, as transformações políticas e sociais estão em constante evolução ao longo do tempo implicando, de certa forma, desajustes entre o real e o desejável. Daí que somos da opinião de que um estudo, um trabalho, qualquer que seja a sua temática, somente valerá a pena se estamos convictos de que ele poderá contribuir para o bem social.

Como profissional de educação que somos, sentimos implicados sobre a problemática do ensino, sobretudo, no que concerne à emergência da perspectiva da evolução curricular, numa altura em que a sociedade cabo-verdiana, confronta com um acelerado desenvolvimento tecnológico, e profundas mudanças sociais.

Não obstante, este estudo prende-se não só com o nosso desempenho profissional, na área do ensino, mas também com o facto de ser um tema relevante no contexto educativo cabo-verdiano e por não existir quadros com formação específica nesta área, propósito que nos motivou na escolha deste objecto de estudo.

Por outro lado, quisemos dar o nosso contributo sobre as questões curriculares, um tema actual na investigação em educação, numa altura em que a política linguística precisa fazer uma reflexão profunda sobre a oficialização da Lcv e a sua integração nos *currícula*. Daí a importância e a justificação desta pesquisa, que tem por finalidade criar espaço para investigações futuras, no âmbito de currículo e da gestão curricular da Lcv.

##### **2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

O nosso interesse nesta investigação prende-se, essencialmente, com a nossa actividade profissional, na área do ensino, por um lado, e, por outro lado, pelo facto de ser um tema ainda pouco desenvolvido no contexto educativo cabo-verdiano. Deste modo, vimos, neste estudo, a oportunidade de dar o nosso contributo sobre a



problemática do currículo e da gestão curricular, um tema actual no contexto educacional da sociedade ocidental moderna.

A concepção da nossa investigação situa-se no paradigma interpretativo, de natureza exploratória, visto que nos propomos conhecer e analisar dados a partir dos quais procurámos compreender a realidade social e captar a objectividade dos factos inerentes ao objecto de estudo. Para tal, adoptámos a metodologia quantitativa, em articulação com a metodologia qualitativa, com recurso ao inquérito por questionário, que enquanto instrumento de recolha de informação, constitui a técnica mais utilizada, no âmbito da investigação social Pardal & Correia (1995:51).

Estamos conscientes de que o objecto de estudo desta investigação requer um estudo exaustivo, nomeadamente nas organizações educativas, podendo ser a nível *macro* e *micro*. A *nível macro*, devido a dispersão, a descontinuidade territorial e a complexidade do sistema educativo cabo-verdiano, tornaria a investigação quase inviável; a *nível micro*, implicaria a presença do investigador no contexto ambiental dos investigados, o que apesar de não ser impossível, seria extremamente complicado, pois exigiria a nossa deslocação à Cabo Verde, com todos os encargos financeiros daí advenientes.

Todavia, não ignorámos as limitações constitutivas desta técnica, sobretudo, as limitações que podem advir se a construção do questionário não for cuidadosamente elaborada. Pois, a construção de um questionário válido, pressupõe um conjunto de procedimentos metodológicos que vão desde a formulação do problema até a sua aplicação na prática (Pardal & Correia 1995:53). Assim, procurámos identificar um conjunto de indicadores de forma a sustentar a *formulação das questões* (Pardal & Correia 1995).

Contudo, comparando com outras técnicas de recolha de dados o questionário é o único susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo, e mesmo quando é remetido pelos correios é mais barato e garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas (Pardal & Correia 1995:65). Assim, embora com todas as limitações apresentadas, que condicionaram a nossa investigação empírica, garantimos a pertinência e a eficiência dos resultados.



### 3 OBJECTIVOS DA PESQUISA

Retomámos aqui a preocupação inicial que esteve na génese desta investigação: gestão curricular da Lcv e sua integração nos *currícula* escolares. Estas duas questões centrais serão suportadas não só por percepções sustentadas na experiência da investigadora, mas igualmente, pelos resultados do questionário e, ainda, pelas questões teóricas trabalhadas por vários investigadores, que constituem o quadro de referência do presente estudo.

Partindo de princípio que o termo *objectivo* quer dizer *resultado que se pretende alcançar*, no âmbito deste objecto de estudo, traçamos alguns objectivos para responder às questões de partida definidas anteriormente. Assim, para conhecer e compreender como os professores perspectivam e conceptualizam a integração e a gestão curricular da Lcv nos *currícula* escolares, e quais as suas opiniões em relação ao ensino da Lcv, definimos quatro objectivos que pretendemos levar a cabo ao longo deste estudo:

- Conhecer as expectativas manifestadas pelos professores quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana;
- Conhecer as perspectivas apresentadas pelos professores sobre a integração e a gestão da Lcv nos currícula;
- Analisar as concepções dos professores relativamente à gestão curricular da Lcv;
- Compreender as opiniões dos professores sobre o ensino da Lcv em termos de pertinência e de exequibilidade.

No entanto, decorre aqui a convicção de que o nosso objecto de estudo, perspectivado enquanto fenómeno social, não é concebido como um objecto exterior e imutável, mas sim caracterizado por uma dinâmica que decorre da interacção dos sujeitos com essa realidade. É nesse sentido que este trabalho se encontra orientado e esperamos que constitua um instrumento útil (didáctico) para a promoção de atitudes reflexivas na gestão do currículo, apontando pistas e sugestões para a sua flexibilização numa perspectiva de educação para a cidadania.





## CAPÍTULO II

### CURRÍCULO – CONCEITUAÇÃO E IMPLICAÇÃO NO ESPAÇO EDUCATIVO

#### 1 DO CONCEITO DE CURRÍCULO

##### 1.1 CURRÍCULO: ORIGEM

Etimologicamente, o termo *currículo*<sup>2</sup> deriva do verbo latino *currere*<sup>3</sup>, que significa *caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir* e abarca duas ideias essenciais: uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos.

Assim, currículo, termo aportuguesado, vindo do latim *curriculum*<sup>4</sup>, na forma singular e *curricula* no plural, na sua origem significa *curso, percurso, caminho, trajecto*, que aplicado à educação nos remete, de certa forma, para o percurso das aprendizagens que cada aluno irá traçando ao longo da sua vida escolar, formal ou informalmente.

O currículo é um conceito de uso, relativamente recente, entre nós, se considerarmos a sua aplicação pedagógica noutros países como, por exemplo, os Estados Unidos da América, país onde a tradição de currículo, *como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX, devido, em parte, à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas.* (Pacheco, 1996:21).

Entretanto, Hamilton (1922:27) citado por Morgado (2000) refere que a origem do termo *curriculum*, surge associado a primeira fonte de *curriculum*, nos registos da Universidade de Glasgow, em 1633, num certificado de graduação outorgada a um professor, após a reforma da Universidade realizada pelos protestantes, em 1577. Também Pacheco (1996) refere que a utilização do termo currículo, aparece em 1633, no *Oxford English Dictionary* com o sentido de disciplina.

A este propósito, Robert (1981), citado por Pacheco (1996:22) reforça que o campo curricular tem as suas raízes no movimento herbertiano, movido pelo alemão John

---

<sup>2</sup> No século XVII, nos países anglo-saxónicos, o termo currículo era utilizado para designar uma pista circular de atletismo ou pista de percurso para carros de corrida de cavalos.

<sup>3</sup> Cf. Pacheco, 1996:16, *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora.

<sup>4</sup> Convém salientar que os americanos e ingleses conservam o termo na sua forma original: *Curriculum* no singular e *curricula* no plural. Os países latinos americanos só recentemente passaram a usar o termo *currículo*



Friedrich Herbert, em meados do século XIX, nos Estados Unidos da América, em que o autor dá maior ênfase à selecção e à organização dos conteúdos de ensino.

Entretanto, só a partir do século XX, o termo currículo assumiu foros de cidadania epistemológica, reconhecido como uma nova área de conhecimento educativo, tendo em Dewey (1902), Bobbitt (1918) e Tyler (1949) os principais promotores (Pacheco (1996:22)).

Após este período, vários estudos são realizados e várias obras publicadas sobre esta nova área de conhecimento, tendo o currículo ocupado um lugar de destaque no campo educacional (Pacheco, 1996).

## 1.2 CONCEITO DE CURRÍCULO

As mudanças ocorridas na sociedade desde o século XIX, provocadas principalmente pelo advento da era industrial, arrastaram consigo severas críticas ao sistema educacional, em geral, e à escola como instituição social, em particular.

A problemática do conceito de currículo prende-se à ideia da escola e daquilo que se acredita que ela deva fazer e executar, como instituição formal de educação, ou seja, o papel que deva assumir perante o educando e a sociedade. Na linha de pensamento que adoptamos, o propósito principal da escola é o de educar para o desenvolvimento integral do indivíduo, de tal modo que possa fazer uso e melhorar o seu habitat.

Herbert (1859) filósofo inglês, no seu ensaio (*What knowledge is of most worth?*) sobre as questões do currículo, afirma que o conhecimento que vale a pena ser ensinado continua a ser a questão principal que ocupa o campo da teoria curricular, face à qual se foram afirmando as diferentes concepções curriculares. Assim, para o autor o conhecimento científico é indispensável para que a educação possa cumprir a sua finalidade de preparar o homem para todos os aspectos da vida.

Reportámo-nos ao período da Revolução Industrial, tempo de profundas mudanças sociais e económicas, que marcaram o início de um rápido progresso científico, que se reflectiram na educação e, conseqüentemente, na escola. Esta sofreu uma forte pressão da sociedade, exigindo o cumprimento das finalidades bem distintas (Pacheco, 1996). Assim, a educação deixa de ser considerada apenas como meio de reproduzir as relações sociais e de formar quadros e trabalhadores para os novos modelos de produção e passa a ser considerada como um factor-chave importante para o progresso e desenvolvimento intelectual, moral e físico do cidadão.



Assim, neste período, procurou-se dar um novo sentido à educação com o acesso à escola de massas aumentando, significativamente, o número de alunos, razão pela qual *construíram-se mais e diferentes edifícios escolares, com novas tipologias*<sup>5</sup>, *desenvolveram-se novos currícula*<sup>6</sup> e *passaram a utilizar-se novos métodos de ensino* (Morgado, 2000). A partir daí houve uma nova concepção de educação como assinala Lundgren (1993), e profundas mudanças ideológicas na sociedade com a democratização do ensino e o estabelecimento da educação básica obrigatória, na maior parte dos países. Nesse sentido, refere-se à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no acesso à educação, permitindo que cada indivíduo possa beneficiar dos bens sociais e culturais existentes na sociedade de acordo com os seus interesses e aspirações.

Segundo Morgado (2000) a organização dos meios que possibilitarão a todos o acesso à educação fez com que aumentasse a capacidade organizativa das escolas e *a necessidade de se encontrarem instrumentos de escolarização mais sólidos*. Com efeito, a partir daí, o currículo surgiu como um instrumento de escolarização, que teria de ser adaptado à escola de massas para responder às exigências da sociedade emergente. Para o autor, apesar de, a partir do século XIX, os problemas ligados ao currículo tenham atingido proporções consideráveis, no campo educacional, é só no século XX que o currículo começou a adquirir um estatuto epistemológico científico próprio.

Neste sentido, convém ressaltar as contribuições deixadas por Spencer (1902) afirmando que o conhecimento científico era indispensável para que a educação pudesse cumprir a sua finalidade de preparar o indivíduo para todos os aspectos da vida e desse modo defendeu a introdução do estudo das ciências em todas os níveis de ensino, rompendo com a concepção clássica humanista dos planos de estudos, organizados em torno das matérias do *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), compreendendo no total o *Septivium*, ou seja, as sete Artes Liberais de estudos medievais<sup>7</sup> que, embora com algumas transformações ou modificações adicionais, chegaram até aos nossos dias.

A visão alargada de currículo como um conjunto de experiências de aprendizagem obteve uma adesão bastante generalizada, na literatura especializada. O estudo mais antigo sobre as questões curriculares surgiu com John Dewey (1902), aquando da

---

<sup>5</sup>Cf. Hamilton, op cit. Morgado (2000)

<sup>6</sup> Sublinhado no original.

<sup>7</sup> Cf., Traldi, L. L., *Currículo*. 1987.



publicação do seu livro intitulado: *The Child and the Curriculum*<sup>8</sup>, fazendo menção, pela primeira vez, não só dos interesses e motivações das crianças, mas também das dificuldades por que estas passavam em relação às aprendizagens curriculares.

John Dewey (1902) é um dos maiores mentores da nova concepção educativa – *progressive education*<sup>9</sup>. Assim, dos finais do século XIX até meados do século XX, surgiram vários programas educacionais norte-americanos que abriram caminho para a reforma do sistema educativo. A influência deste autor foi determinante no plano teórico conceptual, perspectivada durante décadas, originando-se um movimento de eficiência social, onde o currículo se contextualizou como um conjunto de elementos, altamente prescritivo. Dewey considera a educação como um processo social o que requer saber que modelo de sociedade responde à igualdade de oportunidades para todos os seus membros na construção do bem comum. Do seu ponto de vista, sendo as escolas instituições sociais encarregadas de uma educação integral dos indivíduos, deviam funcionar como comunidades onde a vida em sociedade seja de forma simplificada, proporcionando às crianças um ambiente social justo e tranquilo.

Segundo Roldão (1994:77-78) o conceito de educação *progressista* utilizado por Dewey refutava às concepções tradicionais da educação, porém englobava diversas realidades. Na sua opinião, o termo *progressista utilizado por Dewey (1902) significa: primeiro, uma definição específica de educação como reconstrução da experiência; segundo, uma sequência lógica de fases a seguir no processo de aprendizagem; e, em terceiro lugar, resultados positivos, sobre os indivíduos e a sociedade resultantes de tal processo educacional*<sup>10</sup>

Esta visão de currículo teve outros seguidores, resultando assim, diversas concepções sobre o termo que viria, mais tarde, a estabelecer um marco importante na definição desse conceito ambíguo e polissémico. Desta forma, as ideias aventadas por Dewey continuam a desencadear discussão entre os vários investigadores no âmbito da educação, e especialistas em currículo.

É de salientar que, o século XX conheceu modificações profundas na estrutura social e, conseqüentemente, no sector educativo. Assim, em 1918, ano de aparecimento da primeira obra de Bobbitt, *The Curriculum*, considerada *um marco miliário que assinala a emergência do currículo como um campo especializado de estudo e How To Make a*

---

<sup>8</sup>Cf. Dewey, J., *The Child and the Curriculum*. 1959)

<sup>9</sup> Educação progressista

<sup>10</sup> Cf. Roldão (1994).



*Curriculum?* (1924)<sup>11</sup>. Com estas duas obras o conceito de currículo passou a ser considerado *um marco inicial e berço do design do currículo* (Machado & Gonçalves:1989:78), ou seja, o currículo vai muito mais além do que uma simples organização de conhecimentos.

Com os avanços da psicologia, a partir do século XX, sentiu-se a necessidade de estudar as relações entre as características das crianças e os objectivos da educação. Neste âmbito, Machado & Gonçalves (1989) fazem referência aos trabalhos de psicólogos da linha comportamentalista que substituíram a tradicional teoria da disciplina mental. O próprio Bobbitt abandonou *a abordagem tradicional de currículo*<sup>12</sup> depois de ter tido um trabalho de equipa para o planeamento curricular das escolas primárias das Filipinas, numa altura da ocupação americana. E escreve:

“Precisávamos sobretudo de princípio para fazer o currículo. Não sabíamos que tínhamos primeiro que determinar os objectivos a partir de um estudo das necessidades sociais. Não tínhamos aprendido que os estudos são meios e não fins.”

No entanto, na década de 50, a questão de currículo é retomada por Tyler, que é considerado um dos clássicos do currículo, o qual, em 1949, com a sua obra intitulada: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*<sup>13</sup> definiu quatro questões fundamentais que serviriam de modelo para a elaboração de um currículo escolar:

- “- Que objectivo educacional a escola deve procurar atingir?
- Como seleccionar as experiências de aprendizagem que possam ser úteis à realização desses objectivos?
- Como organizar as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz?
- Como avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?”

Desta forma, podemos ver que, mais uma vez, a questão curricular é enfatizada numa filosofia que envolve os *objectivos, selecção, organização experiências e avaliação*, questão fundamental da temática curricular, que mais tarde veio a ser completada por Hilda Taba (1962), que trabalhou directamente com Tyler.

---

<sup>11</sup> Cf. Pacheco (1995 :22)

<sup>12</sup> Cf. Pratt, 1980:29)

<sup>13</sup> Cf. Tyler, R., 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction



A problemática da investigação curricular, a partir daí, vai ser determinante nos sistemas educativos, ao longo de várias décadas, por vários investigadores, entre os quais destacamos os trabalhos desenvolvidos por Tanner & Tanner, (1975), Taba (1983), Ribeiro, (1990), Stenhouse, (1991), Gimeno, (1988), Roldão, (1994;1995; 1999a;1999b; 2000; 2001; 2003), Pacheco, (1996), Zabalza, (1992; 1997 e Sá-Chaves, (1999), demonstrando as várias acepções do termo currículo, sobre as quais nos debruçaremos ao longo deste trabalho, em função do tempo, do espaço social e da política da educação em que emergiam.

Assim, podemos constatar que as primeiras definições de currículo propostas por Tyler (1949), Tanner & Tanner (1975), Johnson (1980), Taba (1983) correspondem a um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos, selecção e organização de experiências bem como sua avaliação, de acordo com a natureza das disciplinas. Nesta perspectiva, Pacheco (1996:16), sublinha que, *falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade, aparecendo, sobretudo, na tradição latino-europeia, como sinónimos.*

Para Stenhouse (1984)<sup>14</sup>, o currículo, se identifica como plano de estudos ou programa, ou como um conjunto de experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ou ainda como um conjunto de matérias flexíveis, sujeitas à mudança de acordo com as condições da sua aplicabilidade.

No entanto, Contreras (1990:182) sublinha que:

“...a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos. Para o autor, o campo curricular sempre foi alvo de atenção e isso desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação”.

Tal como define Ribeiro (1993:11-12), o currículo corresponde a *plano de estudos, elenco e sequências de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos neste sistema, ciclo, nível, ou curso.* Segundo esta perspectiva o currículo é definido como organização curricular de disciplinas e currículo enquanto esquemas de conteúdos programáticos e as respectivas orientações didácticas.

---

<sup>14</sup> Cf. Stenhouse, L., 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum.*



Não é tarefa fácil definir o termo currículo, não só por existir uma certa indefinição tecnológica, mas também porque existe uma quantidade de definições, na literatura de especialidade, diversas tanto na forma como no conteúdo. Nesse sentido, o termo currículo, aplicado à educação, encontra uma variada linha de evolução consoante a época e os contextos sociais. É de notar que o currículo se molda de acordo com as exigências de uma determinada sociedade, num dado momento histórico.

Contudo, se, por um lado, o vocábulo currículo tem assumido uma relevância crescente em termos de educação, por outro lado, tem gerado uma enorme perplexidade terminológica, que acentuou as divergências existentes em termos de pensamento curricular (Pacheco, 1996), como teremos a oportunidade de ver mais adiante no tratamento do tema em questão.

Sá-Chaves (1999:28) argumenta que:

“O conceito de currículo na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre o aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este micro contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural e aos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente”.

O espaço referido por Sá-Chaves pode ser a escola, percebida segundo uma perspectiva ecológica, perspectiva essa baseada nos estudos de Bronfenbrenner (1979)<sup>15</sup>, sobre o desenvolvimento do ser humano. Conforme esta óptica a escola poderá ser representada como um *mesossistema* onde se enquadrariam os vários *microsistemas*. Todos os elementos do *microsistema*, apesar das diferenças culturais, interagem e concorrem para um determinado fim, tendo como espaço habitual a escola, espaço organizacional onde os diversos actores se confrontam e que deve ser entendido numa perspectiva ecológica; o espaço *microsistémico* por sua vez, inserido num *exossistema* que corresponde à rede de interação com a comunidade envolvente a diferentes níveis de proximidade. A todos estes níveis sistémicos permanece subjacente um *macrossistema*, um conjunto de sistemas de crenças, convicções e conhecimentos com os quais os alunos e professores trabalham.

Desta conceptualização proposta pela autora, torna-se mais fácil a compreensão da mediação entre o Conhecimento, o Professor e o Aluno, inseridos num espaço

---

<sup>15</sup> Cf. Bronfenbrenner, U., 1979. *La ecología del desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*.



*microssistémico* (sala de aula). O professor, a gerir a relação aluno com o conhecimento; o aluno a razão da existência do professor e da própria escola, compreende a relação professor com o conhecimento; o conhecimento como fonte da relação biunívoca entre o professor e aluno (Sá-Chaves, 1999).

Sobre este assunto Portugal (1992:27)<sup>16</sup> refere que o desenvolvimento do ser humano tem a ver directa ou indirectamente com todo o contexto onde este se encontra inserido. Tal contexto compreende, não apenas o indivíduo, mas também, sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos.

Nesta perspectiva, a aprendizagem curricular é o resultado das interações da escola dos professores e dos alunos, sendo a escola a instituição por onde todos os indivíduos passam, e a única responsável pela transmissão dos conhecimentos, em contrapartida, ela está sujeita a cumprir as decisões emanadas do serviço central do Ministério da Educação.

Em síntese, o conceito de currículo é uma questão muito delicada que requer um estudo específico, na medida em que corresponde a um conjunto de intenções, situadas num *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (Pacheco 1996: 18).

Com efeito, existe uma vastíssima produção à volta do conceito currículo como atrás ficou descrito, em que os autores, ora o consideram como sinónimo de programa da escola, ora definindo-o como um plano de estudos, onde se interagem os objectivos, as metas a atingir, as metodologias e as estratégias para cada unidade curricular. No entanto, convém salientar que, em todas as definições, embora tenham sido concebidas em épocas diferentes, existem dois pontos comuns em todas elas, como sublinham Roldão (1999a) e Pacheco (1996): por um lado, a influência do contexto social onde o conhecimento é concebido e produzido e, por outro, a maneira como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo.

Efectivamente, as definições de currículo, em seu desenvolvimento sequencial, através dos tempos, variam de sociedade para sociedade, isto é, cada qual mostra o aspecto que lhe parece mais importante para atingir os novos objectivos e finalidades

---

<sup>16</sup> Cf. Portugal, G. 1994. *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*.



decorrentes das mudanças que lhe são inerentes. Assim, o que constitui o conjunto de aprendizagens, hoje, pode não ser amanhã, ou ser de modo diferente. Por exemplo, pode-se achar desnecessário ou inadequado determinado conteúdo de uma disciplina, que pode ser excluído do currículo, ou ainda, se pode acrescentar uma área nova de conhecimento, porque se acha que é verdadeiramente necessário ao desempenho social. Assim, definir o conceito de currículo como uma ciência concreta não é tarefa fácil, devido a sua natureza complexa e ambígua.

Concluimos com Pacheco (1996) que afirma: *insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente abrangência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa* (Pacheco, 1996:16).

### 1.3 CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

Nos últimos anos, apesar do termo currículo se ter familiarizado, entre nós, todavia, é utilizado com diferentes acepções, segundo um determinado contexto sociotemporal, sendo por isso adequado em função dos valores e concepções de uma dada sociedade, e da ênfase de cada autor ou investigador, implicando a introdução de novos elementos e de novas formas de encarar o saber (Roldão, 1999 e Pacheco, 1996).

Pretendemos abordar, neste ponto, as principais concepções acerca do currículo, constantes na literatura especializada, seu percurso histórico, assinalando os principais autores que fundamentam esta área. Assim, apresentaremos a evolução da concepção curricular, segundo Alçada & Roldão, (1985)<sup>17</sup>, citado por Emídio et alii (1992:30), que se caracteriza, em termos gerais, por:

(1) A educação progressiva<sup>18</sup> (John Dewey, 1902), resultante do alargamento dos conhecimentos científicos, de novas concepções de aprendizagem, do desenvolvimento dos estudos psicológicos e da premência de promover reformas sociais e ligar o ensino à vida real;

(2) A concepção behaviorista tem como principal autor (Ralph Tyler 1949) que define o currículo como o conjunto de resultado de aprendizagem pelo qual a Escola é responsável. Para os autores que subscrevem essa concepção os

---

<sup>17</sup> Cf. Emídio, et alii, (1992:30). *Desenvolvimento Curricular*

<sup>18</sup> Primeiras décadas do século XX



objectivos constituem o processo e são incorporados na instrução e não no currículo;

(3) O currículo baseado na estrutura das disciplinas (Hilda Taba, 1962), esta concepção curricular reforçou a compartimentação disciplinar e valorizou a aquisição de competências e o desenvolvimento do raciocínio científico;

(4) O currículo baseado na relevância e significação social dos temas<sup>19</sup> é o período em que os fenómenos sociais e novos interesses da juventude conduziram uma nova concepção curricular, em que a relevância social dos temas e as necessidades dos estudantes são os critérios dominantes;

(5) As tendências actuais<sup>20</sup> incluem um movimento crítico apelando ao regresso às aprendizagens essenciais e à aquisição das competências fundamentais (back-to-basics); uma concepção de currículo ligado à educação para a cidadania, procurando aplicar estratégias que desenvolvam a aquisição do pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões, o domínio de conhecimentos necessários à resolução das diversas situações.

Nesta linha de pensamento, Emídio et alii (1992:31) assinalam que o currículo é:

“...produto de um contexto em que factores diversos (sociais, políticos, económicos e culturais) desempenham um papel determinante e interagem com a natureza e o tipo de instituições educativas, com concepções acerca do modo como a criança se desenvolve e aprende, com perspectivas sobre o modo como se deve processar o ensino e com posicionamento diferentes sobre as finalidades da educação”.

Não existe unanimidade quanto às concepções do termo currículo. A sua natureza é sistémica, porquanto cada elemento afecta os restantes numa relação de interdependência que se oscila entre o normativo ou oficial, e o real - processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o currículo de um país visto numa linha de um *continuum* responde ou acompanha as mudanças operadas na sociedade, a fim de atender às suas necessidades e interesses, ao mesmo tempo que procurará atender aos interesses e às necessidades dos educandos.

---

<sup>19</sup> Finais dos anos 60. In *Desenvolvimento Curricular*. Por Alçada, I e Roldão, M.C., 1985).

<sup>20</sup> Anos 70-80. Duas tendências dominantes coexistem nas concepções curriculares actuais: o apelo para o regresso às aprendizagens essenciais e à aquisição das competências fundamentais; e a concepção do currículo ligado à educação para a cidadania. In *Desenvolvimento Curricular*. Por Alçada, I e Roldão, M.C., 1985).



Para Dewey (1902) ao valor do currículo está subjacente a necessidade de mostrar à criança a necessidade de se compatibilizar os seus interesses com o estudo de questões centradas na vida real. Assim sendo, cabe ao professor a responsabilidade de orientar a criança para o seu pleno desenvolvimento. Esta concepção de currículo foi retomada por Kilpatrick (1956)<sup>21</sup>, um dos colaboradores de Dewey, quando afirma que o currículo é uma sucessão de experiências escolares adquiridas de forma satisfatória, sendo o papel do professor preparar o ambiente para que essa sucessão se faça de tal forma que promova o desenvolvimento dos alunos de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

Outros autores como Bobbitt (1922;1924), Campbell (1935) também seguiram esta linha de pensamento quando afirmam que o currículo é aquele conjunto ou série de experiências que as crianças devem fazer e experimentar a fim de desenvolver as suas habilidades sob a orientação do professor. Este conceito foi retomado, posteriormente, por Caswell (1935) para quem o currículo se traduz por tudo aquilo que acontece na vida da criança, na de seus pais e de seus professores. De acordo com esta concepção o currículo abarca não só a aprendizagem proporcionada pela escola, que compreende não só os programas das diferentes disciplinas, que tem a função meramente académica, mas também aprendizagem extracurricular, que tem a função formativa.

Segundo Apple (1990) houve uma nova viragem nos discursos dos especialistas de currículo que passou da questão de saber o *que se deve ensinar* para a questão de *como deve ser organizado o currículo, construído e avaliado*. É na sequência dessa última questão que situa o paradigma curricular, formulado por Tyler (1949) com a sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Assim, para dar unidade à abordagem de currículo como *instrumento eficiente de educação*, Tyler (1949) desenvolveu quatro processos fundamentais que, do seu ponto de vista, deveriam servir de modelo conceptual para a elaboração do currículo, como já havíamos referido, anteriormente. O modelo tyleriano<sup>22</sup>, na sua versão original, considera que a definição de objectivos é a questão principal a considerar no planeamento curricular,

---

<sup>21</sup> Cf. Kilpatrick, W. H., *Education for a Changing Society – 1935*. (Traduzido para português pela Cia. Editora Nacional, SP., 1956.

<sup>22</sup> O modelo tyleriano dita como primeiro passo, na elaboração do currículo, a definição dos objectivos que se pretende alcançar e daí toda a lógica de construção do currículo se desenrola em função dessas finalidades. Porém, em estudos posteriores sobre currículo, Tyler definiu o currículo como “toda a aprendizagem dos alunos planeada e orientada pela escola em ordem a alcançar os seus objectivos educacionais” (*The curriculum – then and now*). In Machado & Gonçalves. 1991:117. Edições ASA.



na medida em que eles constituem os *critérios pelos quais são seleccionados os materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem os procedimentos de ensino e se preparam testes e exames* (Tyler, 1949:2-3).

Enquadra-se, ainda, nesta perspectiva Taba (1983) (que trabalhou directamente com Tyler), que concebe o currículo como um plano de aprendizagem, resultante de um processo ordenado e sequencial envolvendo três aspectos distintos: *selecção e ordenação dos conteúdos, selecção de experiências de aprendizagem e planos de avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem*.

No entanto, mais tarde Johnson (1967) postula a concepção de currículo como uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. Todavia, o mesmo autor sublinha que esta concepção restringe o conceito de currículo, uma vez que especifica os resultados a alcançar, antes do processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva mais abrangente, Tanner & Tanner (1980) sublinham que existe uma separação entre currículo e instrução que é geradora de dificuldades quer ao nível do campo conceptual, quer ao nível do campo prático. Os mesmos autores acrescentam que o currículo é um conjunto de experiências de aprendizagem e o resultado previamente definidos sob a direcção da escola e em ordem ao desenvolvimento dos educandos.

D'Hainaut (1980:19-23)<sup>23</sup> sustenta que:

“...um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) um currículo compreende, em geral, não somente os programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados. Por outras palavras, um currículo exprime-se habitualmente em termos de intenções, de conteúdos, de progressões e de métodos ou de meios a utilizar, para ensinar e avaliar.”

A problemática curricular, de acordo com Formosinho (1983), engloba dois sentidos: por um lado, o sentido restrito, utilizado, normalmente pela teoria curricular, isto é, o currículo centrado no processo de ensino e de aprendizagem e nas actividades educativas planificadas, intencionalmente para a transmissão de conhecimentos, de

---

<sup>23</sup> Cf. D'Hainaut, L. 1980. *Educação: dos fins aos objectivos*.



valores ou de atitudes; e, por outro lado, o sentido lato, o mais utilizado na Sociologia da Educação em que o currículo é interpretado como o conjunto de actividades educativas programadas pela escola, ocorridas elas nas salas de aulas ou fora delas, abarcando as actividades curriculares e extra-curriculares (jornal da escola, visitas de estudo, conferências, actividades desportivas, teatro, etc.). Aderem a perspectiva sociológica grandes nomes ligados à educação tais como: Durkheim (1922<sup>24</sup>, 1977), Bourdieu & Passeron (1970)<sup>25</sup>.

Perante esta sistematização constata-se que o primeiro sentido valoriza a componente académica do currículo centrado nas actividades lectivas e o segundo sentido, mais abrangente, alarga-se aos aspectos culturais, sociais e desportivos (Formosinho, 1983:41-42).

Retomando a perspectiva de Formosinho (1983) que ressalta o caso específico de Portugal, afirmando que o currículo é considerado como o *elenco de conhecimentos, que são ensinados, agrupados em disciplinas*, e que se designa por um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Segundo esta perspectiva trata-se de um currículo uniforme para todos, concebido pelos serviços centrais do Ministério da Educação e mandado executar na escola pelos professores. Segundo o autor, este modelo de currículo<sup>26</sup> contribui para a *desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares*, desrespeitando as diferenças do público escolar, ou seja, um currículo que não se coaduna com a heterogeneidade dos discentes.

Alguns autores Jackson, 1968, Kelly, 1986, Apple, 1986 e Torres Santomé, 1995, reforçam esta ideia, ao considerar que tudo aquilo que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada, engloba duas dimensões que pela sua importância convém realçar: por um lado, o que os alunos aprendem na escola como objecto de transmissão formal, e que alguns autores têm denominado por currículo explícito; por outro lado, o que os alunos aprendem na escola como resultado de aprendizagens paralelas, diferentes das determinadas pelos objectivos do currículo formal ou oficial e que se denomina por currículo *escondido, oculto* ou *latente* (Morgado, 2000:26).

---

<sup>24</sup> Cf. Durkheim, E., 1922. *Education et Sociologie*. Paris : PUF. (Traduzido para português : Educação e Sociologia. SP: Edições Melhoramento, 1972.

<sup>25</sup> Cf. Bourdieu, P., & Passeron, P. C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement...*

<sup>26</sup> Cf. Formosinho, J., (1987:41-42) Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único referido por Formosinho significa um currículo que não atende a heterogeneidade da população escolar. Segundo o autor este modelo arrastou consigo a desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares.



Todavia, numa definição simplificada, Roldão (1999b:41) afirma que o currículo é aquilo *que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir*. Neste âmbito, podemos ver que para além da decisão acerca daquilo que o aluno necessita aprender, a gestão dos meios disponíveis, as tomadas de decisões para garantir a aprendizagem e a sua aplicação, constituem também a parte integrante do currículo.

Gimeno (1988:17) afirma que:

“ O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar”.

De acordo com esta perspectiva, o conceito de currículo caracteriza-se como uma construção permanente de práticas, onde se inter-relacionam acções de ordem cultural, social, política e administrativa, de produção de materiais didácticos, de avaliação, etc., e que enquanto subsistemas autónomos, geram forças diversas que reflectem na prática pedagógica. Todavia, esta ideia de inter-relação variam de sociedade para sociedade tendo como matriz a dimensão política e cultural, razão pela qual Grundy (1987) sublinha que o currículo não é um conceito mas uma construção cultural.<sup>27</sup>

No dizer de Paraskeva (2000), currículo é tão antigo como a própria educação, que foi sofrendo as metamorfoses inerentes ao processo civilizacional. Naturalmente, multiplicaram-se as opiniões, as perspectivas, os pontos de vista, os juízos de valor em relação à delimitação do seu campo de estudo, fazendo emergir cada vez mais uma indefinição à volta desse conceito. Todavia, existem um ponto comum em todas as definições abordadas por estes autores, que tem a ver com a ideia de planificação, de programas, de conteúdos, de experiências e de actividades escolares. É um termo usado em vários sentidos e que tem sido dadas diversas interpretações: pode ser o conteúdo de uma disciplina; os conhecimentos que o professor explica aos alunos; é tudo o que a criança aprende formal, na escola com o professor e, informalmente, o que aprende no seu dia a dia.

---

<sup>27</sup> Para Grundy (1987:5), “O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.



Para CRSE (1987:85)<sup>28</sup> o currículo é um plano de acção que define o quadro geral do desenvolvimento de projectos educativos. Nesta conformidade, a prática curricular compreende tanto o currículo formal como o currículo informal ou oculto. E postula:

“O currículo formal define objectivos gerais e específicos, fixa critérios para a selecção de áreas ou disciplinas e respectivos conteúdos, indica as metodologias e estratégias a desenvolver e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem. O currículo informal ou oculto é o pano de fundo que subjaz ao currículo formal, isto é, a situação escolar na qual o currículo formal vai ser realizado, designadamente na relação entre os diversos autores/actores do processo de ensino-aprendizagem; nas regras de organização e funcionamento da vida escolar; na situação dos equipamentos e do material didáctico, que limitam ou estimulam as condições de trabalho; na capacidade financeira para administrar o quotidiano ou para gerir iniciativas; na qualificação do pessoal docente para o desempenho das suas tarefas específicas e as condições que regem o seu exercício profissional; no relacionamento favorável ou desfavorável com o meio”.

Do que atrás ficou exposto, podemos concluir que, o conceito do currículo não é unívoco, pelo contrário, é ambíguo e polissémico, susceptível de múltiplas interpretações. A noção de plano, processo, produto, objectivo acompanhou sempre os fenómenos educativos desde os tempos mais remotos. Contudo, qualquer que seja a definição, sobre o conceito de currículo que apresentámos, ela não se identifica como uma simples proposta ou programação dos conteúdos. Ela engloba um conjunto de objectivos organizados segundo uma estrutura e desenvolvidos segundo uma sequência ordenada, sistemática e intencional.

Esta diversidade de definições que temos vindo a analisar, deu origem a duas tendências bem distintas acerca da natureza conceptual de currículo, que corporizam duas correntes<sup>29</sup> que se implementaram na sociedade educativa: a corrente francófona e a corrente anglo-saxónica.

Segundo a perspectiva francófona *o currículo engloba apenas o lado das intenções; corresponde ao plano formal, às propostas, programas, planos de estudo.* (Morgado, 2000:30-31). Enquadram-se nesta corrente as definições propostas por Tyler, Phenix, Taba, Johnson, D’Hainaut, que concebem o currículo como um programa ou um plano de estudos, organizado de acordo com a natureza das disciplinas e estruturado na base de objectivos, conteúdos e actividades. Todavia, esta perspectiva encara o

---

<sup>28</sup> Comissão de Reforma do Sistema Educativo

<sup>29</sup> Cf. Morgado 2000. *A (des) construção da autonomia curricular.*



currículo num sentido restrito do termo, uma vez que adopta uma definição técnica, isto é, a dimensão instituída é o órgão responsável pelas decisões curriculares, e o professor um mero executor das decisões curriculares emanadas do poder central.

Quanto à perspectiva anglo-saxónica perfilhada por Schawb, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, Formosinho, Pacheco, Roldão, entre outros, encara-se o currículo num sentido mais lato. Como sublinha Pacheco (1996:17), nesta perspectiva as definições de currículo, embora referindo-se a um plano ou a um programa, apresentam-no ora como *o conjunto das experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.*

Em suma, procurando sistematizar as múltiplas definições de currículo até aí apresentadas por diversos autores, queríamos deixar aqui a definição proposta por Pacheco (1996:20) que afirma:

“...o currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta de interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.



## 2 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR

O percurso que temos vindo a efectivar acerca do campo curricular, tem-nos provado, gradualmente, os graus de complexidade e polissemia do termo currículo. Como já antes havíamos referido, desde o século XIX, os problemas curriculares assumiram lugar de destaque mas, é só no século XX, que o estudo curricular atinge *foros de cidadania*<sup>30</sup> epistemológica, reconhecido como uma nova área de conhecimento educativo, com as obras de John Dewey (*The Absolute Curriculum, 1900, The Curriculum Elementary Education, 1901, The Child and the Curriculum, 1902*) tendo como principais seguidores Bobbitt e Tyler (Pacheco, 1996:22).

Durante, algumas décadas, o *rationale* de Tyler foi a referência obrigatória no campo curricular. A sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* é considerada por muitos investigadores como a *Bíblia do Currículo*, visto que constitui um marco miliário que demarca a emergência do currículo como estudo especializado (Pacheco, 1996:22).

Assim, toda a reflexão subsequente à divulgação do *rationale* tyleriano assenta na concepção de currículo como *um produto de processos formais de tomada de decisão que habitualmente prescreve objectivos, temas, experiências de aprendizagem, actividades, materiais e/ou esquemas de avaliação* (Tyler, 1975).

Contudo, a concepção curricular tyleriana foi, como já antes havíamos referido, o ponto de referência, durante largos anos, apesar das duras críticas que tem sido alvo, de ser uma concepção *simplista*, mas reconhecida e assumida como necessária à compreensão do processo de desenvolvimento curricular.

Deste modo, qualquer que seja a teorização sobre o currículo tem que estar ligada directamente à prática curricular, sugerindo propostas, não apenas para o *formalizar, explicar e interpretar*, como também para resolver os problemas existentes.

---

<sup>30</sup> Cf, Carrilho Ribeiro (1990:3). *Desenvolvimento Curricular*. “ (...) Tanto em programas de formação de professores, a nível de graduação, como em cursos de pós-graduação em Educação, os *estudos curriculares* – nas suas vertentes de teoria e prática de desenvolvimento curricular – adquiriram já *foros de cidadania* em muitos países, embora com diferenças de tratamento consoante a tradição e progresso das Ciências da Educação, mas sem deixar de reconhecer, também que esta área de estudo procura ainda um estatuto epistemológico-científico próprio.”



## 2.1 A FUNÇÃO DA TEORIA CURRICULAR

Falar da teoria curricular, de acordo com a natureza e âmbito de sua aplicação, implica referir a prática e a teoria curricular. Pacheco (1996:31) sublinha que *é lugar-comum dos estudos curriculares o assinalar de uma prática e de uma teoria suportando a teoria muitas ambiguidades e conotações e a prática uma estrutura na base da qual se processa uma teorização.*

Para Kemmis (1988:42) a teoria curricular não representa uma perspectiva acabada e sólida para explicar os fenómenos curriculares, definidas pelas teorias sociais e humanas, pelo que precisa de uma larga referência histórica e social, visto que o currículo *é um produto da história humana e social, isto é, um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens.*

A este propósito, Morgado (2000:33) afirma que no campo das ciências sociais e humanas não devemos utilizar o termo teoria para reconhecer comportamentos preestabelecidos, visto que ele depende de diversos significados como, por exemplo, no caso das concepções curriculares que cada um tem acerca da sociedade, das ideologias que cada um tem dos factos sociais. Acrescenta o autor que quando utilizamos o termo teoria curricular não pretendemos trazer à superfície uma interpretação única da realidade, mas sim uma interpretação particular, uma conjuntura muito específica relacionada com a realidade prática do campo das ciências sociais e humanas. Isto porque, explica o autor, a educação, em geral, e o currículo, em particular, é de natureza prática.

Outrossim, não é a teoria que define a prática, mas sim, explica a natureza do domínio do currículo, baseada, fundamentalmente, na prática, ou seja, a teoria contextualiza e explica a própria prática (Morgado, 2000:33).

Para Kemmis (1988) o currículo é uma especialidade dentro do ramo da educação e toda a teoria curricular se define numa articulação entre a teoria e a prática.

A propósito da teoria curricular Kliebard (1985:226) afirma que a teoria curricular tem a função de representar as questões curriculares e de as clarificar em termos do campo de acção. Para o autor,

“A teoria curricular como qualquer outra teoria, tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste



em fazer abstrações estranhas, senão o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações”.

Por conseguinte, a teoria curricular responde a uma série de questões que se prendem com a prática e com as diversas perspectivas de as conceber e serve de paradigma de representação da realidade que se pretende preparada e problematizada (Pacheco, 1996:31-32).

## 2.2 AS TEORIAS CURRICULARES

As teorias curriculares, segundo Gimeno (1988:44) *convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectamente, de abordar os problemas práticos da educação.*

A propósito das teorias curriculares, Vilar (1994) veicula opiniões diversas, umas vezes coincidentes e outras vezes discordantes que fazem das teorias um campo sistemático de debates e reflexão, sobretudo, porque não se alimenta de um sentido unívoco, aceite, universalmente, por todos os elementos da comunidade científica.

Neste contexto Gimeno (1988) sublinha que devido a complexidade do campo curricular, este tem sido alvo de opiniões controversas. Para o autor as diferentes teorias curriculares propostas representam o reflexo de diversos argumentos conceptuais de currículo e das peculiares construções teóricas que os sustentam.

A propósito das teorias curriculares Eisner & Vallance (1974) preferem designar o termo por *orientações curriculares* e apresentam diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento escolar:

- *Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos* – preocupação centrada no desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades intelectuais dos alunos do que com os conteúdos;
- *Currículo como tecnologia* – preocupação com o *como se aprende* em vez de o *que se aprende*;
- *Currículo como auto-realização ou como experiências consumatórias* – Preocupação centrada nos conteúdos da aprendizagem;
- *Currículo como reconstrução social* – preocupação com a visão social da aprendizagem, ou seja, a escola a responder às necessidades da sociedade;



- *Currículo como orientação do racionalismo académico* – preocupação centrado na valorização da aprendizagem organizado em disciplinas.

Neste quadro Gimeno (1995:45-50)<sup>31</sup>, apresenta quatro concepções de currículo: currículo *como sùmula de exigências académicas*, filiado no racionalismo académico, com raízes que se estendem à Idade Média; currículo *como base de experiências* relacionado com os movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e inícios do século XX; currículo *como tecnologia e eficiência*, baseado no movimento americano de renovação curricular, dos anos sessenta e currículo *como configuração da prática*.

Fazendo uma recapitulação sobre os estudos curriculares, tendo em conta as definições dos vários estudiosos, podemos agrupá-los em três categorias, segundo Pinar (1985):

- *Tradicionalistas* – os que entendem o currículo como racionalidade técnica, ou como produto que é elaborado pelos decisores curriculares e postos ao serviço dos professores, dando continuidade aos princípios de Tyler;
- *Empiristas conceptuais* – os que defendem que o currículo é decidido por especialistas curriculares e os executores do currículo,
- *Reconceptualistas* – os que perspectivam o currículo como um processo político.

No entanto, Pacheco (1996:33) sublinha que

“...as teorias curriculares são classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento”.

Neste contexto, a partir das contribuições teóricas, no âmbito da complexidade do campo curricular, propostas por Kemmis (1988), surgem as três grandes teorias fundamentais, baseadas nos interesses constitutivos de Habermas<sup>32</sup>: *teoria técnica*, *teoria prática* e *teoria crítica*, que passaremos a descrever, seguidamente.

---

<sup>31</sup> Cf. Gimeno, J. S., (1995:45-50). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*.

<sup>32</sup> Cf. Habermas fundamenta, essencialmente em Aristóteles, com diferentes perspectivas de currículo, falando do currículo como produto, como prática e como praxis.



## TEORIAS CURRICULARES

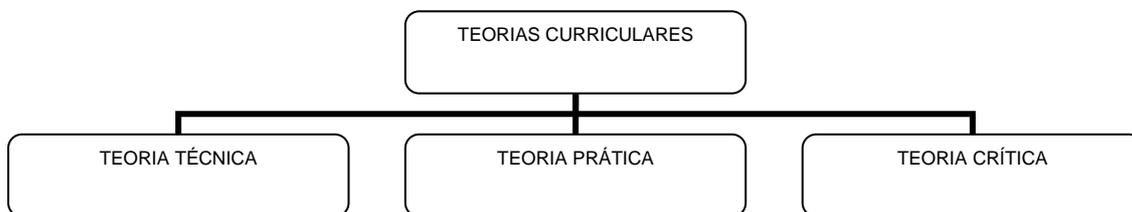


FIG. 1 - Representação das teorias curriculares (adaptado de Pacheco)

### 2.2.1 TEORIA TÉCNICA

Esta teoria, segundo Pacheco (1996:35) é a mais tradicional nos estudos curriculares e aquela cuja influência, ainda hoje se faz sentir. Kemmis (1988:134) postula que esta teoria se baseia no princípio de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito. A teoria técnica caracteriza-se por um *discurso científico*, por uma *organização burocrática* e por uma *acção tecnicista*. Filiam-se na teoria técnica os investigadores tradicionalistas.

É notório que, nesta teoria, está subjacente uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática se alia à componente técnica. Inscrevem-se na teoria tecnicista as definições de currículo propostas por Tyler (1949), Taba (1983), D'Hainaut (1980) e Johnson (1967) entre outros, ou seja, todas as definições de currículo que tenham como denominador comum uma orientação tecnológica e que se prendem com o *que deve ser ensinado*, e por vezes *como deve ser ensinado*, se enquadram nessa teoria.

Kemmis (1988:63), argumenta que ao basear-se na *noção tecnológica de desenvolvimento curricular*, está-se a dar maior ênfase às questões técnicas, desviando as questões substantivas da educação e do currículo para o segundo plano.

Segundo Pacheco (1996) na teoria técnica as concepções de currículo como um plano de acção pedagógica destinada a obter resultados de aprendizagem organizados pela escola, pressupõem um processo dividido em três fases: *elaboração*, *implementação* e *avaliação*, conjugando tudo numa racionalização de meios em função dos objectivos e dos resultados, que origina a chamada *consciência tecnológica* como postula Giroux, (1981) ou *racionalidade técnica* como refere Schön (1983; 1987).



Assim, o conceito mais comum de currículo, liga-se a um plano estruturado de aprendizagem, baseado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos preestabelecidos, conforme se encontra sistematizado na Tabela 1.

TEORIA TÉCNICA	CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimidade normativa</li><li>• Racionalidade técnica</li><li>• Ideologia burocrática</li><li>• Interesse técnico</li><li>• Discurso científico</li><li>• Organização burocrática</li><li>• Acção tecnicista</li><li>• Teoria – prática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas</li><li>• Currículo como auto-realização dos alunos</li><li>• Currículo como meio tecnológico</li></ul>

**Tabela 1 – Fundamentação da teoria técnica (adaptado de Pacheco, 1996)**

### 2.2.2 TEORIA PRÁTICA

A teoria prática caracteriza-se por *um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional* (Kemmis (1988:134). Esta teoria está ligada às propostas curriculares da década de 70, sobretudo, à questão colocada pelos empiristas conceptuais entre os quais se destacam Schwab (1985) e Stenhouse (1984) que perspectivam o currículo como uma prática resultante da relação entre especialistas curriculares e professores (Pacheco, 1996:38).

Neste sentido Schwab (1985) citado por Pacheco (1996:38) considera quatro elementos fundamentais para a construção de currículo: *alunos, professores, conteúdos e meios*. O autor, acrescenta ainda, que só com a renovação da linguagem curricular é que se pode mudar o discurso prático e, conseqüentemente, salvar o currículo da situação moribunda em que se encontra.

Todavia, a proposta de Stenhouse (1984:29) difere um pouco do discurso de Schwab (1969), visto que, enquanto este propõe uma linguagem prática como forma de conceptualizar o currículo, aquele fala da atitude crítica do professor, destacando o protagonismo que assume em toda a proposta curricular.



A este propósito Pacheco (1996:38) considera que *os problemas curriculares não são susceptíveis de solução teórica, mas sim de solução prática*, dado que o currículo corresponde a um largo corpo de factos através dos quais *a abstracção teórica* guarda um profundo silêncio *que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo*.

Com efeito, a argumentação curricular de Stenhouse (1984) sobre a teoria prática veio a reforçar a concepção de currículo como processo e não como produto. Dentro da mesma linha de pensamento Grundy (1987:68) afirma que:

“...falar do currículo como prática é falar da interacção entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objectos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo”.

De acordo com a autora, a teoria prática questiona-se a perspectiva do currículo como um plano predefinido e dá-se maior importância à *interpretação negociada, ou ao acto pessoal de procura de significação*.

Convém salientar que, a *deliberação prática* é o factor fundamental do desenvolvimento do currículo, que é concebido não como *um produto*, mas, como *um processo*, que abarca diversas vertentes, ou seja, como uma proposta a ser interpretada de diferentes formas e aplicada em diferentes contextos, tendo sempre presente *uma racionalidade prática, uma acção pragmática* e uma *legitimidade processual*, oriundos de vários intervenientes do processo na construção do currículo. Destacam-se, neste processo, os professores e os alunos considerados como elementos fundamentais na legitimidade do currículo. Na perspectiva da teoria prática, existe uma inter-relação entre a teoria e a prática, numa correspondência biunívoca e permanente (Morgado, 2000:42).

Para Pacheco (1996) na teoria prática, quando se perspectiva o currículo como um projecto que é fruto de uma *racionalidade prática*, está-se a rejeitar a divisão das três fases principais no processo de planificação pedagógica, referidas na teoria técnica.

Concluimos com Kemmis (1988) que baseado no interesse prático do saber de Habermas, afirma que esta teoria pressupõe a construção do currículo com base na prática, o que implica a participação activa de todos os intervenientes do processo educativo, especialmente, dos professores que são os mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e os seus destinatários – os alunos (Morgado, 2000:43).



Apresentamos a sistematização da teoria prática segundo a proposta de Pacheco

Tabela 2:

TEORIA PRÁTICA	CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimidade processual</li><li>• Racionalidade prática</li><li>• Ideologia pragmática</li><li>• Interesse prático</li><li>• Discurso humanista</li><li>• Organização liberal</li><li>• Acção racional</li><li>• Teoria – prática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículo como texto</li><li>• Currículo como projecto</li><li>• Currículo como hipótese de trabalho</li></ul>

**Tabela 2 – Fundamentação da teoria prática (adaptado de Pacheco)**

### 2.2.3 TEORIA CRÍTICA

Segundo Kemmis (1988), esta teoria caracteriza-se por um *discurso dialéctico*, por uma *organização participativa, democrática e comunitária* e por uma *acção emancipatória* de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática.

Pacheco (1996:41) afirma que a teoria crítica, embora se distancie das outras teorias, tem uma relação de grande proximidade com a teoria prática. O que as diferencia, na realidade é o *conceito de praxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão*.

Para Grundy (1987) o conceito de praxis, por um lado, conduz à emancipação que ocorre apenas em condições de justiça e de equidade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia que incorpora todo o projecto curricular, tornando-se possível, somente pela reflexividade e pela acção autónoma.

Vilar (1994:37), a propósito da teoria crítica, afirma que

“...no âmbito desta metateoria caberão as teorizações que procuram, essencialmente, “iluminar” os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades”.



Resumimos com Pacheco (1996:42), que numa dimensão comparativa das três teorias, afirma que jamais a definição de currículo deixará de se questionar à luz das diferentes perspectivas que se interligam e completam. O autor acrescenta que o currículo não se resume a um conjunto de postulados que se pode aceitar ou rejeitar, o que poderá constituir um problema é analisarmos a prática curricular à luz das mesmas perspectivas.

A teoria crítica apresenta as visões críticas do currículo, que a distancia, em termos conceptuais, da teoria técnica, admitindo-se, porém, que existe uma relação próxima com a aceção curricular prática. Assim, é reforçada a interdependência do processo de desenvolvimento curricular, e reconhecida a plena liberdade tanto dos professores como dos alunos, para negociar e determinar os conteúdos do currículo (Pacheco, 1996).

A Tabela 3 representa a fundamentação desta teoria com base nos pressupostos apresentados por Pacheco (1996).

<b>TEORIA CRÍTICA</b>	<b>CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>•Legitimidade discursiva</li><li>•Racionalidade comunicativa</li><li>•Ideologia crítica</li><li>•Interesse emancipatório</li><li>•Discurso dialéctico</li><li>•Organização participativa</li><li>•Acção emancipatória</li><li>•Teoria – prática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Currículo como praxis</li><li>•Currículo como acção argumentativa</li></ul>

**Tabela 3 – Fundamentação da teoria crítica (adaptado de Pacheco)**

### **3 CORRELAÇÃO DE CURRÍCULO COM OUTROS CONCEITOS**

#### **3.1 O CURRÍCULO E O SISTEMA EDUCATIVO**

O sistema educativo representa, na sua complexidade, a matriz da educação formal. Pretende-se, nesta secção fazer a (des) construção do sistema nas suas vertentes estruturais, organizacionais, relacionais e contextuais tendo como substância de todo o sistema educativo – o currículo (Ribeiro 1993), concebido como seu núcleo duro.



Existe uma relação estreita entre o sistema educativo e o currículo, sendo este um dos subsistemas daquele, de que é quadro de referência e de enquadramento e, ao mesmo tempo, constitui a sua *substância*. O sistema educativo caracteriza-se por um conjunto de estruturas, acções, métodos e meios através dos quais se desenvolve o processo permanente e diversificado da formação dos membros da comunidade que institui esse sistema (Ribeiro, 1993:23). Sendo uma substância do sistema educativo, sublinha o autor, visa responder à uma questão fundamental: *o que pode e deve ser aprendido/ensinado na escola?*

É neste quadro que Gimeno (1988:17) sublinha que os *currícula são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado*. Segundo a perspectiva do autor os currículos acabam por reflectir o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores que dominam e regem os processos educativos.

Neste sentido, Emídio et alii (1992) afirmam que os currículos educativos exprimem e são determinados não apenas por um contexto individualizado, mas também por diferentes contextos que se interpenetram, mantendo, porém, características próprias. Por exemplo, nos países em que os sistemas educativos se expandiram, vários factores<sup>33</sup> actuam de forma directa ou indirectamente no sistema educativo.

Neste âmbito, Gimeno (1988:21) sublinha que a construção do currículo não pode ser compreendida:

“...fora das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação”.

Ainda, o autor acrescenta que quando se toma a consciência da falta de qualidade no sistema educativo, toda a atenção se dirige para a renovação do currículo, que incide, essencialmente em dois aspectos: os conteúdos do currículo e as metodologias.

---

<sup>33</sup> Cal 1992:36-47. O autor refere aos factores de ordem política, de natureza institucional, de natureza psicológica, de natureza pedagógica que influenciam directamente nas concepções educacionais e, conseqüentemente, na organização do currículo.



Por sua vez, Emídio et alii (1992:28) argumentam que o *sistema educativo, compreendendo não só a educação formal como a educação informal, e se integra num sistema mais vasto – a sociedade tomada em sentido amplo (finalidades, valores, ideologia, grau de desenvolvimento)*. Segundo o autor, embora cada país constitua uma globalidade, não é todavia, independente do contexto regional e internacional. Pois, existe uma interação constante entre cada país e as grandes organizações internacionais como, por exemplo, UNESCO, OCDE, CONSELHO DA EUROPA, etc.

Para Pacheco (1996) não é tarefa fácil definir o que a sociedade exige da educação, principalmente numa sociedade em constante mutação, em que a repercussão da técnica e da ciência impõem novos desafios à educação. Daí que se considera que o sistema educativo é um subsistema do sistema social.

### **3.2 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

A temática currículo e política educativa remete-nos para uma realidade onde participam diversos actores sociais, produto de decisões individuais e colectivas, em que o Estado, através do seu organismo competente e responsável, competirá definir e organizar políticas educativas que não só garantam a unidade e a coesão do sistema educativo mas também, que assegurem a todos os cidadãos o direito à escolarização fundamental de qualidade que os permita a integração no mundo de trabalho.

A este propósito, sustenta Stenhouse (1987:27) que *o currículo é considerado como uma intenção, um plano ou prescrição, uma ideia acerca do que desejaríamos que acontecesse nas escolas e o que nelas acontecem, ou seja, o que de facto sucede nas escolas*. Assim, para o autor as políticas educativas vigentes devem pautar *uma orientação específica da educação, com base numa determinada opção assumida que validará o fenómeno educativo, justificando a sua função socializadora*.

Neste contexto, D'Hainaut (1980:31) postula que *uma política educativa é a tradução operatória de intenções em opções e em prioridades, é uma realidade tangível que existe ao mesmo tempo nos textos e nos factos*. Com base nesta afirmação, podemos afirmar que a política educativa é o resultado de um conjunto de intenções de carácter social, consubstanciada por diversos factores (sociais, ideológicos, culturais, económicos, filosóficos), que constituem as prioridades sociais, que devem ser garantidas pela sociedade escolar.



É neste quadro que Pacheco (1997) afirma que o estudo das políticas públicas constitui, na maior parte dos países, uma tendência das políticas contemporâneas, assumindo-se como objecto de investigação tanto para os sistemas políticos como para os sistemas sociais e educativos<sup>34</sup>. Assim, para o autor ao adoptar uma perspectiva teórico-prática na abordagem das políticas educativas, aliada a um comprometimento político, que luta pela construção de alternativas sociais significativas, não deixamos de enfrentar a tensão decorrente da necessidade de uma postura objectiva nas práticas investigativas.

Para D'Hainaut (1980:41)) uma política educativa

“...não é um acto insulado é antes um processo inscrito no quadro mais largo de uma filosofia da educação, e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais, que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético, e religioso, e do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sócio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado. O autor, acrescenta, ainda, que toda a política educativa é o ponto de entrada no currículo, ou melhor dito, é o ponto privilegiado de entrada no currículo” (idem:31).

Na mesma linha de pensamento Morgado (2000:56) sublinha que:

“As políticas educativas entendidas como o conjunto de decisões de fundo assumidas no âmbito da política pública do Estado, asseguram um quadro orientador, mais geral, as políticas curriculares, enquanto campo específico daquela, comportam uma série de disposições concorrentes para a sua operacionalização”

Azevedo (1997) numa dimensão política e educacional, afirma que *as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desactivadas com base na memória da Sociedade ou do Estado em que têm curso.*

Uma política educativa, afirma Pacheco (1996), corresponde ao conjunto de decisões provenientes do sistema político, que engloba as intenções e as estratégias determinadas pelos *critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas.*

---

<sup>34</sup> Cf. Pacheco In *Políticas curriculares: decisão (re) centralizada*. Comunicação apresentada, em plenário, no VIII Colóquio da Secção Portuguesa da AIPEL/FIRSE1997. A decisão em Educação. Lisboa: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação (policopiado).



### 3.3 O CURRÍCULO E A POLÍTICA CURRICULAR

O currículo concebido como *substância* do sistema educativo (Ribeiro 1993) é a expressão da função socializadora da escola. Tal como refere Gimeno (1988:34-35), *o currículo como projecto selectivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada e se realiza dentro de determinadas condições políticas administrativas e institucionais, visto que a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projecto.*

Segundo Elmore & Sykes (1992) a política curricular pode ser definida como um corpo formal de leis e regulamentações adequadas prescrevendo sobre o que se deve ser ensinado nas escolas. Acrescentam, ainda, os autores que o Estado tem uma forte influência no currículo, e que a política curricular consequente de uma política governamental não se limita, apenas a um discurso autoritário, proveniente de um determinado grupo de pressão em ordem a manutenção do poder na sociedade, mas também de uma forte influência dos professores, embora, por vezes, de forma disfarçada.

Pacheco (1996:19) refere o currículo, numa dimensão política da educação, como *um instrumento de escolarização*, que reflecte quer as relações existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e de grupos, quer ainda os interesses políticos e ideológicos, entre outros.

Neste quadro, Gimeno (1988:129-130) sublinha que falar da política curricular é *referir as decisões ou determinações dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, emanadas a partir das instituições de decisão política e administrativa.* Para o autor, a política curricular estabelece e condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm directa ou indirectamente nas decisões curriculares, num determinado momento histórico. Deste modo, a política curricular acaba por ser, indubitavelmente, um instrumento de regulação e ordenação do currículo e uma via facilitadora da intervenção do Estado na organização da vida social.

Morgado (2000:58) afirma que as políticas curriculares representam um conjunto de *sombras e tonalidades que lhe são ministradas pelas políticas educativas, que são a expressão das políticas sociais emanadas pelo Estado.* Deste modo, o autor



acrescenta que apesar do *âmbito específico das políticas curriculares o seu estudo é indissociável da caracterização das políticas educativas.*

Para Lawton (1982) é difícil, senão impossível, conceber o currículo, de forma relevante, sem que se tenha presente as suas características num contexto social, cultural e histórico, cabendo à política curricular estabelecer, decisivamente, as coordenadas desse contexto.

### **3.4 O CURRÍCULO E A ESCOLA**

Nas últimas décadas do século XX, a escola e a educação escolar constituíram a questão central dos autores e investigadores que se dedicam à causa da educação, na medida em que estamos numa sociedade em constante mutação, (Forquin, 1996:19) em que rapidamente se reajstem e/ou rejeitem valores até aqui aceites como legítimos e aprovados socialmente, sobre os quais se construiu todo um passado, ao longo de gerações, e que garantia a perpetuação de uma tradição. Assim, a escola para cumprir a sua função educativa deve seleccionar os conteúdos curriculares que deve preservar e os que deve refutar, o que pressupõe um trabalho de grande capacidade memorativa.

Todavia, Vilhena (1999:38) sublinha que a escola ensina a *versão autorizada, legítima*, que difere de país para país, conforme os princípios ideológicos, as correntes pedagógicas, as épocas em que se vivem, e os contextos, atendendo à ideologia do poder político que ordena a sua elaboração.

Para Taba (1962) as complexidades técnicas da construção do currículo, bem como o seu carácter social e político requerem muitas competências. Se considerarmos que o currículo e a escola constituem duas faces da mesma moeda, mais facilmente se pode compreender que só conseguiremos veicular a imagem dinâmica de toda a complexidade do currículo numa perspectiva integradora, em que se interagem as diferentes variáveis, visto que a sua acção não é linear mas interactiva (Pratt, 1985:38).

No entanto, apesar da contribuição de Tyler (1956) ser considerada por muitos como responsável pelo aparecimento da formulação moderna da *teoria do currículo*, e marco de uma nova viragem na educação, ao delimitar as experiências educativas, relativamente ao currículo dando, assim, uma nova *ordem e organização* ao processo de aprendizagem, verifica-se que se deixa, paulatinamente, de referir ao conhecimento



(exclusivamente na sua dimensão cognitiva) para se valorizar as experiências educacionais que a escola oferece.

Na mesma linha de pensamento Roldão (2003:53) afirma que o currículo enquanto corpo de aprendizagens reconhecidas como necessárias (...) *é um elemento inerente à vida social, qualquer que seja o formato que assuma e os dispositivos que socialmente se organizem para garantir a sua apropriação pelos indivíduos.* Acrescenta, ainda, a autora que a escola actualmente é uma instituição escolar que se define pela função curricular e se caracteriza por uma estrutura organizativa baseada no decurso da sua origem histórica, que conduziu à *uniformidade como matriz organizacional, concebida para a produção em série da escolarização, organizada segundo princípios da segmentação e da sequência hierárquica dos saberes.*

Neste contexto, a escola assume *uma posição e uma orientação selectiva* em relação à cultura que se concretiza, justamente no currículo que transmite.

Para Gimeno (1988:17) o valor da escola é manifestado, essencialmente, pelo que faz ao adoptar um determinado currículo, independentemente de qualquer discurso das suas finalidades. Assim, todas as finalidades que são atribuídas à escola, implícita ou explicitamente, acabam necessariamente a reflectir-se nos objectivos que orientam todo o currículo, na selecção de componentes do mesmo e nas próprias actividades metodológicas às quais dá lugar.

Segundo Pacheco, (1996), o paradigma tradicional não respeita a natureza e o desenvolvimento do sujeito que aprende e a natureza e as condições do processo de aprendizagem. Assim, ao considerar o currículo como *um corpo de disciplinas, estipulado por professores para os alunos dominarem*, ou seja, como *um conjunto de conhecimentos, organizado segundo um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades*, só pode basear-se num tipo de escola cuja gestão é muito centralizada e muito burocratizada, onde reina a uniformidade e que Canário (1992:72) designa de *uma escola concebida para existir, durar e não mudar.*

A este propósito, Pinto (1998:2) defende que ao considerar o conceito de currículo como corpo de disciplinas estruturado rigidamente pelos *decisores*, deixando de lado o papel dos *actores* no contexto educativo, *a escola falha e entra em crise no exacto momento que vence*, uma vez que implantada de um *espírito novo* não alterou as suas práticas de uniformização curricular.



Daí que, na opinião de Isambert-Jamati (1992:48), as concepções rígidas de currículo conduziram o ensino ao fracasso escolar, na medida em que os *modos de fazer, as referências culturais e as condutas esperadas permaneceram o que eram dantes* e o público escolar experimentou dificuldades das mais variadas formas e o insucesso escolar passou a ser considerado um “fenómeno social”.

A este propósito Tanner & Tanner (1987:14) afirma que muitos progressistas românticos empenhados na defesa de que todas as actividades de aprendizagem da escola deviam centrar-se nas necessidades e interesses dos alunos, acabaram por marginalizar a dimensão instrutiva do currículo.

Contudo, não podemos falar do currículo, da escola e da educação sem referir a sociedade, como argumentam V. De Landsheere & G. De Landsheere (1983:49) citados por Pacheco (1996:52) que sendo a educação formal, filha legítima da sociedade, *antes de se vir a transformar, num agente de transformação dessa mesma sociedade, a análise das exigências da sociedade mãe constitui o primeiro tempo da definição dos alvos da educação.*

Segundo Morgado (2000:16) *a educação sofre as mesmas metamorfoses da sociedade (...) porque a educação ocorre na sociedade, ou seja, parte da sociedade e para ela se destina.* Segundo o autor, a educação *como projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, encontra na escola o espaço social privilegiado para a sua concretização.*

Neste sentido, as questões curriculares, são fortemente influenciados por factores sociais e políticos, visto que a escola e a sociedade estão intrinsecamente interligadas, como postula o documento da reforma do sistema educativo em Portugal CRSE (1988:42), não pode haver uma escola que não seja de uma sociedade<sup>35</sup>.

Assim, a relação escola/sociedade, implica uma outra leitura, a legitimação das desigualdades sociais ou a sua correcção e diminuição. Como diz Brennan (1985) citado por Pacheco (1996), os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem colectivamente a educação. Pois, trazem uma gama de atitudes e valores assimilados no seio familiar e no meio social.

---

<sup>35</sup> Cf. CRSE, 1988:42 reconhece que “não pode haver uma Escola que não seja de uma Sociedade: dela recebe o direito e os meios permanentes de existência; dela recebe permanentemente encomendas educativas mais ou menos precisas; (...) dela recebe estímulos e censuras; a ela dirige louvores, críticas ou censuras; a riqueza e pobreza dessa Sociedade repercutem-se em si, como a sua riqueza se repercute nessa Sociedade”.



Daí que Roldão (1999b:53) refere a necessidade de pensar num currículo que respeite os interesses e as necessidades dos alunos e de produzir mudanças qualitativas que integrem a heterogeneidade de saberes, de vivências e de culturas, e de inculcar *nos professores a necessidade de reconstruir/adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos*. Neste sentido, Roldão (1999b:36) avança algumas propostas pelas quais *a escola, para poder cumprir a sua função no contexto de diversidade, que caracteriza as sociedades actuais, tem de integrar no seu corpus curricular um série diferente de conteúdos de aprendizagem que abarca:*

- Domínio de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza;
- Activação e consolidação de processos autónomos de construção de saber;
- Domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas;
- Desenvolvimento de atitudes e competências sociais;
- Desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida.

É neste contexto que Vilhena (1999) se refere à função socializadora da escola em face de construir um currículo que espelhe a preocupação com a função social e que valorize as características culturais da comunidade em que o aluno se encontra inserido, fazendo com que se aperceba dos problemas, e dos conflitos do meio que o cerca. Assim sendo, o currículo deixa de ser visto apenas como programa de estudos, para passar a compreender o desenvolvimento pessoal, social e psicológico dos alunos (Tanner & Tanner, 1987:5).

Neste sentido, a construção de um currículo que respeite as diversidades culturais representa as várias formas de que a escola se serve para pôr em prática a sua função social. Deste modo, a escola é obrigada a oferecer um currículo que abarca duas dimensões essenciais e complementares: a de que o currículo sempre pressupõe um *projecto* que se expressa e se contextualiza numa *prática*, sendo dado especial realce à sua vertente dinâmica (Vilar, 1994:14).



### 3.5 O CURRÍCULO E O PROFESSOR

Como afirma Roldão (1999b) se a função do professor é ensinar, *entendendo por ensinar o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém*, as decisões sobre o que e como vai ser ensinado, é de inteira responsabilidade do professor.

Segundo a perspectiva tecnicista de ensino, o professor desempenha a função de um técnico reprodutor de conhecimentos aos alunos, considerando estes como meros receptores passivos e reprodutores mecânicos de conhecimentos memorizados.

Todavia, a partir da década de 70, houve uma nova viragem na visão do papel desempenhado pelo professor, que deixou de ser visto como um mero executor de currículo, dando lugar ao conceito do *profissional reflexivo* (Schön, 1983, Alarcão, 1996, 2001), que veio reforçar o papel activo do professor, que toma decisões e formula juízos num contexto prático, ou seja, o professor passou a ser visto nestes quadros teóricos como um *mediador reflexivo* (Alonso e Branco, 1989).

A concepção de um professor prático reflexivo abordados por Schön (1983), Alarcão (1996), Flores e Flores (1998) e Alonso e Branco (1989) transmite a imagem de um professor, um profissional, capaz de reflectir sobre a sua prática, como refere Alarcão (1996), e a partir dela aprofundar os seus conhecimentos e atribuir um significado à sua *praxis* e compreender a dimensão da sua profissionalidade docente.

Para Gimeno (1988:197), o professor *é um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos*. Segundo esta perspectiva, o professor como agente curricular, compete-lhe tomar decisões e adequar a sua acção educativa de acordo com a especificidade dos alunos.

Nesta linha de pensamento, Alonso (2003:173) afirma que o *perfil do professor actual* é o de um profissional preparado com conhecimentos teóricos e práticos que lhe permita desempenhar uma *prática reflexiva*, que responda à diversidade de exigências da sociedade com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.

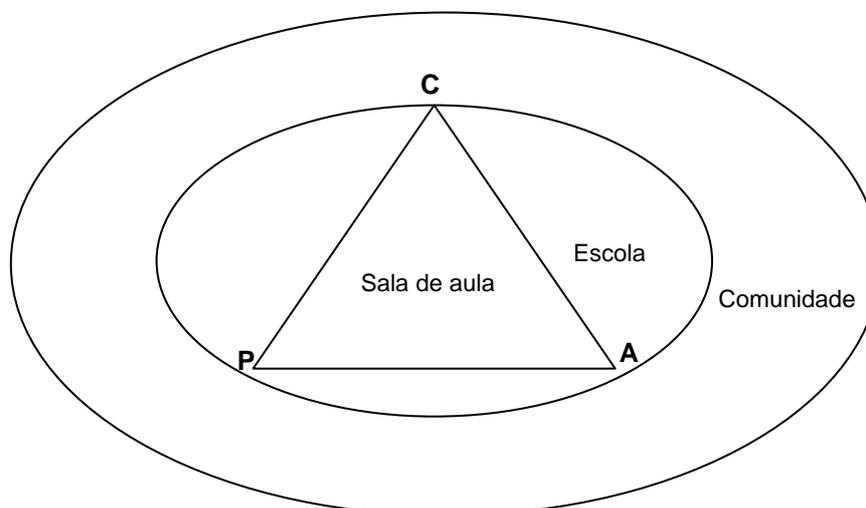


É neste contexto que Sá-Chaves (2000:30-32) refere às *implicações em rede sobre as variáveis Conhecimento, Aluno e Professor, inseridos num espaço microssistémico (sala de aula)*. A autora acrescenta, que o espaço curricular onde decorre as interacções dialógicas (conhecimento, aluno e professor) é a escola que deve ser entendido numa perspectiva ecológica para poder corresponder, quer ao conceito do currículo, quer à realidade complexa e dinâmica que cada escola constitui, como representa a FIG. 2.

C – conhecimento

P – professor

A – aluno



**FIG. 2 - Representação da interação curricular dialógica numa abordagem ecológica**

Tal como define Gimeno (1988:119) o professor *é um mediador do currículo*. Serve-se directamente do *currículo prescrito, ou currículo formal, ou currículo oficial*, ou seja, parte de um conjunto de orientações ou prescrições como ponto de referência, para seu desenvolvimento em manuais e/ou textos adoptados, filtrando-o em função das suas necessidades educativas e coloca-o em acção – *é o currículo real* (Vilhena, 1999:64), ou *currículo actual*, o que acontece na prática (Kelly, 1982)<sup>36</sup>.

Segundo Perrenoud (1995:51) *o currículo real é a transposição pragmática do currículo formal (...) é um conjunto de experiências, de tarefas de actividades que geram ou que se pressupõe que se gerem aprendizagens*.

Atendendo que o currículo prescrito corre o risco de ser um veículo não só de normalização mas também de uniformização curricular, ditada pela política curricular,

<sup>36</sup> Cf. A. V. 1982 *The Curriculum: Theory and practice*.



e com o intuito de combater a especificação pormenorizada do currículo prescrito, desadequada à *heterogeneidade* da população escolar, à *singularidade das condições contextuais* e à *própria autonomia do professor*, este é chamado a construir um currículo onde se interaccionam os vários intervenientes do processo educativo (Vilhena, 1999:66).

Porém, o *currículo real* pode ser sintetizado em *objectivos, conteúdos, método e avaliação*, (Taba, 1983:551) e convertido em *projecto didáctico*, isto é, quando o professor *planifica e concretiza a aula*, quando o professor *toma decisões pré-activas, interactivas e pós-activas que implicam quer a existência de uma estrutura relacional, quer a realização de tarefas ou actividades* (Pacheco 1996:104), ele está construindo um projecto didáctico.

Assim sendo, a tarefa do desenvolvimento curricular, cabe, unicamente ao professor, isto é, depende do grau da responsabilização que lhe é atribuído, e do papel que lhe é reservado dentro da estrutura curricular. Sendo o professor considerado como um actor curricular, goza de uma *autonomia funcional* que lhe facilite a tarefa da execução do currículo prescrito (Pacheco, 1996:101).

Neste sentido Roldão (1999b:38) afirma que urge a necessidade de repensar o currículo, face à mudança que ocorre na sociedade, e à democratização do ensino, na sequência do alargamento do percurso escolar do aluno, para que possa haver realmente uma aprendizagem de qualidade *para todos*. Assim, a autora sugere que se faça uma revisão do currículo escolar, tendo em consideração os factores de mudança, que se traduzem nos seguintes parâmetros:

- A necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- O enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;
- A ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;
- A reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso de contextualidade<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Sublinhados o original.



Neste sentido, constatamos que o centro das decisões curriculares é transferido do poder central para a escola que deverá estar em condições de responder adequadamente às especificidades do seu contexto, assegurando por essa via o acesso de todos às aprendizagens. Assim, configura-se uma concepção de currículo que visa a consolidação das competências essenciais à vida social, preparando os alunos de modo a construir os seus próprios percursos de aprendizagem, preparando-os para a melhoria da qualidade de vida na sociedade.

Neste âmbito Zabalza (1992:47), citado por Roldão (1999b:38) considera necessário entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.

A este propósito Pacheco (1996:101) sublinha que o professor goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação, dentro de referenciais que lhe são apresentados, mas que *não determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento*. E diz que o professor é:

“...o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz a escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado”.



### 3.6 PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE

Para Pacheco (1996:102-103) o professor é um dos agentes principais que interpreta e arquitecta o currículo conforme o projecto didáctico que a figura 3 representa. O projecto didáctico enquanto microsistema curricular que tem por contexto a sala de aula, com todas as suas características e complexidades, é uma representação da realidade sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, o autor nos reporta a ideia de que todo o projecto didáctico, normalmente, é provisório, e os seus elementos constituintes devem ser interpretados na base de pressupostos metodológicos, que subjazem à prática educativa.

#### AUTONOMIA DO PROFESSOR



**FIG. 3 - Representação do projecto didáctico de autonomia curricular do professor**

Tal como propõe Gimeno (1986:37) o professor age de acordo com a sua formação profissional de base, aplicando técnicas fundamentadas que pressupõem a investigação e experiência educativa. Daí que o acto de planificação implica uma actividade prática de organização e contextualização da acção didáctica que ocorre na sala de aula, e é uma actividade que compete, exclusivamente, ao professor. Contudo, a forma como o professor organiza, metodologicamente, o processo de aprendizagem depende não só do seu grau de formação, mas também dos recursos didácticos disponíveis.

Zabalza (1987:51) sublinha que o professor ao planificar uma actividade baseia-se *num conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide.*



A propósito de planificação alguns autores<sup>38</sup> referem que os professores planificam as suas actividades, exclusivamente, para satisfazer as suas necessidades pessoais e profissionais, reduzindo a incerteza e a ansiedade, relegando para o segundo plano, os objectivos a atingir, a preparação dos materiais didácticos, a distribuição de tempo previsto e as estratégias a utilizar durante o processo de instrução.

Outro factor decisivo no processo de planificação é a *informação sobre os alunos, o conhecimento das suas habilidades e possibilidades*, que o professor vai adquirindo ao longo do percurso escolar. Acerca da informação sobre os alunos é fundamental que o professor elabore um processo individual respeitante a cada aluno, como preconiza os documentos preparatórios da reforma educativa em Portugal (CRSE, 1987:92).<sup>39</sup>

Um outro factor que condiciona a actividade do professor é a *fonte de conhecimento dos conteúdos de ensino* que ele possui. Como refere Pacheco (1990), se o professor é um mediador entre o currículo prescrito e os alunos, um elemento activo no desenvolvimento do currículo, porque personaliza e modela o ensino, por um lado, e, por outro, está dependente de materiais didácticos, ou seja, de mediadores curriculares que actuam como guias no processo ensino-aprendizagem. A este propósito Zabalza (1987:52) afirma que:

”...a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam a tarefa de planificar o ensino, mas fazem-no através de diversos tipos de materiais didácticos, nos quais já se oferecem esboços de programação, ou seja, não contactam directamente com o programa nem partem directamente dos seus postulados mas sim através de mediadoras que actuam como guias”.

No entanto, Pacheco, (1990:66), refere que de entre os materiais didácticos, *o livro de texto ou o manual adoptado em cada disciplina e escola* é, indubitavelmente, o material de base principal que o professor utiliza como fonte de conhecimento, transformando-se a planificação num aspecto bastante simples e susceptível de generalizações. O autor acrescenta que: *o ponto de partida da planificação de uma aula é o manual ou o livro de texto o que permite ao professor uma preparação dos conteúdos programáticos e actividades didácticas* (idem p, 107).

---

<sup>38</sup> Cf. Clark e Yinger (1979) concluíram que os professores planificavam para satisfazer as suas próprias ansiedades pessoais e profissionais, reduzindo a ansiedade e incerteza que lhes surgiam ao longo das experiências.

<sup>39</sup> Cf. CRSE, (1987:92). “ É no processo individual de cada aluno que a escola esboça, desde o momento do seu ingresso, o perfil que vai retocando e dirigindo. É este conhecimento actualizado que o registo pode permitir, facultando a qualquer momento, um conselho oportuno, o encaminhamento concreto, a proposta válida de actividade de remediação ou reforço”.



Do exposto podemos concluir que planificar as actividades curriculares, personalizadas, significa atender às características e interesses dos alunos, individualmente, ao longo do processo escolar. Assim, o professor como profissional de educação, embora, dependendo das orientações das políticas educativas tem a autonomia de planificar as actividades curriculares, baseadas em atitudes de investigação e de reflexão partilhada, de modo a adequar a sua prática pedagógica à diversidade de contextos e às características dos alunos (Pacheco, 1996).



## CAPÍTULO III

# FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR

### 1 OS CONCEITOS DE FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR

A evolução do estudo sobre a gestão curricular intensificou-se, nos últimos anos, face às profundas mudanças que se operam nas sociedades modernas do mundo ocidental.

Com efeito, neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a natureza e âmbito da gestão curricular centrado não só nos objectivos e conteúdos a ensinar, como também nos diversos actores intervenientes do processo educativo.

Do exposto no capítulo anterior, sobre o conceito e concepção do currículo, decorre a percepção do processo de desenvolvimento curricular. Assim, face ao currículo entendido como corpo de aprendizagens a adquirir, o desenvolvimento curricular assume as funções de: *decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem*, sem esquecer o *para quem* e o *para quê* (Roldão, 1999b: 38). Deste modo, este processo remete-nos para as dimensões de decisão e de gestão curricular que no dizer de Roldão (1999:38) implica *construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores*.

É neste contexto que Roldão (1999:54) define o conceito de flexibilização curricular numa lógica de construção flexível e adequada aos objectivos que se tem em vista, ou seja, numa lógica da equidade que se opõe à uniformidade curricular.

Para Roldão (1999a:54) flexibilizar o currículo significa:

“...organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação<sup>40</sup> das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar, de forma flexível<sup>41</sup>, a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem”.

Flexibilizar opõe-se a uniformização curricular, segundo um modelo comum e único. *Mas não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das*

---

<sup>40</sup> Cf. Sublinhado no original

<sup>41</sup> Cf. Sublinhado no original



*aprendizagens pessoal e socialmente necessárias* (Roldão 1999:54). A autora acrescenta ainda que *flexibilizar o currículo* significa *deslocar e diversificar os centros de decisão curricular e, por isso, visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo* (Roldão (2000:86).

Flexibilizar significa introduzir no currículo uma construção flexível, adaptada aos processos de ensino e de aprendizagem, articulando o currículo prescritivo nacional ao nível do significativo contextual, em termos operacionais, e avaliado, ajustado, constantemente (Roldão, 2000).

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves et alii (2003:19) afirmam que a flexibilização do currículo

“...só se compreende no quadro de uma também renovada compreensão do conceito de currículo, que abrange quer a dimensão instituída, ou seja, a natureza dos planos de estudo, dos programas de disciplinas e de áreas transdisciplinares e não disciplinares, a definição do core curriculum (...) quer a natureza instituinte dos projectos educativos (curriculares de escola, de turma ou individuais), quer os critérios de participação nas tomadas de decisão, como sejam os níveis de democraticidade, de cooperação e de colegialidade”.

Acrescenta, ainda a autora que a *flexibilização curricular será sempre mutilante*, se a dimensão curricular instituída não corresponderem largas margens de autonomia ao nível instituinte, que lhe permita a participação no exercício de decisão que a resolução dos problemas educativos pressupõe, dando-lhe o sentido de autoria, de pertença e de reconhecimento.

No entanto, existe uma relação de interconexão entre os conceitos de *flexibilização curricular e gestão curricular*. Flexibilizar pressupõe, como já dissemos anteriormente, a apropriação da gestão do currículo, que envolve os processos de mudança estrutural do paradigma curricular, que corresponda mudar para permitir a configuração de projectos curriculares, ajustados às situações concretas, promovendo a equidade social, face à heterogeneidade do público escolar Roldão (1995), Leite (2001).

Gestão curricular tal como define Roldão (1995:7) envolve:

“ ...todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários



e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover”.

Assim, os procedimentos de que se refere a autora, no processo de gestão curricular, implicam a participação de diversos agentes curriculares, a diferentes níveis: *a nível micro* que tem a ver com o contexto da sala de aula (professores e alunos); *a nível macro* que tem a ver com os responsáveis pela gestão e direcção da escola; *a nível meso* que se refere aos decisores encarregados de funções específicas, os delegados da disciplina ou chefe do departamento curricular (assim designado segundo o novo modelo de gestão).

Neste âmbito, Leite (2001) afirma que a gestão curricular, quando feita a nível das escolas, permite adaptar a realidade e a especificidade da situação real, que não são contempladas num currículo prescrito à escala nacional. Para a autora a gestão curricular permite proporcionar aprendizagens através de um currículo desenvolvido de um modo integrado. O campo da gestão curricular abarca o cruzamento entre o currículo e o desenvolvimento curricular que poderá ser marcada pela descentralização das decisões das políticas curriculares ao nível da administração central.

Tal como refere Roldão (2000:87) gerir o currículo *significa, no essencial, estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face a finalidades que se pretendem alcançar*. Para a autora *gerir é decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados*<sup>42</sup>... (Roldão1999a:25).

Aliás, para que a gestão curricular seja um processo racional e científico, tornar-se-á necessário conhecer quais são as exigências e aspirações da sociedade, na medida em que, o currículo visa preparar os jovens para participar como membros produtivos de uma sociedade. Por outras palavras, em qualquer sociedade as componentes curriculares são de natureza sociocultural e político.

Tal como definem Roldão (1995) e Leite (2001) gestão curricular, na perspectiva contextual flexível, significa transformar o currículo prescrito nacional num projecto contextualizado, tendo em conta a situação real, o que implica analisar situações, tomar decisões e agir em conformidade com as decisões, com a avaliação e com os

---

<sup>42</sup> Sublinhado no original



ajustes que se vai fazendo. Daí resulta a gestão curricular local que converte o currículo prescrito em projecto contextualizado, adequado às especificidades dos discentes, consoante os seus interesses e necessidades.

Ainda, a propósito de gestão curricular ou de flexibilização curricular, importa ressaltar que existe uma inter-relação entre o conceito de *currículo* e o conceito de *projecto*. Para que haja a flexibilização curricular há que transformar o currículo num projecto. Segundo Zabalza (1992) citado por Roldão (1995:9) deve pôr-se em marcha um processo transformativo que permita converter um *currículo prescrito – geral, normativo, descontextualizado* – num *projecto*, ou seja, *numa acção de que os actores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participado*.

Todavia, a conversão do *currículo standard*, prescrito, a que se refere Zabalza (1992); Roldão (1999); Leite (2001) em projecto curricular, contextualizado, integram diversos actores do processo educativo na sua gestão, como atrás já havíamos referido.

Deste modo, Leite (2001) aponta um conjunto de factores que se deve ter em atenção na gestão do currículo que sumarizamos de seguinte modo:

- Reconstruir o currículo proposto a nível nacional, tendo em conta as características da escola, os recursos e as limitações, as características dos discentes e do contexto sócio-económico e cultural em que a escola se encontra inserida;
- Orientar essa reconstrução tendo em conta as intenções educativas e as prioridades definidas no projecto educativo de escola;
- Definir formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores, bem como a organização curricular;
- Planificar e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos;
- Trabalhar em equipa de modo a articular intenções e acções, dando um sentido colectivo às acções individuais;
- Analisar o contributo de cada área disciplinar para uma formação global e orientada para um perfil de competências aceite pela equipa;



- Tomar iniciativas que levem à configuração e desenvolvimento de um currículo mais rico do que o proposto no *core curriculum (currículo nacional)*;
- Avaliar o projecto curricular realizado.

De tudo o que atrás foi dito, concluímos que o processo de gestão curricular se desenvolve numa forma interactiva e dinâmica, através do projecto educativo e/ou projecto curricular de turma contextualizado, em que se desenrola toda a acção estratégica, fazendo ajustes caso for necessário de acordo com a realidade educativa. Os momentos de *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados* (Roldão 1999a:25), constituem um ciclo contínuo, em espiral, que define e formula cada acção estratégica de escola ou departamento curricular, incluindo o desempenho de cada professor, com vista a consecução dos objectivos que se pretende atingir.

Todavia, para uma gestão personalizada do currículo de línguas, no nosso caso concreto, de Língua Cabo-verdiana, as decisões do processo cabem, fundamentalmente ao professor que deverá ter em consideração dois elementos essenciais: o aluno, a razão de ser do ensino, na sua individualidade e enquanto elemento de um grupo, e as metas a atingir, previamente definidas, o *core curriculum nacional*, o programa a cumprir e os resultados. Assim, gerir pessoalmente o currículo significa atender às características, necessidades e motivações dos alunos no decurso do processo educativo.

O conceito de gestão curricular rompe com o paradigma uniformista e descontextualizado, concebido para um outro contexto que já não corresponde à realidade social, com a democratização do ensino. A gestão curricular requer a articulação *entre os diversos grupos e níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal e individual*. Todavia, os decisores do currículo, embora com campos de acção diferenciados, têm de se integrar e articular entre si. (Roldão, 2000:87).

## 1.1 CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Face ao exposto no capítulo anterior, podemos perceber que o currículo constitui um dos factores que maior influência possui no âmbito da educação e do ensino. A concepção do currículo como projecto pressupõe a participação equilibrada, consistente e reflexiva, e desenvolvimento curricular contextualizado, centrado na escola (Pacheco, 1996, Roldão, 1995; e Leite, 2001).



Nesta linha de argumentação, o currículo não é o domínio apenas dos professores, dos alunos ou dos especialistas ou dos gestores, mas sim de todos os intervenientes do processo educativo (Pacheco 1996), que requer um trabalho em equipa para a construção contextualizada do currículo. Para isso, pressupõe-se o exercício de autonomia que significa governar-se a si próprio, isto é, exercer a acção com uma menor dependência em relação a directrizes exteriores, e maior dependência, relativamente ao contexto situacional e aos objectivos que se desejam alcançar (Leite 2001).

Neste quadro, Ribeiro (1990) e Tanner & Tanner (1980) citado por Roldão (1999) sintetizam um conjunto de definições de currículo que abarca desde a noção *stricto sensu* que limita o currículo ao conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos pela escola, até às concepções *lato sensu* que integram os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas na escola.

Dentro deste contexto, Fernandes (2000:128) afirma que um currículo pós-moderno deve ser construído à volta da ideia de auto-organização, isto é, *deve ser pensado como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbação, quando o sistema está em desequilíbrio e precisa de se reacomodar para continuar em funcionamento.*

A este propósito Roldão (1995:7-8) sublinha que o conceito de desenvolvimento curricular abarca *toda a dimensão processual e dinâmica do currículo*, envolvendo as vertentes da sua construção e da sua implementação, na prática. Na perspectiva da autora, o desenvolvimento curricular, envolve, por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular e, por outro lado, as actividades que se desencadeiam para a sua concretização e actualização no contexto de ensino e de aprendizagem. Daí que existe uma inter-relação permanente entre o currículo e desenvolvimento curricular, principalmente se *o conceito de currículo adoptado for perspectivado em termos de globalidade das aprendizagens propostas e realizadas, e não como uma mera listagem de conteúdos*”.

Para Gay (1991) citado por Pacheco (1996) apesar das diferentes concepções de currículo, o desenvolvimento curricular é reconhecido como um processo de construção que abarca pessoas e procedimentos sobre: quem toma as decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas? Que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas?



A este propósito Taba (1983), Klein (1985) e Gay (1991) apresentam cinco aspectos em que se pode caracterizar o desenvolvimento curricular:

- *Um processo interpessoal* que abarca diversos autores com pontos de vista diferentes, acerca do ensino e de aprendizagem com poderes explícitos e implícitos de decisão curricular;
- *Um processo político* que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local contando com a influência de diversos grupos que dispõem de poder de negociação;
- *Um empreendimento social* que abrange pessoas no desempenho de papéis de acordo com interesses, valores e ideologias diferentes;
- *Um processo de colaboração e cooperação* entre os vários intervenientes que tomam decisões a nível de currículo;
- *Um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo, nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático.*

Todavia, Ribeiro (1990:6) apresenta uma definição de desenvolvimento curricular numa acepção mais abrangente:

“...um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção/elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução (...).”

Para Pacheco (1996) o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico equivalendo a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se uma ponte entre a *intenção e a realidade, ou seja entre o socioeducativo e o projecto didáctico, na base de princípios concretos*. Acrescenta, ainda, o autor que, o conceito de desenvolvimento curricular pressupõe o processo de *design* ou concepção da acção pedagógica e implementação do mesmo, visto que são momentos interligados, ou seja, não há separação estanque entre os dois processos.



Resumindo, a prática de desenvolvimento curricular depende da estrutura organizacional de uma determinada política curricular, que corresponde ao conjunto de leis e regulamentações em relação ao que deve ser ensinado nas escolas (Elmore & Sykes, 1992:186).

Todavia, é de salientar que cabem ao professor as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, visto que ele é o mediador entre a proposta do currículo prescrito, formal, e a construção contextualizada do currículo, ou seja, currículo real (Roldão, 1999b) e (Leite, 2001).

## **1.2 GESTÃO CURRICULAR CENTRADO NA ESCOLA**

Tal como refere Roldão (1999); (2003), *assegurar que todos aprendam mais e melhor*, é o objectivo político (lema abraçado) em todos os sistemas educativos das sociedades ocidentais, rompendo assim com a sua génese histórica, a uniformização do ensino *como matriz organizadora, concebida para a produção em série da escolarização, organizada segundo os princípios da segmentação e da sequência hierárquica dos saberes*.

Com a expansão, a democratização do ensino e a escolaridade obrigatória, houve um crescimento extraordinário do sistema educativo e, conseqüentemente, a complexidade organizacional (pedagógica e administrativa) que originou grandes Reformas Educativas. Assim houve descentralização do poder e a transferência de poderes aos órgãos de gestão da escola, que passou a funcionar com a autonomia e a participação individual e colectiva dos professores. Deste modo, houve a passagem de um sistema educativo com poderes verticais, em que a organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de organização e gestão horizontal, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar.

Assim, o rompimento com a lógica da uniformização passou a ser a questão fundamental da nova realidade da escola, nas últimas décadas, visto que a matriz organizativa da instituição escolar, não responde satisfatoriamente às exigências da sociedade e à própria população escolar, que passou a ser cada vez mais heterogénea. Daí que, para garantir a equidade social, se exige um currículo diferenciado que aproxime todos dos resultados de aprendizagem que se quer alcançar e combata as assimetrias sociais.



É neste contexto que, a escola é chamada por força da complexidade social e da diferença de contextos, a flexibilizar e diferenciar a gestão do currículo, ou seja diversificar e adaptar o ensino aos alunos, respeitando o direito que lhes assiste, de aprender aquilo de que vão necessitar na vida futura (Roldão, 1999).

### 1.3 GESTÃO CURRICULAR E O PROFESSOR

Unanimemente, se reconhece a importância dos professores como mediadores entre o currículo formal e o currículo real, isto é, o currículo que pode proporcionar aprendizagens funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de uma forma integrada (Leite, 2001).

Roldão (1999b) faz referência das duas grandes etapas no processo de desenvolvimento curricular: *design* ou *concepção* do currículo e *implementação* do currículo. Para Taba (1962), a primeira etapa, *design*, corresponde a definição dos objectivos, selecção e organização, dos conteúdos; a segunda etapa, a *implementação*, correspondendo a selecção e aplicação de estratégias e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

É neste quadro que se situa a reconceptualização dos diversos níveis de acção do professor como gestor do currículo, na sua totalidade, mesmo quando, a parte relativamente à *concepção do currículo é assumida por equipas dependentes dos órgãos de decisão centrais* (Roldão, 1999b).

Tal como refere Roldão (1999b:55), a nível da concepção curricular, encontramos a necessidade de *reconstrução/adaptação do currículo nacional proposto em que o professor deverá prosseguir*, adaptando cada uma das fases da concepção em termos contextuais concretos, com que se defronta na prática.

Resumimos com Roldão (1999b:58) que afirma que *é a partir da articulação dos conceitos essenciais do professor como gestor do processo de desenvolvimento curricular e do aluno como regulador do mesmo processo* que se pode conceptualizar o significado de adequação curricular, conceito chave no processo de contextualização do currículo prescrito em projectos educativos curriculares específicos, que respondam às necessidades reais do acto educativo.



## 1.4 OS CONCEITOS DE ADEQUAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULARES

### 1.4.1 ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Após 25 de Abril de 1974, houve uma grande transformação a nível do sistema educativo que fora caracterizado, por alguns críticos, de período de grandes conquistas, mas também de grandes frustrações, a nível da organização e gestão pedagógica, causadas pela heterogeneidade e diversidade da população escolar que passou a frequentar as escolas, a tal ponto que, o sistema quase “rebentou pela costura”.

Perante esta situação questionamos: como gerir o currículo, numa situação de diversidade socioculturais, tendo em conta a complexidade do processo ensino aprendizagem, de modo a aproximar todos dos resultados? É nesta perspectiva que se situa as implicações em rede, que entrelaçam entre si os conceitos de adequação, diferenciação e integração curriculares, enquanto construção contextualizada do currículo, subentendendo-se a concepção do currículo como projecto que se estrutura e ajusta de acordo com as necessidades e situações reais, e com a especificidade de contextos e a diversidade dos destinatários/participantes desse projecto (Roldão, 1999b; Zabalza, 1992).

Deste modo, pretendemos com esta abordagem, procurar ressaltar o papel dos professores em relação às necessidades de (re) construir/adaptar o currículo de acordo com a necessidade de adequação às diversas características dos alunos.

É neste contexto que entra o conceito de *adequação curricular*, que segundo Roldão (1999b:58) significa

“...o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”.

O conceito de adequação curricular articula-se com outros conceitos relativos ao currículo, nomeadamente os de *ajustamento curricular*, *reconstrução curricular* e *diferenciação curricular* (Roldão 1999:58). A autora acrescenta que, os conceitos de *ajustamento* e *reconstrução* curriculares põem a tónica nas mudanças a introduzir no próprio currículo, no sentido de ver melhorada, dentro do contexto educacional, uma dada situação. Enquanto que o conceito de diferenciação centra-se na diversidade dos



discentes e a conseqüente necessidade de adaptar o currículo de acordo com as necessidades tendo em conta as motivações e interesses dos alunos.

Assim, para a autora, o conceito de adequação curricular abarca dois eixos específicos de intervenção: (1) *adequação curricular à diversidade de contextos culturais* e (2) *adequação a níveis etários baixos, visto tratar-se de duas situações com que os professores se confrontam frequentemente e que claramente requerem formas apropriadas de adequação curricular* (Roldão 1999b:53).

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1992) afirma que, a adequação curricular consiste na reconceptualização do currículo prescrito, concebido como uma proposta uniforme, de um dado conjunto de aprendizagens a promover, e a concepção do currículo como projecto curricular que se estrutura e ajusta de acordo com as necessidades sentidas.

Deste modo o conceito de adequação curricular afigura-se-nos mais abrangente, visto que a lógica de adequação pressupõe *agir sobre algo* (o currículo) *para alguém* (os sujeitos), ou seja, *estabelece o nexó conceptual entre o currículo e os seus destinatários de forma mais explícita e inequívoca. Adequar implica estabelecer uma ligação bidireccional entre o currículo e os sujeitos. Acrescenta, ainda, a autora que ao adequar o currículo, mecanismos de reconstrução, ajustamento e diferenciação são utilizados, mas incorporando-os na lógica de ligação entre os dois vectores que se desejam integrar – a adequação de algo a alguém* (Roldão 1999b:58-59).

Todavia, Roldão (1999b) avança que é ao nível da escola, e no âmbito da actuação do docente, que a reconceptualização do currículo formal em termos de projecto curricular contextualizado e personalizado tem de se operar, visto que é ao nível da escola, que se centra a decisão da prática pedagógica gerida pelo professor, que tem a responsabilidade de assumir o desenvolvimento e a gestão do currículo.



#### 1.4.2 DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

O conceito de diferenciação curricular centra-se na dimensão da diversidade dos públicos escolares e a conseqüente necessidade de adequar o currículo de acordo com a necessidade sentida, tendo em conta a especificidade de cada aluno. Tal como diz Roldão (2003:9) as questões educativas do momento actual centram-se, directa ou indirectamente, na diversidade dos discentes, que é considerada por uma problemática, no âmbito da massificação do ensino.

De certa forma, o conceito de diferenciação curricular emerge da necessidade de *adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição escolar, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola* (Roldão, 2003:9-10). Este conceito tem assumido, no tempo actual, quer no plano da investigação curricular quer no plano das políticas educativas e da prática docente, nos contextos das escolas e dos sistemas educativos, o lugar cimeiro, no sentido de melhorar a qualidade da educação face a públicos escolares cada vez mais heterogéneos, acentuando a tensão entre a procura do sucesso e a equidade social.

A generalização do acesso à educação escolar, arrastou consigo novos questionamentos em relação à diversidade de níveis culturais da população escolar. Urge, portanto, a necessidade da escola tentar a superação das desigualdades e discriminações sociais e promover novos modelos de organização da escola que enquadrem a diversidade social e combatam a selectividade académica, herdada de uma escola concebida para públicos restritos e homogéneos (Roldão 1999b:68).

Por outro lado, o conceito de diferenciação curricular, de acordo com as necessidades e características próprias, corresponde à preocupação de garantir a consideração e o respeito pela diferença e assegurar que os alunos portadores de diversidades de vária ordem, vejam essa diversidade respeitada na forma como a escola organiza o currículo que oferece (Roldão, 1999b:59).

A educação é concebida como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Falar da diferenciação curricular, implica (Roldão, 1999b:67) identificar em que contexto vivem e em que direcção se movem as sociedades complexas e plurais como são as nossas.

Portanto, diferenciação curricular poderá ser considerada como um processo que visa a regulação individualizada, tendo em conta as características intelectuais, sociais e



culturais que os alunos apresentam e a forma como se seleccionam os métodos e estratégias adequadas que servem a cada aluno, de acordo com as suas necessidades e os seus interesses (Roldão, 1999b).

Neste contexto, sob o signo de diferenciação curricular, a escola é chamada a arquitectar um currículo proporcionador de um corpo de aprendizagens comuns, a nível nacional, considerado igualmente para todos os cidadãos numa dada sociedade. Terminamos com Roldão (1999a:53) que afirma:

“Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”.

### **1.4.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Uma outra questão central da gestão curricular diz respeito à integração curricular, que se articula com a necessidade de aproximar as decisões educativas das situações reais que constituem os contextos educativos.

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1992) afirma que o currículo prescrito concebido como um projecto curricular integrado pressupõe a flexibilidade e a autonomia na gestão curricular.

A este propósito Alonso (2001); (2002) afirma que, enquanto concepção curricular, a integração assume perspectivas relativas aos conceitos de globalização e interdisciplinaridade, ainda que os ultrapasse e aprofunde ao contemplar as quatro dimensões inter-relacionadas no contexto da escola actual: *a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social; a integração dos professores.*

Alonso (2002:62) argumenta ainda que:

“...para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto comum que oriente a formação integrada dos alunos”.



Segundo a autora, para haver coerência é necessário a integração das experiências educacionais, ou seja, *quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência - quando é coerente -, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprio e do mundo* (Alonso, 2002:63).

Assim, ao longo deste capítulo, descrevemos a origem, o conceito e as concepções de currículo, tendo em conta as perspectivas dos vários autores, de acordo com um determinado contexto sócio-temporal, económico e político e caracterizado em função dos valores e concepções de uma dada sociedade.

Abordámos o conceito da teorização curricular, a qual passa pela definição das teorias curriculares, a partir das contribuições teóricas, propostas por Kemmis (1988), baseadas nos interesses constitutivos de Habermas: *teoria técnica, teoria prática e teoria crítica*.

Abordámos a correlação de currículo com outros conceitos: sistema educativo, políticas educativas, política curricular, escola e o professor, cujo papel jogam com as convicções e aquisições dos conhecimentos científico-pedagógicos e culturais.

Descrevemos os conceitos de flexibilização curricular e gestão curricular e reflectimos sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento curricular. Descrevemos ainda os conceitos de adequação, diferenciação e integração curriculares, baseado nos suportes teóricos de referência.

Abordámos o papel da escola como centro do desenvolvimento curricular, e instituição responsável pela formação integral do indivíduo. Perspectivámos a gestão curricular da Lcv e sua integração nos *currícula*, a qual passa pela abertura à diversidade e pelo reconhecimento da personalidade individual dos alunos, tendo em conta a heterogeneidade e a complexidade da classe discente.



## CAPÍTULO IV

# O PORQUÊ DA GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA

### 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é consagrado à descrição dos conceitos de crioulo, pidgin, bilinguismo, diglossia e lexicultura, passando pela descrição do percurso histórico do crioulo cabo-verdiano (Ccv) – sua génese, desenvolvimento e a sua conversão em Língua Cabo-verdiana (Lcv), a partir de 1975, com a Independência Nacional.

Antes de passarmos à descrição dos conceitos atrás referidos, debruçar-nos-emos sobre a expansão da Língua Portuguesa (Lp) nos cinco pontos do mundo, porém sem a pretensão de fazer um estudo aprofundado do assunto.

Assim, a referência da Lp, no contexto desta investigação, está ligada à sua história ou seja, aos descobrimentos portugueses realizados nos séculos XV e XVI, e os laços linguísticos e culturais com os países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e ainda a costa sul-americana (Brasil), Timor e os territórios (Índia, China e Malásia) onde o português é utilizado como língua de comunicação e cultura, que conferem à Língua Portuguesa um lugar privilegiado na geografia linguística.

Efectivamente, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é o organismo que reúne os Estados onde se fala o Português, criando assim um espaço lusófono, definido segundo Ançã (2003) *como um espaço linguístico e cultural veiculado pela Língua Portuguesa na sua diversidade de tempos, lugares e falantes*. Definição que vai um pouco ao encontro de Castro, (1998:68) que faz a seguinte afirmação: *“...o espaço chamado lusófono parece-me fazer sentido no futuro se puder ser justificado por considerações da esfera do cultural, do económico, etc., mas não do meramente linguístico”*.

O questionamento do porquê da Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana responde à vontade explícita de querermos, mediante critérios que apelam a objectividade e a subjectividade dos factos, pôr ao alcance das pessoas que estão presentes nos diversos cenários educativos e sociais (aulas, escolas, comunidades, etc.) instrumentos que lhes permitam fundamentar uma opção curricular alternativa para o sistema educativo cabo-verdiano.



Assim, ao considerarmos o que os actores de gestão curricular dizem e pensam sobre a problemática da inclusão e da gestão de Lcv no currículo escolar, já que se trata de ver as coisas, a partir do ponto de vista de uma representação de um dado universo (no nosso caso concreto, os professores), que apresentam, o mais fielmente possível, o que sabem, quais são as suas percepções, estamos querendo conhecer e compreender situações da realidade educativa e social que segundo Guba & Lincoln (1998:110), poderá ser designado por paradigma de tipo interpretativo, através do qual se enfatiza a compreensão e a interpretação da realidade.

O nosso interesse no estudo do tema *Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana – sua integração nos currícula*, prende-se não só com a propensão da oficialização da Lcv, atendendo à Resolução nº 8/96<sup>43</sup>, de 30 de Abril, publicado no B.O. nº 12, *que fixa metas e determina etapas para a oficialização do crioulo* (Língua Cabo-verdiana) língua materna e nacional, ao lado de português, língua oficial de Cabo Verde, mas também com a sua integração nos *currícula* escolares, um direito que todos os cabo-verdianos têm de aprender a ler e a escrever na sua língua materna.

Ainda sobre a oficialização do crioulo, convém ressaltar a declaração do Primeiro-ministro, Dr. Carlos Veiga, que em conferência de imprensa, publicada no jornal *A Semana*, nº 394, de 12 de Dezembro de 1999, afirma:

“Em relação ao crioulo deu-se um passo importante que foi a aprovação do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo, (ALUPEC) a título experimental, durante cinco anos. Nós acreditamos que no fim, e durante esse tempo devemos todos, – autoridades, os poderes políticos, a sociedade – debater esse alfabeto, mas também adoptar outras medidas que incentivem o uso escrito do crioulo, de modo a que daqui a cinco anos possamos fazer o balanço e, nessa altura, se concluirmos que as condições mínimas estão garantidas, formalizaremos a oficialização daquela que é a nossa língua materna”.

Neste sentido, pensamos, a política linguística deve priorizar no âmbito do *core curriculum nacional*, o currículo de Lcv, na medida em que, a língua materna é um meio por excelência, de transmitir os valores tradicionais, as raízes culturais, e as origens étnicas de um povo, neste caso concreto, o povo cabo-verdiano. Pois, é por meio da língua que se busca a autenticidade e a identidade cultural. Outrossim, o

---

<sup>43</sup> Cf nº 8/96 de 30 de Abril que diz o seguinte em matéria de língua nacional: “ O Governo pretende nesse domínio, com base em estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos e orientados por técnicos competentes na matéria, fixar metas e determinar etapas, para a oficialização do crioulo como língua nacional, ao lado do português. Refira-se que a aprovação a título experimental, do alfabeto é uma das primeiras metas. Incentivos serão estabelecidos com vista à promoção de obras, estudos e trabalhos sobre o crioulo e em crioulo.”



desenvolvimento harmonioso do país passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e valorização da língua materna.

Com efeito, Veiga (2002) afirma que, em termos curriculares, deve haver uma articulação sábia, entre a Lcv e a Lp, de modo a possibilitar aos cabo-verdianos aprender a ler e a escrever na sua língua materna, um direito próprio que assiste a todo os cabo-verdianos, em pé de igualdade com a aprendizagem da Língua Portuguesa, língua oficial do país.

## 2 EXPANSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Muito sumariamente, procuraremos descrever breves notas sobre a história da Lp que é, de certa forma, falar de uma parte da história de Portugal que se completa pela história de outros povos que devido a expansão histórica dos portugueses, no século XV, acabaram por falar a mesma língua (Castro, 1991:15).

Com base nos dialectos latinos falados no noroeste da Península Ibérica, nasceu a Lp, que se converteu em língua autónoma e serviu de língua nacional a um pequeno Estado, nascido no século XII. Posteriormente, alargou-se para o sul, de modo que, em meados do século XIII, já ocupava toda a faixa ocidental da Península. Mais tarde, em pleno século XV, houve uma separação entre os dialectos mais setentrionais desta faixa (galegos) e a Língua Portuguesa. Inicia-se, pois, um novo momento de expansão, desta vez para fora de Portugal e da Europa.

O percurso da Lp pelo mundo segundo Ançã (1999a:13) começou com a conquista de Ceuta (1415), seguida da colonização da Madeira, e depois as ilhas de Cabo Verde, e em 1500, o Brasil. Após a descoberta das ilhas de Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, deu-se início ao povoamento com brancos europeus e negros da costa da Guiné. Contornada a África ocidental – Congo, Angola estabeleceu-se em Moçambique, para partir de novo para o Oriente (Ferronha, 1992:41) op cit. Ançã (2001). Nos cinco continentes (Europa, África, América, Ásia, Oceânia) ela instala-se e vive convivendo com outras línguas. Passados cinco séculos *a Lp foi adquirindo tonalidades próprias dos tempos e dos lugares* (Ançã, 1999a).

A Lp, como qualquer outra língua, também recebeu influências do substrato (celta e ibero), que ainda hoje persistem como, por exemplo, as palavras *bruxa*, *sapo*, *carvalho*, ou influências do superstrato como o *germânico* e o *árabe*. Os árabes deixaram grande legado lexical, resultado de aglutinação do artigo invariável árabe com a palavra originária (Walter, 1994:200).



Todavia, apesar da diversidade de influências de que originou a Lp, a situação linguística portuguesa caracteriza-se, como um dos raros exemplos europeus, de monolinguismo. Segundo Barros et alii, (1996:497) existem os dialectos asturo-leoneses nos concelhos de Bragança, o Rionorês e o Guadramilês, e de Miranda do Douro, o Mirandês, do qual existem três variedades: o raiano, o central e o sendinês, que é falado por 12.000 pessoas, em situação de diglossia, sendo a Língua Portuguesa confinado às situações formais de comunicação.

Não obstante, Cunha & Cintra (1984:10) referem que a impossibilidade de marcar fronteiras entre os dialectos continentais é um dos factores que contribuem para a afirmação do Português como uma língua coesa, mesmo considerando as variedades diatópicas resultantes da sua presença em vários continentes. Relativamente ao estatuto das variedades de línguas utilizadas no território português, *a norma padrão coincide com os dialectos falados em Lisboa e Coimbra* Mateus et alii, (1989:26) e Cunha & Cintra (1984:10)

Tal como refere Ançã (2001:13) no período dos descobrimentos a Lp foi língua de expansão, de comunicação no litoral africano, na Índia e no sudeste asiático e língua de *mestiçagem cultural*. Seabra (1992:10) citado por Ançã (2001:13), afirma que a Lp *tornou-se língua franca e originou vários crioulos (em África, na Ásia, na Oceânia, e na América) e recebeu elementos provenientes de civilizações africanas, asiáticas e ameríndias*. Deste modo, os portugueses levaram a sua língua e a sua cultura em várias latitudes, enraizando mais nuns lugares que noutros, exercendo a supremacia, o nacionalismo e o etnocentrismo em relação aos dialectos locais.

Com efeito, o século XV foi marcado pelas grandes conquistas e descobrimentos portugueses, e a língua que viaja ao sabor dos ventos já é o português muito próximo do que conhecemos hoje. A partir do século XV, o Português enriqueceu-se com os termos do Ultramar, que designavam novas realidades importadas que passaram a vigorar na Europa. Contudo, também deixou a língua lusa por onde chegou, que se tornou a língua dos habitantes dos territórios colonizados.

Segundo o professor Sílvio Elia citado por Águeda de Araújo Galante (1998)<sup>44</sup>, o espaço geo-linguístico da língua portuguesa poderá ser chamado de *Lusitânia* e as faces dessa *Lusitânia* denominadas por:

---

<sup>44</sup> Cf AULP – VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Macau, 1998, p. 57-58.



- *Lusitânia antiga*, que corresponde a Portugal como berço da língua portuguesa e as ilhas de Açores e Madeira que se encontravam desérticas ainda, na época dos descobrimentos, e foram povoadas por naturais de Portugal;
- *Lusitânia Nova*, atribuição dada ao Brasil, território que possuía 300 línguas indígenas, por altura dos descobrimentos;
- *Lusitânia Novíssima*, que corresponde aos cinco países africanos: Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e S Tomé e Príncipe. Nessa altura, as ilhas de Cabo Verde e as de S Tomé e Príncipe encontravam-se desabitadas e foram povoadas por portugueses e africanos, que levaram as suas línguas;
- *Lusitânia Perdida* denominada as regiões da Ásia e da Oceânia onde se falavam centenas de línguas e dialectos. Na perspectiva do professor Sílvio Elia, o português perdeu-se exactamente em Macau, o lugar onde, no momento, se acolhia o VIII Encontro do AULP.
- Lusitânia Dispersa formada por pequenos núcleos de falantes do português emigrados para os diversos países como: França, Holanda, Alemanha e Estados Unidos da América.

A explicação do professor Sílvio Elia sobre a Lusitânia pressupõe o percurso histórico da Lp e a sua difusão internacional nos cinco continentes (Europa, África, América, Ásia e Oceânia) e o *status* social que se ocupa em alguns territórios africanos, que relegaram para o segundo plano as suas línguas nativas, com a excepção das ilhas de Cabo Verde e de S Tomé e Príncipe, que se encontravam desabitadas por altura dos descobrimentos, e hoje os sete países que falam a Lp constituem a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Assim, a expansão marítima e colonial e a emigração com ela relacionada foram os principais factores que determinaram a penetração da Lp pelos cinco continentes.

É de salientar que, relativamente ao Português falado nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) a norma padrão é a europeia (Castro, 1998:74). Após a independência das Repúblicas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, a Lp foi escolhida como língua oficial. As razões que levaram esses países a escolher a Lp como língua oficial, por um lado, prende-se com o prestígio da Lp, língua da difusão internacional, e a sua longa tradição histórica, linguística e marítima e, por outro lado, a língua desses países serem ainda predominantemente ágrafas ou disporem apenas de descrições parcelares e nos



casos de países plurilingues, a Lp aparece como a língua de comunicação entre populações alófonas (Ançã, 2001).

Todavia, existem algumas inovações não só de ordem lexical, fonológica e linguística, como também de ordem morfológica e sintáctica entre a Lp, norma-padrão e a falada nos países lusófonos.

Em Cabo Verde, a Lp, do *ponto de vista psicológico*, é adquirida em segundo lugar, isto é, a seguir à língua materna (LM), primeira e nacional; e do *ponto de vista sociolinguístico* é escolhida uma língua internacional para a língua oficial do país (Ançã, 1999). Assim, o contacto sistemático com o português se dá, durante a escolarização, sendo de salientar as dificuldades de acomodação resultantes da aparente similitude dos dois léxicos.

Efectivamente, a língua é manifestada pelo poder político como enfoque, que múltiplas nações têm colocado ao longo dos tempos, na expansão e afirmação oficial, em detrimento das línguas nacionais e maternas, reprimidas pelo Estado, evitando ou precavendo o perigo interno que esta representa.

Neste contexto Bourdieu (1998:25) afirma:

“A língua oficial tem parte com o Estado. E isto tanto na sua génese como nos seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória nas ocasiões oficiais e nos espaços oficiais (escola, administrações públicas, instituições políticas, etc.), essa língua do Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objectivamente medidas”.

Por exemplo, os romanos ao expandirem a língua latina, fez-se acompanhar o alargamento e a definição das fronteiras do Império Romano, e que teve um duplo propósito: por um lado, ajudar à instituição do poder político na unificação dos povos numa só língua num só poder e, por outro lado, à imposição e afirmação da cultura latina.

Os mesmos objectivos tiveram os portugueses que, na senda de uma subjugação dos povos colonizados, não encontraram senão mecanismos de divulgação da sua língua e da sua cultura num processo de aculturação para os colonizados, que se sentiram oprimidos na afirmação das suas próprias identidades linguísticas e culturais.



O caso de Cabo Verde é um exemplo concreto desta afirmação, pois os cabo-verdianos procuraram encontrar os seus mecanismos de sobrevivência, mantendo a sua língua e a sua cultura que conviveram ao lado da língua e da cultura portuguesa, embora imperando a lei do mais forte, como a vida no reino animal (Veiga 2002). Aliás, outros países africanos dos PALOP são também exemplos de línguas oficiais, que funcionam como factor unificador de um povo, subjungando, mutilando os seus dialectos e falares africanos, mas que também procuraram os seus procedimentos de manter viva e acesa as suas línguas e culturas maternas.

É neste contexto que se destacam os crioulos africanos nascidos nas ilhas de Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e no Golfo da Guiné, que receberam uma contribuição lexical importante do português. Os crioulos são, segundo Mateus et alii, (1989:28) *uma nova língua na qual se reconhece uma base de Português, mas em que a reestruturação operada levou a uma alteração profunda em todos os níveis da gramática.*

A esse respeito Ançã (1999a:17-18) refere que, *o Português teve sempre o papel de união entre as diferentes pontes linguísticas* em alguns países africanos como, por exemplo, Angola e Moçambique, devido às diversas línguas africanas aí existentes. Para a autora, embora a Lp que se fala nos PALOP, *está reunida na mesma categoria (linguística), cada país apresenta particularidades próprias, linguísticas, geográficas, históricas, que necessariamente contribuirão para a especificidade de cada um deles.*

Com o advento da Independência Nacional Cabo-verdiana, Veiga, (2004) sublinha:

“...o prestígio da língua portuguesa deixa de ser uma questão apenas colonial para se transformar numa prática que tem também as bênçãos da própria nação independente. (...) Muito célebre é a frase do histórico (político) Amílcar Cabral que diz: *a melhor coisa que os tucas nos deixaram é a sua língua.*”

Foi assim, em traços gerais, a história da Lp espalhadas pelos vários países africanos, que a conservaram como língua oficial, e hoje o português é a sexta língua mais falada no mundo.

Assim, a partir desta breve explanação sobre a expansão da Lp, debruçar-nos-emos sobre os conceitos de crioulos, sobretudo, os de base lexical portuguesa, a origem e evolução do crioulo cabo-verdiano (Ccv), a lexicultura (léxico e cultura), a língua cabo-verdiana (Lcv), e ainda os conceitos de bilinguismo e de diglossia, tendo em conta o espaço social cabo-verdiano.



### 3 O CONCEITO DE CRIOULO

Segundo o dicionário da linguística o *crioulo* é uma língua formada pela expansão e complexificação de um *pidgin* e que se torna a primeira língua de uma comunidade<sup>45</sup>. No dicionário da Língua Portuguesa o crioulo é definido, entre outras acepções, como dialecto português falado na América e em alguns pontos de África, nomeadamente em Cabo Verde<sup>46</sup>.

Com efeito, devido ao facto de a maioria do vocabulário cabo-verdiano ser de origem portuguesa leva muitos a considerar o crioulo como um português deturpado e não uma língua cujo léxico se formou a partir do português dos séculos XV e XVI.

Coelho (1881:102) afirma que o crioulo é o produto da combinação de uma língua, neste caso concreto, o português, com diversas línguas africanas ou outras. Para o autor, o crioulo é primeiro estágio na aquisição de uma língua estrangeira por um povo aloglota, isto é, que fala ou falou outra língua.

Segundo Herculano de Carvalho (1958:24) citado por Carreira (1982:86-87) existem três fases de evolução do crioulo: *pidgin*, *proto-crioulo* e *crioulo* e afirma que *o pidgin é a forma mais rudimentar de comunicação verbal*. Para Carreira (1982) o pidgin foi uma *língua de urgência* criada em certas circunstâncias socioculturais, isto é, quando dois grupos humanos entram em contacto e têm a necessidade de se comunicarem. Regra geral os pidgins têm uma vida efémera, acrescenta o autor. Só em alguns casos podem estabilizar-se até se tornarem uma língua materna.

Para Alain Kihm e Ernesto d'Andrade<sup>47</sup>, na sua reflexão sobre o proto-crioulo português, refere que as grandes teorias da crioulição, entre as quais, a teoria monogenética atribui um lugar central ao proto-crioulo português, também conhecido sob o nome de West African Pidgin Portuguese (WAPP). E diz: *O germe do crioulo é a rede de relações que os inferiores<sup>48</sup> estabelecem entre os elementos que conseguem extrair do oceano de palavras em que os superiores<sup>49</sup> os afogam*.

Duarte (1998:36) também refere a existência do proto-crioulo que terá desempenhado a função de língua de intercompreensão (uma espécie de língua franca) entre os

<sup>45</sup> Cf Romaine, 1988, in Dubois, J. et alii *Dicionário de linguística*. Paris: Librairie Larousse

<sup>46</sup> Cf. Costa J. A. E Melo, A. S. *Dicionários da Língua Portuguesa*. 6ª Edição. Porto Editora, LDA

<sup>47</sup> Cf. PORQUÊ DE UM COLOQUIO SOBRE "CRIOULOS DE BASE LEXICAL PORTUGUESA". Alain Kihm e CNRS – LACITO e Ernesto d'Andrade, Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras

<sup>48</sup> Sublinhado no original

<sup>49</sup> Sublinhado no original



senhores e os escravos e entre as diferentes etnias que compunham o contingente africano.

O crioulo propriamente dito é a forma de comunicação que se faz através de uma soma considerável de vocábulos oriundos da língua matriz (português) que serviu de base, com as formas gramaticais mais complexas e correctas que as utilizadas nas fases anteriores (Carreira, 1982). O autor acrescenta que, devido a inexistência de documentos que comprovem a génese e a evolução do crioulo, este tem sido objecto das mais variadas especulações.

A nossa preocupação em falar sobre o crioulo neste estudo, explica-se pela razão simples de que, se entendermos que o crioulo é o produto da combinação de uma língua, com as diversas línguas africanas, então seremos justificados em considerar que, também, o crioulo cabo-verdiano, no caso concreto deste estudo, é proveniente do proto-crioulo português que deu origem aos vários crioulos espalhados pelos vários continentes (África, Ásia, América e Oceânia) nos séculos XV e XVI, em virtude da colonização portuguesa.

Ainda, para reforçar o que atrás ficou exposto, sobre os crioulos, citamos Lucien Adam, op. cit. por Coelho (1881) que sustenta a ideia de que o crioulo é *uma língua mista, constituída por um léxico europeu e uma gramática indígena*.

No entanto, Castro (1991:21) afirma que:

“O crioulo é uma língua que teve como base o português europeu, em dado momento da sua evolução, mas que depois se afastou dele profundamente, ainda que compartilhando muitas vezes o seu domínio geográfico com o português que podemos chamar normativo, numa situação próxima do bilinguismo.”

Não obstante, existem outras hipóteses sobre a origem dos crioulos de base lexical portuguesa. Naro (1978:334) afirma que todos os crioulos falados nos países africanos, e não só, têm a sua origem na Europa. E diz:

“...é razoável concluir que a base para os pidjins portugueses usados na África durante os séculos XVI e XVII (e mais tarde crioualizados em algumas regiões) tenha sido substancialmente, se não inteiramente, formada na Europa muito tempo antes de se tornar corrente em África”.

Para o autor, o pidgin português que se falou em África, a partir de 1462, teria sido um treinamento de línguas, especialmente para aqueles que iriam partir para as colónias,



por altura dos descobrimentos, por ordem do Infante D. Henrique. O autor acrescenta, ainda, que esse pidgin que se falava em África era considerado *língua de reconhecimento*, utilizada por senhores e escravos. De acordo com Naro (1978) o crioulo que se fala em Cabo Verde originou-se na base desse pidgin que foi transportado da Europa para a África e, mais concretamente, para o arquipélago de Cabo Verde.

Ainda, sobre o *pidgin*, Castro (1991:22) afirma:

“Pidgin é o termo com que se designa o *proto-crioulo*<sup>50</sup> que deu origem aos diferentes crioulos portugueses espalhados pela costa de África e Ásia e que, segundo certos estudos recentes, também contribuiu para a formação dos crioulos vivos em antigas colónias de outros países, caso das Caraíbas, das Filipinas ou do afrikaans ou afrikânder, que é o crioulo holandês da África do Sul”.

Ainda a propósito da origem do crioulo Carreira (1982:33) faz a seguinte suposição:

“ O crioulo começou a ser usado timidamente, nos *rios*, pelos *Lançados*<sup>51</sup>ou *Tangomaos* oriundos das ilhas de Cabo Verde, no período da formação das Praças e Presídios, isto em consequências da intensa penetração comercial operada pelos homens brancos de Santiago”. (...)

“Na fase inicial, os lançados eram constituídos apenas por brancos (cristãos e judeus) estantes em Santiago, e por alguns reinóis não-moradores que com aqueles se mancomunavam e faziam parceria nos negócios.”

Para Veiga (2002) existia um abismo sociocultural muito grande entre o colonizador e o colonizado que, apesar disso, estavam condenados a viver juntos e numa situação de interdependência. Era necessário submeter-se para tornar possível a permanência do dominador e a sobrevivência do dominado. Daí nasceu o conceito de *mátria africana* e de *pátria lusitana*.

Assim, Veiga (2004:32) afirma:

“ ...o negro para cumprir as ordens do patrão, não se incorrendo, deste modo, no castigo, sentiu-se obrigado a imitar o vocabulário da língua dominante, embora na estrutura tivesse que seguir a das línguas africanas que melhor conhecia. Pouco a

---

<sup>50</sup> Sublinhado no original.

<sup>51</sup> Lançados eram negociantes transgressores das leis do comércio impostas pela Coroa portuguesa na costa africana. No que toca aos cabo-verdianos, tornaram-se lançados em vista das limitações feitas aos moradores de Santiago a partir de 1472. In Carreira (1982) *O Crioulo de cabo Verde – Surto e expansão*



pouco, o *pidgin* daí resultante era sem complexo, imitado por aqueles cujo interesse em permanecer nas ilhas era mais económico do que cultural.”

No entanto, Pinto Bull (1989:75) refere que o crioulo de Guiné-Bissau se desenvolveu de um pidgin, e é a língua corrente do país. Ao lado do crioulo está o português e abaixo está os vários falares nativos. Acrescenta o autor que a Guiné-Bissau é o único país africano de expressão oficial portuguesa, onde há o crioulo, o português e as línguas africanas.

A professora Maria Augusta Henriques (1985:237) afirma que Guiné-Bissau teve um processo de colonização diferente de outros países dos PALOP, isto é, não houve portugueses que fossem para lá viver gerações por gerações, como em Angola, Cabo Verde e Moçambique. Normalmente, os portugueses que passavam por lá eram comerciantes, ficavam algum tempo e depois voltavam.

Sebastião Dalgado (1900) sustenta a ideia de que os crioulos de base lexical portuguesa apresentam semelhanças a outros crioulos congéneres como, por exemplo, os crioulos falados em Macau, na Índia, na Ásia e nas Américas. O autor produziu um estudo muito detalhado sobre os crioulos de base lexical portuguesa (CBLP) de Ceilão e da Costa da Índia.<sup>52</sup>

Duarte (1998) avança a hipótese de que existem semelhanças entre os crioulos falados na Ásia e nas Américas e o crioulo cabo-verdiano. Ainda, a autora, acrescenta que, no Brasil, em algumas zonas onde houve maior concentração dos escravos, a maior parte do léxico é de origem africana e que existem semelhanças entre a estrutura morfo-sintáctica desse português falado por brasileiros incultos com o crioulo cabo-verdiano.

Partilha da mesma ideia Muhlhausler (1986:131) que afirma, de acordo com os estudos realizados neste domínio, por vários autores, existem semelhanças, no plano lexical, entre os diferentes crioulos, referidos anteriormente, que parecem apontar para uma proveniência portuguesa de maior parte do seu vocabulário. Ainda, o autor acrescenta que a formação e o subsequente desenvolvimento dos pidgins e crioulos são fortemente determinados por três factores: *os universais do desenvolvimento, as influências do substrato e as influências do superstrato.*

---

<sup>52</sup> Cf. Alain Kihm – CNRS – LACITO e Ernesto d’Andrade (1990) PORQUÊ DE UM COLÓQUIO SOBRE “CRIoulos DE BASE LEXICAL PORTUGUESA”, Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras, p. 193.



Ainda, a propósito de semelhanças dos crioulos Thompson (1961:107) afirma que é devido a essas semelhanças que se baseia a teoria monogenética, ao aventar a hipótese de que todos os crioulos têm origem no pidgin, ou no proto-crioulo português, do século XV. Por outro lado, o autor refere a semelhança entre os crioulos franceses, das Caraíbas e do Oceano Índico e o papiamento do Curaçau com o proto-crioulo que se supõe ser originário de Cabo Verde.

Alain Kihm e Ernesto d'Andrade (1990:197) fazem referência sobre os CBLP, mas apoiam as suas hipóteses nos crioulos sincronicamente espanhóis das Filipinas, ou na comparação entre os crioulos das Caraíbas e da África Ocidental. Para os autores já ninguém, ou quase ninguém, sustenta que todas as línguas crioulas (indo-europeias) são derivadas por relexificação de um proto-crioulo português usado em primeiro lugar nas costas da África Ocidental. Todavia, os mesmos acrescentam que a existência do proto-crioulo português ou WAPP e a sua relevância na comunicação entre os africanos e europeus nos séculos XVI e XVII é um facto inquestionável.

Ainda a propósito dos CBLP, Alain Kim e Ernesto d'Andrade afirmam que os estudos dos CBLP são especialmente importantes, porque apresentam uma característica que lhes conferem um interesse particular nos estudos crioulos em geral – as suas matrizes sociolinguísticas. Assim, os autores sustentam a ideia de que o berço típico dos CBLP fosse a plantação insular, ou seja, um lugar em que milhares de pessoas de origens diferentes se encontram num dado momento, isoladas dos seus espaços de origem. Apontam como verdadeiros crioulos de plantação os de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Curaçau (o papiamento). Também fazem referência aos crioulos chamados de *fortaleza*, os formados à volta de uma implantação colonial, sem isolamento com a terra de origem: crioulos da Guiné-Bissau e Casamansa. Os crioulos de Singapura e de Macau apresentam uma outra configuração, na medida em que se formaram em cidades que já existiam antes da chegada dos portugueses.

Resumindo, enquadram-se nos CBLP, os de Cabo Verde (que tem servido de instrumento para uma vasta produção literária), de Guiné-Bissau, de uma zona do Senegal (Casamansa), das ilhas de S. Tomé e Príncipe e de Ano Bom (antiga Guiné equatorial). E ainda os crioulos da Ásia, da Oceânia, das Américas e os crioulos brasileiros que ainda sobrevivem em algumas zonas do Brasil (Castro, 1991).

No entanto, segundo alguns investigadores, os CBLP são menos estudados que os seus congéneres, ou seja, em comparação com os outros crioulos, se consideram que



o número de investigadores que se dedica ao estudo dos CBLP é muito restrito. Todavia, esta posição deve ser entendida de modo relativo.

### **3.1 O CRIOULO CABO-VERDIANO (Ccv) – ORIGEM**

“O Ccv nasce assim da tolerância imposta pelas circunstâncias. É um produto onde a força de ambas as matizes é uma evidência. Não é português, mas também não se confunde com nenhuma das línguas étnicas. É tão mestiça como o nosso povo, é tão sincrética como a nossa cultura.”

Veiga (2002:7)

É com esta citação de Veiga que fala sobre a mestiçagem do povo cabo-verdiano e o sincretismo da nossa cultura, que iniciamos este sub-capítulo. Assim, de acordo com o que atrás ficou dito, podemos inferir que do proto-crioulo português, nasceram os vários crioulos de base lexical portuguesa, entre os quais o Ccv, que serviu de língua franca, língua de comunicação, entre os brancos portugueses e os negros africanos.

Assim, para que possamos melhor compreender os passos do processo de reestruturação linguística do crioulo cabo-verdiano, torna-se necessário conhecer a sua história dentro de um contexto social.

De acordo com Carreira (1982) a ilha de Santiago servia de partida de navios com destino ao Golfo da Guiné, em busca de escravos. Por outro lado, a ilha funcionava como ponto de paragem para a ladinização dos escravos provenientes da Guiné antes de partirem para outras colónias. Lobban (1979), sublinha que depois de os escravos terem sido ladinizados, eram levados para o Brasil e/ou outras colónias portuguesas, para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, nos engenhos, nas minas, nas actividades pecuárias e agrárias e também nas actividades domésticas. Assim, a principal função de Cabo Verde, na altura, relativamente ao tráfico negreiro, era ladinizar e baptizar os escravos antes de partirem para o destino final. Daí, seria muito provável, que esses escravos tivessem aprendidos, em vez de português, o Ccv uma vez que estavam em contacto com escravos cabo-verdianos e missionários que por sua vez, haviam aprendidos a língua veicular. Portanto, era normal que aprendessem ali o Ccv e que depois levassem para Brasil.



Daí se justifica as semelhanças do Ccv, com o português vernáculo de Brasil. Isto porque a colonização de Brasil foi semelhante a de Cabo Verde. Quando se iniciou a indústria açucareira no Brasil, os portugueses já haviam colonizado a maior parte do arquipélago cabo-verdiano, a costa da Guiné e S. Tomé. A colonização dessas áreas iniciou-se imediatamente após o seu descobrimento, em meados do século XV, embora a ocupação e assentamento desses territórios terem sido de moldes diferentes. Isto porque, enquanto Cabo Verde oferecia um clima seco impróprio para a agricultura, mas estava localizado num ponto estratégico, S. Tomé oferecia boas condições para o cultivo da cana-de-açúcar.

Segundo Cortesão (1968:42) a ilha de S. Tomé também serviu de entreposto no comércio de escravos, a exemplo de Cabo Verde. A autora, acrescenta ainda que, no final do século XVI, um grande número de portugueses, levaram consigo seus escravos, em busca de uma nova aventura nas terras brasileiras. Ambrósio (1984) confirma a posição de Cortesão (1968) realçando que o fluxo migratório de S. Tomé para o Brasil atingiu grandes proporções, durante um período de quase três séculos, ou seja, de século XVI ao século XIX.

Não obstante, Carreira (1982:62) afirma:

“O crioulo falado nas ilhas de Cabo verde e na Guiné (século XIX), corresponde à língua de comunicação verbal, baseada no português de Quinhentos, *nascida* no arquipélago; e posteriormente levada para as Praças e Presídios dos *rios de Guiné* pelos mestiços, filhos de homens brancos e de mulheres pretas (escravas ou livres) (...) Na primeira fase, após a sua formação, o crioulo deve ter irradiado de Santiago para as áreas de comércio dos portugueses (1550-1600): Antilhas, concretamente a ilha de S. Domingos; e rios de Guiné em especial de Beseguiche (Goréa) à Serra Leoa.”

Nesta linha, Lopes da Silva (1957:391), também avança uma suposição idêntica à de Carreira. E diz:

“Suponho que o crioulo falado na Guiné é, não uma criação resultante directamente do contacto do indígena com o português, mas sim o crioulo cabo-verdiano de Sotavento levado pelos colonos idos do arquipélago e que, com o tempo, se foi diversificando e adquirindo caracteres próprios sob a influência das línguas nativas.”



Ainda a propósito da formação do Ccv, Veiga (2002:13) afirma que:

“...entre os séculos XV e XVIII, foi o período de formação e de autonomização do crioulo. Durante esse tempo o crioulo de Cabo Verde (Ccv) teve os sobressaltos normais, próprios da formação de uma língua em contexto pluri-étnico, e pluri-linguístico e com a premência de comunicação isto é, a necessidade vital de relacionamento entre os actores sociais”.

Tal como refere Carreira (1982:48), no início do tráfico, as leis impunham a obrigatoriedade do baptismo dos escravos antes de partirem para *terras de não-cristãos*<sup>53</sup>. A acção educadora e catequética necessária à *ladinização* eram atribuídas aos cleros a fim de os preparar para o baptismo. E só se considera esse processo acabado quando eles *se fizessem compreender através de um pidgin baseado na língua portuguesa da época, ou tivessem aprendido um ofício (carpinteiro, pedreiro, ferreiro, alfaiate ou outro) que permitisse a sua venda por cotações superiores, por vezes duplas, às pagas pelos escravos boçais.*

No entanto, com o desenvolvimento do tráfico e a procura constante de mão-de-obra nas Américas, começou a haver desentendimento entre a igreja e os traficantes, na medida em que os interesses eram contraditórios. Por um lado, a igreja não prescindia das taxas de baptismo e, por outro lado, os traficantes consideram inoficioso a cerimónia, visto que os fazia perder negócios lucrativos (Carreira, 1982:48-49).

Do exposto, podemos entender o surto e a expansão do crioulo e a circunstância de ele ter conservado o vasto léxico português, usado através de regras gramaticais de foro africano. Assim, com o melhor esclarecimento de ideias e melhor conhecimento científico verificados ao longo dos anos, vieram comprovar a importância cultural e social do crioulo e a comprovação da língua que lhe serviu de suporte básico.

Assim, ao considerarmos que o crioulo cabo-verdiano é uma língua mista (léxico europeu e gramática africana) como refere Lucien Adam, justifica todo o cuidado dado a este assunto e o nosso interesse na sua inclusão no problema do objecto deste estudo.

Ressaltamos que existem, em Cabo Verde, fundamentalmente, dois grupos de crioulo: o crioulo de Barlavento, cujo expoentes máximos são as ilhas de São Vicente e Santo Antão, que está mais próximo do português europeu, visto que a colonização destas

---

<sup>53</sup> Sublinhado o original



ilhas ter sido feita só no século XVII; e o crioulo de Sotavento, marcados pelas ilhas de São Tiago (a primeira ilha achada e povoada a seguir o achamento), Fogo e Brava, que está mais próximo do português do século XV.

Segundo Cunha & Cintra (1981:95) nas duas variantes de crioulo existentes em Cabo Verde, encontram-se indícios de formarem *um continuum*, ou seja, *um díassistema* que permite aos seus utentes oscilarem conforme a situação, entre uma modalidade densa, o crioulo pesado, ou seja, o *basilecto*<sup>54</sup>, socialmente depreciada; uma modalidade intermédia, o *mesolecto*; e uma modalidade muito próxima do português, o crioulo leve, o *acrolecto*<sup>55</sup>, socialmente valorizada.

Nesta linha, pensamos, o estudo da origem e da evolução do crioulo poderá e deverá constituir um dos conteúdos programáticos a considerar no *core curriculum* nacional cabo-verdiano, na medida em que favorece à geração mais jovem o conhecimento das raízes da nossa língua e cultura. Aliás, a herança cultural é passada às novas gerações pela língua, ou seja, a língua é o veículo de transmissão da cultura.

### **O processo de estruturação do crioulo**

O crioulo cabo-verdiano é fruto da miscigenação das duas línguas e culturas (portuguesa e africanas), mas recebeu influências visíveis da estrutura do português, devido ao contacto que mantivera com o português, desde os primeiros anos de colonização, embora tenha conservado os elementos gramaticais e semânticos das línguas indígenas (Duarte, 1998).

Não obstante, o processo de crioulição não se desenvolveu uniformemente, na medida em que, por um lado, a variedade linguística dos africanos eram muito heterogéneos e, por outro, as variedades sociolinguísticas dos europeus eram igualmente heterogéneos, visto que, nem sequer eram todos de origem portuguesa (Duarte, 1998).

Efectivamente, este facto pode ser comprovado por falantes monolíngues do crioulo, que apesar de não ter tido contacto com o português, *produzem certos enunciados em que estão presentes construções sintácticas tipicamente portuguesas* (Duarte 1998).

---

<sup>54</sup> Basilecto – *variedade de contínuo crioulo estruturalmente mais afastada da língua lexificadora*. In Dicionário da Linguística. Paris: Librairie Larousse.

<sup>55</sup> Acrolecto – *variedade do contínuo crioulo mais próxima do superstrato ao qual tende a se assimilar*. In Dicionário da Linguística. Paris: Librairie Larousse.



Daí que, hoje em dia, se torna difícil encontrar falantes monolíngues que conservam as estruturas linguísticas do *crioulo fundo* (o basilecto). A este processo denomina-se por *descrioulização*.

Sobre o processo da estruturação do crioulo Carreira (1982:74) faz a seguinte afirmação:

“...o crioulo enriqueceu-se, em particular no aspecto vocabular, conquistando enorme flexibilidade e fluência que lhe permitem o emprego de imagens e de expressões como qualquer língua culta já com forte lastro que a escrita e o estudo conferem”.

Entretanto, queremos ressaltar que, a abordagem do processo de estruturação do crioulo, neste estudo, está mais na procura do percurso sócio-histórico do crioulo, portanto, está fora de questão, a descrição que um estudo linguístico requer.

### **O processo de descrioulização**

Assiste-se hoje, uma tendência para a generalização do crioulo, cada vez mais próxima da estrutura portuguesa, chamado *crioulo leve*, (o acrolecto) no seio da população, que segundo Duarte (1998) seria uma factura que o crioulo teria de pagar ao desenvolvimento do ensino em português, reduzindo o crioulo à língua de oralidade.

O processo de descrioulização é visível no Ccv através dos fenómenos *aférese*, *síncope*, *epêntese*, *prótese*, *metátese*, *assimilação*, *dissimilação*, *palatalização* *redução*, originando as alternâncias morfo-fonológicas entre as duas variantes de crioulo (Sotavento e Barlavento). Exemplificamos apenas com a variante de Santiago:

- Aférese – bobra = abóbora; somada = Assomada;
- Síncope – xicra = xícara arvi = árvore; prossor = professor
- Epêntese – probulema = problema; guloria = glória
- Prótese – uzorgu = órgãos; ingran = grão
- Metátese – spindarga = espingarda
- Assimilação – kasa = casa; mensa = mesa



- Dissimilação – detadu = deitado
- Palatalização – drumi = dormir
- Redução – fós = fósforo

Sobre o processo de descrioulização da Lcv, Duarte (1998) afirma que, se este processo continuar, poderá levar a língua cabo-verdiana à dialectalização em relação ao português. Segundo a autora este processo acentuou-se após a independência de Cabo Verde, com o aumento de jovens quadros com formação superior, que introduzem nos seus discursos, frases gerados em função da sintaxe e semântica portuguesa, que vem descaracterizando o crioulo cabo-verdiano.

Exemplificando, utilizamos as frases citadas por Almada Duarte (1998:72):

CRIOULO	PORTUGUÊS
“Ê un sforsu imensu ke ta envolve un verba avultadu”	“É um esforço imenso que envolve uma verba avultada”
“U ke sta en kauza é a nossa sobrevivência komu povu, komu nasãu”	“O que está em causa é a nossa sobrevivência como povo, como nação”

Daí que urge a estandardização do alfabeto para a escrita da língua cabo-verdiana, uma questão que deverá envolver tanto os *linguistas, escritores e formadores cabo-verdianos, como a todos aqueles que lutam pela preservação e valorização do crioulo, como língua materna e como símbolo da identidade cultural e nacional* (Duarte, 1998).



## 3.2 DA LEXICULTURA À CONSTRUÇÃO DA CABO-VERDIANIDADE

### 3.2.1 LEXICULTURA

«le lexique d'une langue est comme le miroir du reste de la culture».

Joseph H. Greengers

A abordagem do termo lexicultura, neste trabalho, não se trata de um estudo linguístico mas sim, uma abordagem numa perspectiva histórico-sociológica de línguas e culturas que serviram de base lexical para a formação do Ccv, mais tarde Lcv, sendo a Lp a que deixou maior legado lexical.

Lexicultura é um termo composto por léxico e cultura e logo língua e cultura. Por léxico, entende-se o conjunto das palavras que têm o valor de denominação e que formam a língua de uma comunidade, de uma actividade humana ou de um escrito. Pode, também, ser entendida como um dicionário sucinto que contém a lista de termos raros ou difíceis, ou de termos utilizados por um escritor, por uma ciência ou uma técnica<sup>56</sup>.

Segundo Galisson (1987), o termo lexicultura abarca as práticas sociais, as crenças de uma população ou de um povo, as atitudes, as técnicas, etc. Para o autor o termo ao mesmo tempo que divulga os traços culturais, partilha e comunga esses mesmos traços. É ao mesmo tempo um processo e um produto.

O conceito de lexicultura, introduzido por Galisson (1987-1988) mais tarde denominada por pragmática lexicultural, inscreve-se na perspectiva de didactologia/didáctica de línguas e culturas (D/DLC), e pretende dar conta da relação língua e cultura e que o autor denomina de *Charge Culturelle Partagée* (CCP). Segundo ele a língua e a cultura poderão ser enriquecidas pela componente lexicultural.

A propósito de CCP Galisson (1987:128) afirma:

"J' appelle Charge Culturelle Partagée la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l' ensemble des mots à CCP connus de tous les natifs circonscrit de lexiculture partagée. Laquelle est toute désignée pour servir de

---

<sup>56</sup> Cf. *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*.



rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser – sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour - la culture partagée”.

Assim, no âmbito deste estudo, a abordagem do termo lexicultura veio a propósito do mesmo subentender a relação língua e cultura. Segundo Ançã (1999) retomando Galisson (1987) a língua, prática social e produto sócio-histórico está impregnado de cultura, havendo palavras mais marcadas culturalmente do que outras, que foram designadas por Galisson (1987) CCP. Para Ançã (1999) ainda citando Galisson (1987) a cultura partilhada é aquela que é reconhecida pelos falantes nativos e funciona como denominador comum numa comunidade. À lexicultura acrescenta-se uma outra dimensão de natureza pragmática e semântica – a identidade cultural que a enforma.

Para Maddalena de Carlo (1998), o léxico de uma língua satisfaz a necessidade de uma comunidade, que partilha a mesma experiência num dado momento. A língua é o produto e ao mesmo tempo a condição de uma percepção do mundo. Existe um laço indissolúvel entre o léxico e a cultura.

Ainda a propósito do léxico, Ançã (1999:15-16) afirma que os processos de formação e de enriquecimento são idênticos, mas evidentemente diferenciados em cada país, incluindo, além disso, numerosas palavras oriundas das línguas maternas. Para a autora, a língua e a cultura estão sempre presentes, ainda que invisivelmente e servem de *filtros ou crivos* para a aquisição de outras línguas e outras culturas. Todavia, a nossa preocupação, na abordagem deste tema, está mais na procura do percurso da essência da cabo-verdianidade, ou seja, a nossa perspectiva é privilegiar mais o lado histórico e social que enforma a crioulidade do que o percurso linguístico do termo lexicultura.

Todavia para falar do termo lexicultura, no processo de caboverdianização, justifica-se não só a miscigenação de sangue, mas também de língua e de cultura, resultante da união do português reinol com a mulher africana (livre ou escrava) e de que proveio o mestiço, ou seja, o consagrado filho de Cabo Verde, o homem cabo-verdiano (Carreira, 1982). Do ponto de vista linguístico e cultural, a cabo-verdianidade abarca tanto a dimensão africana como a europeia. É nesta base que Manuel Duarte (Manecas) (1954) afirma: *nós, os cabo-verdianos, estamos étnica e historicamente ligados tanto à África como à Europa*.

Com efeito, Carreira (1982:8), afirma que cerca de 95% do léxico cabo-verdiano corresponde a adaptação do português do século XV e apenas 5% corresponde a



línguas africanas e europeias (inglesa e francesa). Não obstante, acrescenta o autor, que é apenas uma suposição, pois não se sabe ao certo o contributo das línguas africanas na formação do crioulo, por não existir estudos aprofundados neste âmbito. Para que haja uma afirmação verídica sobre o assunto, deveria haver um estudo, ou seja, uma publicação de uma espécie de dicionário crioulo / português / línguas africanas, no qual se procuraria as origens (geográficas e étnicas) e o significado de cada vocábulo e a possível evolução semântica.

Segundo Veiga (2004) não é tarefa fácil delimitar no tempo, com precisão, o início da cabo-verdianidade. Contudo prevê-se que os primeiros passos foram dados a partir do século XV. À medida que os anos foram passando começou-se a desenhar os contornos da mestiçagem não só por meio de laços sanguíneos, mas também linguístico-cultural Veiga (2004) e Carreira, (1982) e com isso a construção da cabo-verdianidade que, atingiu o seu ponto máximo, nos finais do século XIX.

### 3.2.2 LEXICULTURA – LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL

“A língua é a memória de muitos caminhos ou descaminhos da vida cultural de uma colectividade. A história de um povo está gravada na memória da língua. Se quisermos encontrar a memória genuína de um povo só podemos procurá-la na língua”.

Mário Vilela (1995)

Atendendo ao que ficou exposto anteriormente, não se pode negar que a língua e a cultura cabo-verdianas seja o resultado do processo de miscigenação. Tal como afirma Veiga (2004) *parece até ser contraditório aceitar de um lado a particularidade cultural cabo-verdiana e, de outro lado, partilhar a ideia de que há o esfalecimento (apenas) das culturas não europeias*<sup>57</sup> em Cabo Verde.

Sendo a língua a marca da identidade cultural de um povo, ela não constitui algo que está diante do sujeito, mas sim dentro dele e só assim pode pôr em causa a relação existencial entre o homem e a linguagem (Ançã 2002). De acordo com esta afirmação ninguém se ignora, pois, de que a língua e a cultura constituem a marca da identidade cultural de um povo. Tal como afirma Veiga (2004) a identidade cultural possui como

---

<sup>57</sup> Sublinhado no original



*uma das características fundamentais a movimentação e o dinamismo que é condicionado pelo contexto histórico-social e geográfico que a enforma e projecta. É importante dizer que, no âmbito deste estudo, o nosso objectivo é demonstrar mais a essência da cabo-verdianidade do que a sua contingência.*

Neste contexto podemos acrescentar a expressão da etnolinguista Graule (1984) que afirma o seguinte:

“La vision du monde d’un groupe humain est déterminée par sa culture, par ses réalisations collectives”.

Sendo o nosso objectivo a procura do percurso da cabo-verdianidade e da identificação do húmus e da história que a germinou, a nossa descrição vai privilegiar mais o lado antropológico que a enforma do que o lado político que o particulariza, de certa forma. Assim, devido a importância que o crioulo adquiriu na intercomunicação, desde o início da história do arquipélago, o historiador Carreira (1972) considera que o crioulo é o elemento que, muito cedo, *melhor definiu a identidade cultural do cabo-verdiano.*

A este propósito, Mourão (1986) citado por Veiga (2004:35), no sentido de caracterizar o processo da formação da cabo-verdianidade sublinha:

“ O problema da identidade cultural cabo-verdiana está, de certo modo, adjacente aos cultores das várias correntes, desde as posturas extremas situadas ora no espaço europeu, ora africano, às correntes de síntese formal, situadas como vertentes ou respostas a um monolitismo cultural, mesmo que, paradoxalmente, coladas na perspectiva de sínteses ainda distantes de uma visão pluricultural em processo”.

Com efeito, Veiga (2004) nos dá conta que, tanto durante como depois da década de 50, muitos estudiosos se debruçaram sobre a génese cultural cabo-verdiana, e nem sempre as opiniões se convergiam, chegando até a haver casos bastantes polémicos.

Reforçamos a assunção da história da cabo-verdianidade com Gabriel Mariano (1959:34-40) citado por Manuel Ferreira (1973:305-306)<sup>58</sup>, quando sobre a originalidade da cultura cabo-verdiana afirma:

---

<sup>58</sup> Manuel Ferreira (1973:305-306).



“Uma civilização de brancos... se tenha acomodado à expressão de culturas negras, vindo a desabrochar em nossos dias numa cultura mestiça onde brancos, negros e mulatos se realizam pelas mesmas vias, participando com igual sinceridade nas efemérides locais, sentindo-se igualmente responsáveis pelos destinos da sua comunidade.”

Na mesma linha de pensamento, Veiga (2004), um acérrimo defensor da *crioulidade*, que prefere chamar *cabo-verdianidade*, afirma que o crioulo é o principal *elemento e suporte cultural da crioulidade*, a partir do século XVII, que se estende até ao século XIX, altura em que o seu desenvolvimento, dentro do âmbito da prática colonialista, passou a ser vítimas de represálias e condenações severas. O autor sublinha que a realidade intrínseca do processo de caboverdianização o leva a concordar com Mário Andrade quando este afirma que, em Cabo Verde, se assiste a *uma actualização da africanidade*, e que ele acrescentaria *da portugalidade* também. Para Veiga (2004), Cabo Verde *não existiria tal como se apresenta, se na sua génese não entrassem as duas componentes do seu universo. Portanto se é importante a actualização<sup>59</sup> verificada é também importante a assunção da história dessa actualização.*

Todavia, convém salientar uma outra referência, não menos importante, que veio reforçar a consciencialização da crioulidade ou cabo-verdianidade a criação do género musical designado por *morna*, cujo expoente máximo foi o poeta Eugénio Tavares, contemporâneo de Pedro Cardoso, um ilustre faraute da causa nativista, que por discursos, panfletos e jornais assumia polemicamente a defesa do crioulo (Veiga, 2004).

Contudo, nessa conjugação compósita do termo lexicultura (léxico e cultura) remete-nos intrinsecamente para língua e cultura, expressões que constituem o núcleo básico que enformam a crioulidade ou cabo-verdianidade. Assim, em breves notas, justificamos a inclusão do termo lexicultura neste trabalho para reforçar e ilustrar o processo de caboverdianização.

Reforçamos com Veiga (2004:69) que diz:

“...a presença secular do Português nas ilhas cabo-verdianas começou por destruir e acabou construindo. E isto porque a opressão forjou a resistência, mas sobretudo forjou a crioulidade, forjou uma língua-outra que vem celebrando, festejando mesmo, não o confronto, mas o reencontro do Norte com o Sul, em terras tropicais”.

---

<sup>59</sup> Sublinhado no original



É neste sentido que retomámos a afirmação de Ançã (1999) sobre a relevância do Português na geografia linguística dos PALOP, afirmando que a Lp para além de desempenhar as funções de cooperação social e instrumental, metalinguística e referencial, transmite marcas culturais que se tocam e se entrecruzam e o léxico aparece como meio privilegiado de aceder à cultura. Utilizada em África, como língua oficial de cinco países africanos, o Português, que outrora fora fortemente imposto, passou, hoje, a ser assumido política e culturalmente.

Ainda nesta linha de pensamento Manuel Ferreira (1973:127) faz a seguinte afirmação:

“Os cinco partiram do princípio de que a língua é um facto cultural e os factos culturais começam por pertencer a quem os produz, é certo, mas a partir daí deixam de ter dono: são de quem os quiser ou tiver a necessidade de utilizar: por isso reapropriaram-se a língua portuguesa como se deles fosse. Assumiram-na com toda a dignidade (...). ...tornando-a totalmente sua. Tão sua que a modificam, a alteram, a adaptam ao universo nacional ou regional, e a transformam, no plano da oralidade e no plano da escrita”.

Com efeito, a Lp não só está na raiz da formação do crioulo existente em Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe como também continua a ser a fonte para o enriquecimento lexical. Isto significa que a nossa cultura e a nossa identidade, se encontra moldada e vem sendo moldada em Lp (Veiga, 2004).

Por tudo o que acabámos de dizer, não resta dúvidas de que existem aparentes semelhanças linguísticas entre o crioulo cabo-verdiano e o português. Só para dar uma ideia, ressaltámos aqui a similitude entre os dois léxicos e a respectiva relação semântica e lexical, que apesar das semelhanças podem ter significados completamente diferentes, visto que a maior parte das palavras crioulas é polissémica e pode ter grande número de sentidos e de usos.

Exemplo: a palavra *pasu* (crioulo) pode significar dar um passo ou pássaro ou ainda pode significar progresso, ou ainda a palavra *kanba* (crioulo) pode significar pôr, entrar e/ou penetrar, dependendo do contexto situacional em que as mesmas são utilizadas.



Língua Cabo-verdiana	Língua Portuguesa
Zé dja da pasu	Zé deu o primeiro passo
N odja un pasu	Vi um pássaro
Dje'l dá un grande pasu	Ele progrediu
Sol dja kanba	Pôr-do-sol
Rita dja kanba	A Rita já entrou
Pó dja kanba	O pau penetrou

Vejam os outros exemplos com a palavra *burkon / bulkon*, que pode significar balcão ou vulcão ou ainda chamas em grandes proporção, ou ainda pode significar quantidade.

Por exemplo:

Burkon/bulkon de xeia	Muita cheia, inundaçã
Burkon/bulkon de taberna	Balcão
Burkon/bulkon de lumi	Chamas, labaredas de grande proporçã
Burkon/bulkon di Fogo	Vulcão de Fogo
Burkon/bulkon di infernu	Chamas do inferno

A este propósito Ançã (2003) salienta que, qualquer falante nativo cabo-verdiano possui conhecimentos epilinguísticos sobre a sua língua. Ainda, acrescenta a autora que ao convidar um aluno (cabo-verdiano) a pronunciar-se sobre as funções que a sua língua materna desempenha no quotidiano (em termos afectivo, relacional, social, etc.), nota-se que existem diferenças entre os alunos das ilhas de Sotavento e os das ilhas de Barlavento, a nível semântico-lexical e a nível semântico-gramatical.



Exemplificando:

### A nível semântico-lexical

Sotavento	Barlavento
Galanti – feio	Galante – bonito, bem apessoado
Mufinu – pobre, covarde	Mofin – triste
Bazofu – mentiroso, vaidoso	Bazof – bonito, elegante

### A nível semântico-gramatical

N sa ta kumi – eu estou a comer	N ti ta kumé – eu estou a comer
N sa ta bai – estou indo	N ti ta bai – estou indo
Sa ta txobi – está a chover	Ti ta txové – está a chover

Considerámos, ainda, a palavra obrigado ou obrigada que, em português, significa a forma de agradecimento, em qualquer situação em que alguém nos preste um favor, em crioulo da ilha de Santiago pode ter duas funções: agradecimento em sinal de boa educação, e/ou enjeitamento, corte de relações com a pessoa de quem já não se pretende mais nada.

Dada a situação que acabámos de caracterizar, urge que a política educativa tome medidas no sentido de desenvolver um ensino adequado e de qualidade do Português (Veiga 2004:76) e defender a unidade na diversidade, na mesma linha dos pressupostos defendidos por Cunha & Cintra (1984). Pois, muitas vezes, parte-se do princípio de que um conteúdo programático é claro, transparente, como no caso concreto, da palavra *obrigado*, anteriormente referido, mas é frequente o uso de palavras que por ironia linguística são utilizadas, numa mesma comunidade, com valor semântico diferente (Ançã (2003).

Resumimos com Veiga (2004) que diz: a cabo-verdianidade é dinâmica, contínua, evoluindo numa perspectiva, já não apenas telúrica e voltada para as duas histórias componentes, mas também aberta ao mundo. Para o autor a cabo-verdianidade tende



a planetarizar-se e o seu intento consiste muito mais na procura do humanismo do que em celebrar uma fechada identidade.

### 3.3 A LÍNGUA CABO-VEDIANA – A IDENTIDADE CULTURAL

“Ninguém pode ignorar que tanto o língua portuguesa como a cabo-verdiana, embora de formas diferentes, corporizam a nossa história, enformam a nossa cultura e moldam o nosso modo de estar no mundo. A afirmação e a valorização dessas línguas, mais do que um dever cívico, é uma exigência cultural e uma necessidade ambiental”.

Manuel Veiga (2004)

É com esta afirmação sobre a *língua* de Veiga (2004) que daremos continuidade sobre a descrição do Ccv ou da Lcv. Falar da Lcv implica falar um pouco da história do povo cabo-verdiano, que remonta os primórdios da história do povoamento deste pequeno território insular.

No século XV, após o achamento das ilhas, deram-se início ao povoamento, com brancos europeus, sobretudo, do norte e do centro de Portugal, em número muito reduzido, e negros africanos da costa ocidental da África. O contingente africano, embora em número superior ao dos brancos, mas pertencia a várias etnias, uma das razões pelas quais impediram a imposição de uma das línguas étnicas.

A segunda razão está ligada à presença dos negros na ilha de São Tiago, berço da Lcv, pois, duravam na ilha o tempo necessário para a ladinização, no fim do qual seguiam para a Europa e depois para as Américas.

A terceira razão, é que sendo a maioria dos escravos muito novo ainda, não possuía uma estrutura linguística consolidada, portanto muito susceptível à transformação e/ou esquecimento Veiga, (2004) e Duarte (1998).

Uma outra razão que favoreceu o impedimento das línguas indígenas no espaço cabo-verdiano foi a distribuição dos escravos para os trabalhos de plantação ou de serviços nas senzalas, que eram feitas por etnias diversificadas impedindo assim, de se comunicarem através das suas línguas de origem.



Relativamente à língua do colonizador, o historiador Carreira (1972) aponta duas razões principais pelas quais os impediram de impor as suas línguas: a fraca representatividade dos brancos; o baixo nível cultural, sendo a maioria deles analfabetos; a exiguidade de instrumentos e de políticas de imposição cultural como a criação de escolas, liceus, professores, etc.

É neste contexto de pluralidade étnica, em que a finalidade principal da colonização era mais de ordem económica do que cultural, que facilitou o surgimento de uma cultura mestiça em que *a língua cabo-verdiana é um dos elementos mais eloquentes* (Veiga, 2004).

No entanto, apesar de não ter força e nem instrumento de imposição, a língua portuguesa fora conquistando o seu espaço de standardização, mas sem força para impor a exclusividade do seu código e da sua gramática, como afirma Veiga (2004:120). Assim, a língua cabo-verdiana encontrou condições favoráveis para o seu nascimento e crescimento que vem moldando *a nossa cultura e a nossa identidade*. É neste contexto que (Veiga, 2004:134) diz:

“A Lcv nasceu e se desenvolveu com o nascimento e o desenvolvimento do nosso povo. Tem a idade e a história do povo que a fala. Como ele, foi e é resultado do encontro e dos desencontros do Norte com o Sul, desde o longínquo século XV, no laboratório da ilha de Santiago e do Fogo e, mais tarde, no das restantes ilhas povoadas do arquipélago. Na sua génese encontramos tanto o gérmen da gramática e do léxico português como o da gramática e do léxico de línguas africanas”

Em vista disso, Duarte (1998:54) afirma que:

“...a formação da língua cabo-verdiana não se processou sem sobressaltos e que, para as camadas mais aculturadas, ela terá avançado numa progressão dialéctica de criouliização/descruiolização, tendo-se esta última acelerado no decorrer do último século de colonização, quando a escola pretendeu sobrepor a estrutura da língua portuguesa à da crioula”.

Do que atrás ficou dito, podemos considerar que a Língua Cabo-verdiana – o Ccv – é *um dos elementos socioculturais mais nobres que emergiram dessa humanização e dessa cultura isleña* (Veiga 2002). Não existe diferença em termos linguísticos entre o emprego da língua cabo-verdiana e/ou do crioulo cabo-verdiano. Simplesmente, se adoptou em falar da *língua* em vez de *crioulo*, com o advento da independência



nacional, em que se reconheceu a Lcv, oficialmente, como língua materna e nacional do povo cabo-verdiano.

Todavia, foi só a partir dos anos 70, que se começou a falar, abertamente, sobre a questão da língua e da cultura cabo-verdianas, embora, timidamente, já se falava do dialecto crioulo, desde o início do século XIX. Nesta época apareceram vozes entre as quais a de António de Paula Brito (1888), citado por Veiga (2002:17) que cedo começou a posicionar-se, não apenas com discursos ou declarações, mas com trabalhos de índole gramatical<sup>60</sup>. Escreveu o seu livro: *Apontamento para a Gramática do Crioulo que se fala na Ilha de Santiago de Cabo Verde* que, embora de forma pouco desenvolvida, trata as questões fonéticas, fonológicas, e morfo-sintáticas e ainda traz um pequeno vocabulário crioulo/português (Veiga, 2002). Para Veiga (2004), António de Paula Brito, foi o precursor do modelo do Alfabeto Unificado para a escrita do Crioulo, o ALUPEC, criado em 1994 e o pioneiro na luta pela valorização do Ccv.

No início do século XX, já em 1903, um dos professores do Seminário de S. Nicolau, Cónego António Manuel da Costa Teixeira, publicou uma cartilha com o nome de *Cartilha Normal Portuguesa* que, embora o nome pareça não ter nada a ver com a Lcv, mas tratava os primeiros rudimentos da Lcv, que de certa forma, marca o início da sua afirmação (Veiga, 2002: 18).

Mais tarde, na segunda década do século XX, surgiram os dois grandes poetas cabo-verdianos, que marcaram profundamente, a legitimidade histórica da Língua Cabo-verdiana: Pedro Cardoso e Eugénio Tavares (Veiga, 2002).

Pedro Cardoso foi um professor de fortes convicções, que por jornais, panfletos, discursos, e conferências, assumia polemicamente a defesa do Ccv. Criou o jornal mensário *O Manduco*, em 1922, em que publicamente, defendia a língua materna do seu povo e, por isso, foi vítima de fortes represálias. Escreveu *Noções Elementares da Gramática do Crioulo*, que foi inserido no seu livro *Folclore Caboverdeano*, publicado em 1932. Pedro Cardoso escreveu em português, língua que dominava com mestria, mas foi em Ccv que se notabilizou como poeta. Veiga (2002); (2004).

Pedro Cardoso (1933), op cit. por Veiga (2002:19), numa conferência pronunciada na cidade da Praia, declara:

---

<sup>60</sup> Cf. Crioulos, reedição de artigos publicados no Boletim da Sociedade de geografia de Lisboa, Introdução e notas de Jorge Morais, Lisboa, 1967. In Veiga, 2002: 17-18) O CABOVERDIANO EM 45 LIÇÕES.



“Todos aprendemos a língua estrangeira tendo por instrumento a língua materna; saibam os professores de instrução primária servir-se do crioulo como veículo para mais rápido e profícuo ensino das matérias do programa a cumprir, principalmente do Português. (...) Em toda a parte, estudam-se e cultivam-se os dialectos regionais; só em Cabo verde é que aparecem uns ilustres pedagogos a denunciar o Crioulo como trambolho, e se a mais não se atrevem é porque se podem levantar as pedras das calçadas. (...) Como vedes, meus senhores, o cultivo do nosso crioulo não me inibe de, falando ou escrevendo, fazer-me compreender em português corrente, um português do português antigo”.

Eugénio Tavares, contemporâneo de Pedro Cardoso, foi também um dos maiores poetas cabo-verdianos. Escreveu em português, língua que dominava muito bem, mas, também, foi em Ccv, sobretudo, em poesias, que se distinguiu, dos demais poetas do seu tempo. Publicou o seu livro *Mornas – Cantigas Crioulas*, em 1932, que foi reeditado, em 1996, pelo Instituto Cabo-verdiano de Livros e Discos, na cidade da Praia. Muitas poesias foram musicadas e cantadas pelo próprio poeta de “*Djabraba*”, ilha da Brava, de onde o poeta era natural (Veiga (2002). Para o poeta de *Djabraba*, o estudo do Ccv, não marca apenas a questão da afirmação da nossa língua materna, mas também a necessidade da sua evolução histórica.

Se desde os finais do século XIX, as publicações literárias em língua cabo-verdiana, tinham sido feitas esporadicamente, a partir da segunda metade do século XX, houve uma nova viragem na produção literária, alimentada pela produção de raiz popular, com o aumento da produção lírica em crioulo (mornas), ou outro tipo de género musical (finaçons, batuques), uma das formas de preservar e veicular a cultura cabo-verdiana ao logo dos tempos.

Assim, antes da independência de Cabo Verde, já na segunda metade do século XX, foram publicadas duas obras de carácter científico, *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde (1957)*, de Baltasar Lopes da Silva e *Contribuição para o Dialecto Falado no seu Arquipélago (1961)*, de Maria Dulce de Oliveira Almada, visto que ambos os autores foram os primeiros cabo-verdianos com a formação em Filologia. Convém ressaltar que, nessa época o estatuto social do Ccv era o de dialecto, que por circunstâncias políticas, os autores não só não contestaram, como também o utilizaram na designação que deram aos trabalhos por eles desenvolvidos.

Todavia, mais tarde, a posição de Dulce Duarte, em defesa da Lcv foi decisiva, com vários trabalhos de natureza sociolinguística. A autora reconhece as matrizes que estão na base da Lcv e defende o seu estatuto de língua e não de dialecto. Deste



modo, Duarte (1998:141-142) propõe que a língua portuguesa fosse ensinada nas escolas com o estatuto de língua segunda (L2) e a de língua primeira (L1) para o ensino da Lcv. E diz:

“Parece-nos que o ideal está em encontrar um meio-termo entre estas duas posições, o qual sirva os interesses dos povos africanos, da melhor maneira. É claro que o ensino numa língua que não é nossa, e que é usada como primeira língua, tem inconvenientes de várias ordens: pedagógica, social e, até, política. (...) Os insucessos escolares dos alunos provindos de meios onde o português não é utilizado são notórios”.

E ainda, a propósito do ensino da língua portuguesa (Duarte 1988:142) afirma:

“Contrariamente ao que se passa com a criança portuguesa que entra para a 1ª classe da instrução primária, o que acontece com o pequeno cabo-verdiano de sete anos que vai pela primeira vez à escola? Ele possui um instrumento de comunicações oral – o crioulo – suficientemente próximo do português para o poder compreender com relativa facilidade, mas com uma estrutura gramatical diferente. Falta-lhe, em relação ao português, a competência fonológica, morfológica, sintáctica e lexical da criança portuguesa da mesma idade.”

Assim, a partir dos anos 70, como já havíamos referido, com independência de Cabo Verde em 1975, o Governo da 1ª República havia tomado algumas medidas em matéria de língua e cultura nacional. Nessa altura, a Lcv foi reconhecida como língua de civilização por alguns poetas de renome, trovadores, compositores, músicos e investigadores. Também, foi no século XX, que muitos insígnis homens letrados começaram a defender para a Lcv, o estatuto de língua oficial, em pé de igualdade com o português. Destacam-se, de entre outros, Manuel Veiga, linguista cabo-verdiano, que tem dado um grande contributo no processo de valorização e de afirmação da Lcv, não só com trabalhos de cunho científico, como também de ficção. Publicou em 1982, a obra *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu*, em que o autor faz uma análise descritiva e comparativa das quatro variantes do Ccv: a de Santiago, a do Fogo, a de S. Vicente e a de Santo Antão. Com este estudo o autor pretendia demonstrar que o crioulo possui *uma estrutura autónoma e que as variações são do foro da estrutura de superfície* (Veiga, 2002).

Em 1995, autor publica mais uma obra: *Introdução à Gramática do Crioulo*, em que faz não só a referência sobre os aspectos socio-históricos da formação do Ccv, como também os aspectos fonéticos fonológicos e sintácticos numa perspectiva



comparativa, entre as duas variantes de crioulo: a de Santiago e a de S. Vicente, e ainda a referência da língua portuguesa, uma das matrizes que estão na base do Ccv.

Podemos, ainda referir, de igual modo, os nomes dos cabo-verdianos Tomé Varela, Marlyse Baptista, Donald Macedo, Izione Silva, Fernanda Pratas e de estrangeiros como Dulce Pereira, Maria Helena Ançã, Jurgen Lang e Nicolas Quint, que vêm dar à Lcv não só a legitimidade cultural, histórica e social mas também a legitimidade académica, no dizer de Veiga (2002:33). Segundo o autor, a defesa do Lcv hoje é menos sentimental que outrora. *Ela passou a ter fundamentos científicos. E isto é um grande ganho no processo de afirmação que, se ontem era periclitante, hoje passou a ser irreversível.*

No entanto, com a 2ª República, o Governo tomou medidas mais ousadas, mais ambiciosas, *fixando metas e determinando etapas para a oficialização do crioulo como língua nacional ao lado do português*, como atrás havíamos já referido<sup>61</sup>. Houve medidas que vão ao encontro da afirmação da Lcv, como política de ensino<sup>62</sup>, a aprovação a título experimental do alfabeto<sup>63</sup>, a criação de condições para a oficialização da Lcv constantes no Programa do Governo<sup>64</sup>. Paralelamente, se destacam a investigação e alguns estudos universitários de nacionais e de estrangeiros, que vieram aumentar o panorama literário e linguístico em defesa da dignidade da Lcv.

Como diz Duarte (1998:128), *toda a nação que se forma, só se sente realmente autêntica se tiver a sua própria língua*. É nesta linha que situamos a posição defendida pelo Ministro da Educação e Cultura de Cabo Verde, Carlos Reis, no período após a Independência Nacional que afirma:

“Sendo a língua a expressão da alma de um povo, estamos conscientes, como qualquer nacionalista cabo-verdiano, de que só o crioulo consegue dar a medida dos nossos anseios, da nossa cabo-verdianidade, enfim. Por isso, reivindicamos o crioulo como nossa língua nacional, e estamos decididos a procurar os meios necessários para estudá-lo e desenvolvê-lo, a fim de que, no futuro, ele se torne uma língua escrita, uma língua literária e, portanto, a nossa língua oficial”.

“Entretanto, queremos lembrar que a formação de uma língua obedece a determinadas leis, que ela tem um certo período de evolução antes de adquirir

<sup>61</sup> Cf a Resolução nº 8/96, de 30 de Abril

<sup>62</sup> Cf. Artigo 3º da Resolução 8/98, BO nº 10, de 16 de Março.

<sup>63</sup> Cf. Decreto-lei nº 67/98, BO nº 48, de 31 de Dezembro

<sup>64</sup> Cf. BO nº 12, de 30 de Abril de 1996.



uma determinada estabilidade, que ela tem de passar por um certo número de transformações antes de chegar à sua forma definitiva”. (...)

“Além disso, temos a registar o facto, de todos conhecido, da variedade dialectal que se verifica no nosso arquipélago. (...) ...no dia em que um factor de relevo, político, cultural ou de outra natureza, levar uma das variantes dialectais de qualquer das ilhas a tomar um realce particular, em detrimento das restantes”. (...)

Através desta posição podemos compreender que, a oficialização da Lcv, ainda não se tornou uma realidade, não porque não se tenha a noção de que a libertação política só é verdadeira quando é acompanhada da libertação cultural, mas sim, por se ter a consciência de que a Lcv, ainda, não reúne as condições necessárias para a aquisição de tal estatuto.

Segundo Castro (1991) e Duarte (1998) a história das línguas mostra que não há línguas incapazes de se transformarem em línguas *desenvolvidas* ou seja, as grandes línguas de civilização, como o inglês, o francês, o português, foram *subdesenvolvidas*, inicialmente. Exemplificando, o português proto-histórico, não escrito e de que há apenas referências através da influência que exerceu sobre o *latim bárbaro* dos documentos tabeliônicos, foi um dos dialectos falados na România. O romance inicial derivado do latim vulgar e a língua das crónicas de Fernão Lopes, século XV, há um grande distanciamento. A evolução e desenvolvimento de qualquer língua faz-se por vias diferentes, e sujeito a vários condicionalismos. No caso das línguas românicas, a evolução estendeu-se por vários anos, em vista de não haver nenhum imperativo exterior que a acelerasse. Durante o trajecto as mesmas se foram enriquecendo com aquisições de línguas de outras origens como, por exemplo: *árabe, celta, africana, germânica, etc.* Noutros casos o trajecto foi mais curto, por exemplo, o hebraico, (língua apenas escrita, considerada língua morta, como o caso do latim) o finlandês, língua que não era escrita até século XIX, que se desenvolveu a partir daí, passando a ser língua escrita e literária.

Nesta linha, Feytor-Pinto (1998) refere ao dialecto de Lisboa, e a forma como se pronuncia a palavra *tio* ou *rio*, ou de como em diferentes dialectos do norte de Portugal se usa a palavra *testo* para o objecto que no sul se chama *tampa*. Todavia, neste *continuum* dialectal pode destacar-se uma variante que é tida pelos falantes como sendo a norma-padrão. No caso do português europeu, a variante padrão a considerar é a de Lisboa e Coimbra, as duas cidades que marcavam o eixo político, económico e cultural de Portugal durante os séculos XIII e XIV, em que o português passou a ser a língua oficial.



Resumindo, a escrita tem grande importância na evolução de uma língua. O caso da Lcv embora, já se conta com uma produção literária significativa, espera-se a sua grafia *standard*, para se afirmar como língua literária, e possivelmente, língua de ensino formal e dos mass-media (Duarte, 1998) e (Veiga, 2002; 2004).

Assim, podemos concluir que a década de noventa, foi um marco na história da Lcv não só pelas medidas tomadas pelo Governo, como também pela proliferação de muitos instrumentos linguísticos e literários criados, que irão enriquecer cada vez mais a literatura cabo-verdiana. Assim, a resistência da língua cabo-verdiana através dos tempos, face à língua portuguesa, foi graças ao nacionalismo de ilustres homens de letras, que se serviram da Lcv como língua literária e da poesia popular, ou como objecto de valorização e de estudo, com vista à sua instrumentalização.

### 3.4 O CONCEITO DE BILINGUISMO

De acordo com o dicionário da linguística, o bilinguismo é um termo usado na classificação linguística, *em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou são dominadas pelo mesmo indivíduo*. Dentro do conceito de bilinguismo há que distinguir vários tipos:

“Bilinguismo composto que significa um tipo de bilinguismo em que a segunda língua só é adquirida após uma primeira fase de socialização na primeira língua”;

“Bilinguismo coordenado e bilinguismo independente em que ambas as línguas são adquiridas na mesma fase”;

“Bilinguismo interdependente termo usado na classificação de bilinguismo em que a segunda língua só é adquirida após uma primeira fase de socialização na primeira língua”.

No que respeita a modalidade de aquisição das línguas podemos considerar o *bilinguismo precoce* se as duas línguas foram adquiridas, simultaneamente, desde a infância, por oposição ao *bilinguismo tardio*, em que a aquisição da língua segunda será feita após a língua materna estar totalmente aperfeiçoada (Dabène, 1994:84).

No entanto, ao nível das competências Dabène (1994:48) refere ao *bilinguismo activo* quando a compreensão e a expressão são efectuadas nas duas línguas e *bilinguismo passivo* quando só é dominada uma das línguas a nível de compreensão.



No que respeita a influência que uma língua tem sobre a outra Lambert citado por Dabène (1984:85) faz a distinção entre o *bilinguismo aditivo*, em que há um enriquecimento e aumento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais por parte do sujeito e o *bilinguismo substractivo* em que a aprendizagem da segunda língua será feita à custa da língua materna.

Ainda sobre as competências dos bilingues, tendo em conta os pontos de vista dos vários autores, poderemos ressaltar que a competência comunicativa não se resume à soma das línguas dominadas pelo sujeito (Baker & Prys Jones, 1998:14). Segundo os autores as pessoas apresentam capacidades linguísticas diferenciadas sendo umas em estágio de desenvolvimento pouco elaboradas do que outras.

Apresentando as várias definições e situações dos diferentes tipos de bilinguismo, poderemos ocupar seguidamente sobre a situação linguística da sociedade cabo-verdiana.

Segundo Veiga (2004) à primeira vista, pode-se pensar que o que caracteriza a paisagem linguística da sociedade cabo-verdiana é o bilinguismo. Seria um bem social de grandeza ímpar, acrescenta o autor, se assim fosse. Todavia, uma minoria da população cabo-verdiana é bilingue o que nos leva em crer que a população cabo-verdiana é diglóssica, em virtude de a maioria dos cabo-verdianos dominarem apenas o crioulo, do que pelo bilinguismo, situação que caracteriza uma sociedade em que as duas línguas gozam o status social equiparado, e os habitantes dominam as duas línguas Veiga (2004) e Duarte (1998).

Todavia, para reforçar o propósito de bilinguismo em Cabo Verde citamos Veiga (2004:99) que afirma:

“...o bilinguismo real exige o domínio efectivo, por parte da comunidade, de dois sistemas linguísticos em presença e a existência de um estatuto oficial equiparado; ele pressupõe ainda a faculdade desses dois sistemas desempenharem todas as funções linguísticas e com igual prestígio, em todos os domínios e níveis de comunicação”.

E mais adiante o autor acrescenta ainda:

“ O bilinguismo é para servir o homem e não vice-versa. Por isso, a sua construção será progressiva e de acordo com as possibilidades do país real que temos. A operação deverá ainda ser realista e pragmática. Para tal, há que definir estratégias, há que pôr de pé um plano de acção” (Idem, 2004:108).



Sobre a caracterização linguística da sociedade cabo-verdiana, convém salientar a afirmação de Duarte (1998:158) que diz:

“...ainda que com a democratização do ensino que se seguiu à independência, continue a aumentar o número de bilingues, a situação linguística que prevalece no seio da sociedade cabo-verdiana é de diglossia: por um lado, uma língua materna não escrita, não valorizada socialmente, falada pela totalidade da população, língua exclusiva de uma maioria esmagadora dessa mesma população, suporte privilegiado da identidade nacional, a língua cabo-verdiana; por outro, uma língua que apenas uma minoria pode utilizar (e, sobretudo, escrever) correctamente, o português, mas que é a língua oficial, a língua da Escola, da Administração e dos Tribunais, domínios geradores de prestígio.”

Não obstante, a autora, acrescenta que embora as duas línguas (português e crioulo) tenham coexistido desde o nascimento do crioulo, talvez não seja justo afirmar-se que a situação linguística no país tenha sido sempre diglósica. Isto porque o Ccv, era a língua veicular, desde a sua formação, a única língua de comunicação utilizada, tanto pelos negros, mestiços, como pelos brancos, salvo os portugueses que estiveram ao serviço da Coroa ou da Igreja Católica (governadores, bispos, altos funcionários) como atestam os autores António Pusich, primeira década do século XVI, Lopes de Lima (1845), e Chelmichi e Varnhagen (1841:119-120) que afirmam *que o crioulo não era apenas a língua dos cabo-verdianos, mas também de muitos portugueses que vinham para a colónia.*

No entanto, Cabo Verde é dos países africanos que possui apenas duas línguas: a nacional, o *crioulo* e a internacional, o *português*, e frequentemente se constata os fenómenos de interferência na produção discursiva. Daí que nos pareça importante referir, neste estudo, os conceitos de: *interferência* em que inconscientemente são utilizados aspectos linguísticos pertencentes a uma língua no discurso oral e *transferência*, ou seja, a estratégia comunicativa que o sujeito utiliza durante o discurso; *empréstimo* a utilização de uma palavra pertencente a uma língua para outra língua e que contribui para o enriquecimento da língua; e *alternância códica* que é o fenómeno de passagem de uma língua a outra no meio de uma intervenção (Dabène 1994:94).

Actualmente, tornou-se modismo falar da globalização, no caso concreto de Cabo Verde a globalização só é possível com o enquadramento da língua materna, como língua nacional e oficial. Pois, as exigências da globalização exigem o multilinguismo para todos, que só é possível com a construção de um real bilinguismo (Veiga 2004).



### 3.5 CONCEITO DE DIGLOSSIA

Segundo o Dicionário da Academia<sup>65</sup>, diglossia é coexistência num indivíduo ou numa comunidade de duas ou mais línguas, que, no entanto, têm estatutos sociais e políticas diferentes.

O termo diglossia foi utilizado pela primeira vez por Ferguson (1959) para designar uma sociedade que reconhece duas ou mais línguas na comunicação interna. Assim, a diglossia existe não somente nas sociedades multilingues que reconhecem oficialmente várias línguas, ou nas sociedades que utilizam variedades linguísticas, ditas vulgares ou clássicas, mas também nas que utilizam diferentes dialectos, ou onde se regista diversas variedades linguísticas funcionalmente diferenciadas, por um ou outro motivo.

No tocante à realidade linguística cabo-verdiana, no sentido que Ferguson (1959) define o conceito de diglossia, é o que melhor se adapta ao contexto linguístico da sociedade cabo-verdiana (Veiga, 2004).

Todavia, conforme postula Veiga (2004:82), em Cabo Verde para além da diglossia, há também o problema de dialectologia, visto que Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas sendo nove habitadas. Assim sendo, a situação de diglossia e de dialectologia permaneceram até a independência nacional.

Na realidade, todo o cabo-verdiano, instruído ou não, que quer exprimir um sentimento profundo, uma vivência, utiliza sempre o crioulo. Daí que, pensamos, os cabo-verdianos exprimem as coisas íntimas na sua língua materna e as de carácter formal em língua portuguesa. É neste sentido que afirmamos que a situação linguística que prevalece na sociedade cabo-verdiana é diglossia.

Para Duarte (1998) com a institucionalização da escola no século XIX, e a criação do Seminário-Liceu em S. Nicolau, não só para formar padres africanos como também para formar funcionários administrativos, foi o marco que instaurou a verdadeira diglossia em Cabo Verde. Acrescenta ainda a autora que, a partir dessa altura, poder-se-á dizer que se engendrou um período vicioso, em que a situação de diglossia se manteve por puro preconceito em relação ao crioulo e passou a ser o *quadro linguístico referencial* para os cabo-verdianos (Duarte, 1998).

---

<sup>65</sup> Cf. Dicionário de Academia – CUQ



### 3.6 A INTEGRAÇÃO DIDÁCTICA DA LCV NOS CURRÍCULA

Na sequência da revolução de 25 de Abril de 1974, Cabo Verde viveu um período inesquecível, desde a história da formação da sociedade cabo-verdiana, *primeiro na situação escravagista, depois na de colonialista* (Duarte, 1998). Assim, o sector educativo foi aquele em que mais urgentemente deveria contribuir para a mudança social que se pretendia, assegurando a igualdade de oportunidades de todos no acesso ao ensino e à formação de cidadãos para uma sociedade democrática (Stoer, 1986).

Neste sentido, a preocupação da política educativa, no país, foi a de generalizar o acesso à educação nos diferentes níveis do sistema educativo, como forma de garantir a realização dum direito fundamental que todos têm. Deste modo, houve necessidade de expansão do sistema educativo e de modernização do currículo proposto para o ensino primário e secundário, introduzindo objectivos educacionais que reflectem a realidade social e traduzem uma ruptura com o passado, quer no plano político e ideológico, quer no plano cultural e linguístico.

É caso para ressaltar, a recusa, em vésperas da Independência Nacional, dos alunos do Liceu, da Praia, à utilização da Língua Portuguesa, na sala de aula. Embora se reconheça que essa resistência não era totalmente consciente, mas ela representa marca da identidade cultural, a consciência do nacionalismo.

Não é por acaso que se diz que a nação e língua estão ligadas, ou seja, quando uma nação se consolida, há sempre tendência para a unificação da língua, nos casos em que se verifica coexistência de vários dialectos. Por exemplo, é o caso dos bretões em França, cuja reivindicação linguística assume aspectos de foro político e cultural. Em Espanha, os bascos mantiveram a sua língua porque o sentimento de identidade cultural os levaram a fazer a reivindicação da sua autonomia política (Duarte, 1998).

Também, na Guiné-Bissau, Duarte (1998), nos dá conta que durante a luta de libertação nacional, os cabo-verdianos que estiveram na frente da batalha, falavam o crioulo da Guiné, não por receio de não serem compreendidos pelos guineenses, mas para se sentirem unidos através da língua. Pois, a língua é um elemento de coesão, de identificação de um povo. Daí a razão da utilização das línguas locais pelos militantes das lutas de libertação nacional. É o caso de Argélia, o árabe, do Vietname, o vietnamita, na Guiné e Cabo Verde o crioulo. Quando há resistência vitoriosa em relação ao colonizado este não consegue impor a sua língua. Muito pelo contrário,



quando a língua de um e de outro se impõe é porque os povos dominados acabaram por ser absorvidos pelo povo dominador.

A autora sublinha, ainda, o que aconteceu na Europa, se hoje se fala o português e francês em vez de gaulês, e castelhano em vez de celta e do ibero é porque a conquista romana foi uma conquista realmente conseguida. Os romanos ao imporem a dominação política, económica e social aos povos dominados da Península Ibérica e na Gália, conseguiram impor o latim que com o tempo veio formar as línguas românicas.

Todavia, no caso concreto de Cabo Verde o problema foi diferente visto que quando os portugueses chegaram às ilhas, estas eram desabitadas, Não existia nenhuma língua anterior. Portanto, o crioulo nasceu a partir das línguas matrizes portuguesas e africanas. Como havíamos dito, anteriormente, a língua é adaptada às necessidades de comunicação da população e ela pode ser enriquecida com novas aquisições.

A propósito do enriquecimento da língua, a Lcv pode ser enriquecida com empréstimos feito ao português ou outras línguas, visto que possui estruturas sólidas que permitem a importação de termos nos mais variados domínios Duarte (1998).

Atendendo a todos esses pressupostos, a Lcv só poderá passar a língua de ensino, após a aquisição da forma *standard* de escrita, uma questão que compete ao poder político, a nível governamental, ou seja, cabe a política linguística, reconhecer-lhe de *jure e de facto* Veiga (2004) o estatuto de língua oficial, como havíamos referido, sobre o programa do Governo, Resolução nº 8/96, de 30 de Abril.

Nesta linha Veiga (2004) sublinha que a política linguística, sem descurar o ensino das línguas importantes (inglês, francês) para o concerto das nações, deve apostar seriamente na transformação do português que já é língua oficial, em língua do quotidiano informal, e na transformação progressiva do crioulo em língua co-oficial. Estas duas transformações devem constituir os dois objectivos fundamentais da política linguística.

Não obstante, a transformação gradual do crioulo em língua oficial, de que fala Veiga (2004:107), não significa apenas *adopção de um decreto ou a publicação de uma lei*. Significa, sobretudo:

“...torná-lo capaz de exercer essa função no ensino (como matéria e como instrumento), na administração, nos diplomas legais, nas sessões parlamentares,



nas comunicações ao País dos órgãos de soberania, nos mass media, na literatura, enfim, em todas as situações formais de comunicação”.

A propósito da utilização do crioulo no ensino Duarte (1998) afirma que não se poderá fazer por um simples decreto ministerial, e nem poderá ser feito apenas por linguistas. É uma questão nacional e, sobretudo, porque a utilização de língua no ensino está em relação directamente com o desenvolvimento sócio-económico do país. Ainda, sobre o ensino da Lcv a autora afirma que, contrariamente ao que algumas pessoas podem pensar, o facto de se estudar a Lcv e fazer dela a nossa língua não significa que se queira excluir o ensino da Lp.

De acordo com a autora, embora consideramos a língua portuguesa como uma grande língua de cultura, mas achamos que o povo cabo-verdiano, como qualquer outro povo, tem o direito de estudar na sua própria língua. Além disso, o povo cabo-verdiano tem a necessidade de ser bilingue e para que isso aconteça terá de dominar muito bem as duas línguas (o português e o crioulo).

### **3.7 A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE – ENQUADRAMENTO LEGAL DA LCV**

Cabo Verde é um arquipélago composto por dez ilhas e cinco ilhéus, situadas a 350 milhas do ponto mais ocidental da costa africana. Essas ilhas estão distribuídas em dois grupos: Barlavento (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Boa Vista e Sal) ao norte e Sotavento (São Tiago, Fogo, Maio e Brava) ao sul. Descoberto em 1460 pelos portugueses, as ilhas eram ainda desertas.

A proclamação da Independência Nacional constituiu-se num dos momentos mais altos da história da Nação Cabo-verdiana.

Em Cabo Verde a abertura política foi anunciada em mil novecentos e noventa, levando à criação das condições institucionais necessárias às primeiras eleições legislativas e presidenciais num quadro de concorrência política<sup>66</sup>.

A Constituição da República define no seu artigo 9º, ponto 1, como língua oficial o português. No ponto 2, o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.

---

<sup>66</sup> CF. Constituição da República de Cabo Verde. Revisão – 1999. Assembleia Nacional.



O ponto 3 da Constituição refere que todos os nacionais têm o dever de reconhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las. Todavia, até ao momento, a única língua oficial do País continua a ser a Lp.

Convém ressaltar que, desde a primeira República, se tem lutado para a afirmação e valorização da Lcv, que começou com o *Colóquio linguístico de 1979, à publicação de Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu* Veiga (2002:35).

A Segunda República, que começou em 1991, beneficiando dos passos dados já na 1ª República, tem apresentado programas mais ambiciosos quanto à valorização e à afirmação da Lcv. Assim, em Setembro de 1993, foi criado o *Grupo para a padronização do alfabeto*, constituído por oito personalidades<sup>67</sup>, com o seguinte objectivo: *realização de um estudo para a criação do alfabeto; fornecimento ao Governo de subsídios que lhe permitam uma tomada de posição tecnicamente fundamentada e culturalmente acertada.*

Passados quatro anos após a proposta do *Grupo de Padronização*, isto é, em Dezembro de 1998, foi aprovado a título experimental, por um período de cinco anos, o alfabeto proposto pelo Grupo, anteriormente referido que diz o seguinte:

“... Sendo o crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento harmonioso do País passa necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna. Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a estandardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua cabo-verdiana. Ora, a estandardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a estandardização da escrita. Assim, no uso da faculdade conferida pela alínea a) do nº 2 do artigo 9º da Constituição da República, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º: É aprovado, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a escrita da Língua Cabo-verdiana (o Crioulo), adiante designado ALUPEC, cujas bases são publicadas em anexo ao presente diploma” (Decreto-lei nº 67/98, BO nº 48) ”.

A década de noventa ficou marcada por grandes conquistas conseguidas no âmbito da afirmação da Lcv, traduzidas na criação de instrumentos linguísticos como o alfabeto, a gramática e o dicionário. Ainda, podemos acrescentar a essas importantes conquistas a introdução da disciplina de Lcv no Instituto Superior de Educação, que de acordo com a declaração dos próprios alunos, tem sido um sucesso.

---

<sup>67</sup> Cf. Veiga (2002:35) O grupo formado por oito 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.



Neste âmbito Veiga (2002:38) afirma que a problemática da afirmação da Lcv é cultural, política e instrumental. Contudo, o autor reforça que é mais política que instrumental e que *qualquer observador atento ao quotidiano do nosso povo acabará por tirar esta mesma conclusão.* (Idem:38)

No entanto, em Julho de 1999, na última revisão constitucional, foi dado mais um passo em direcção a legitimação da Lcv, porém ainda com alguma hesitação. Nessa sessão parlamentar, o debate que se seguiu foi de facto um pouco desmoralizante: enquanto na bancada do principal partido da oposição se defendia a oficialização da Lcv, a bancada do partido no poder referia que a oficialização da Lcv representaria um retrocesso civilizacional em Cabo Verde. Para minimizar a situação ficou determinado que o *Estado deveria criar condições para a oficialização da língua materna em paridade com a língua portuguesa* Veiga (2002:39).

Portanto, o único avanço que houve nessa consignação é tão-somente a criação de condições para a afirmação da língua materna. Contudo, a criação de condições para a oficialização da Lcv, constantemente referida deixa transparecer que se reconhece virtualidades à Lcv para ser língua oficial, falta saber *qual o horizonte de tal consignação, isto é, quanto tempo tem o governo para criar essas condições* (Veiga, 2002:39).

### **3.8 VISÃO PROSPECTIVA SOBRE A INTEGRAÇÃO DA LCV NOS CURRICULA**

Partindo do pressuposto de que em qualquer sociedade democrática a educação é definida como veículo transportador de culturas e valores que só se pode realizar através da língua, *instrumento fundamental não só de comunicação, como também da própria vivência desse povo*, então compreenderemos que é através dela que melhor nos entendemos, que melhor dizemos os nossos sentimentos, os nossos desejos, criando entre pessoas, vínculos sociais que faz da diversidade um factor positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos (Veiga, 2004).

Tais propósitos levam-nos a crer que as políticas educativas devem considerar os critérios de diversidade linguística e estimular a integração da língua materna no ensino, visto que ela desempenha a tripla função de *expressar o que se pensa, o que se sente e o que se quer* Duarte (1998), que faz dela um instrumento privilegiado de comunicação.



A língua materna, como afirmam Reis e Adragão (1992), consolida a pertença social de cada indivíduo, ligando-o primeiro à mãe e depois aos que com ele mantém relação de poder e/ou serviço, em seguida aos seus pares e por último ao mundo que o complementa ou com que se confronta.

É neste sentido que reconhecemos a relevância da integração da Lcv nos *currícula*, visto que a língua materna é a fonte da herança cultural e é o elemento essencial que nos permite desvendar as raízes culturais do nosso povo. Assim, torna-se necessário o enquadramento da Lcv na Lei de Bases do Sistema Educativo e na posterior revisão curricular do ensino em Cabo verde.

A propósito do português e do crioulo no espaço cabo-verdiano, Veiga (2004) afirma que a política linguística deve perspectivar uma nova visão sobre a realidade linguística, neste novo milénio, isto é, pensar no desenvolvimento de Cabo Verde onde o progresso não é concebido apenas em termos económicos, mas sim, numa perspectiva de qualidade de vida, de justiça social, por um lado, e uma visão onde se reconhece o pluralismo linguístico e cultural como uma riqueza e não como um obstáculo, por outro lado.

Tal como refere Veiga (2004) esta visão deve considerar a construção do bilinguismo (crioulo/português), como um dos factores essenciais no processo de desenvolvimento de Cabo Verde, sem descurar a aprendizagem das línguas de grande difusão internacional. O autor acrescenta, ainda, que a construção do bilinguismo não pode, de forma alguma, contentar-se com o estatuto atribuído as duas línguas no momento actual.

Do ponto de vista linguístico, se por um lado, é através da língua materna que se transmite os desejos e os sentimentos, por outro lado, é instrumento de aquisição de uma percepção do mundo que nos rodeia. Daí que o conteúdo linguístico é indissociável do conteúdo cultural. Pois se a língua é marca da identidade cultural é através da língua que se divulga essa mesma cultura.

Siguán (1996:109) afirma que todos os *Estados têm uma política linguística básica com o objectivo de promover e defender a sua língua principal (...)*. É nesta linha de pensamento que se consubstancia a lógica da criação de um pensamento estratégico, que se traduz na criação de meios e de oportunidades para a gestão curricular (organização de estruturas, *formulação de princípios, definição de metodologia, fixação de metas e estabelecimento das etapas*) para a integração da Lcv nos *currícula*. Daí que cabe à política linguística a responsabilidade, de acordo com as



suas especificidades, em conjunto com as instituições que detêm o poder, elaborar um planeamento linguístico, no qual deve ser explicitados as estratégias a implementar para a integração da Lcv nos currícula, questão que nos ocuparemos seguidamente (Veiga, 2004).

Um outro aspecto que salientámos, neste estudo, diz respeito à concepção curricular, mas com reflexos ao nível de programas. Segundo Alarcão (2001) um programa é sempre inerte, por mais bem concebido que seja, pois, ele apresenta hipótese de trabalho, a qual deve ser *justificadamente fundamentada na organização curricular em que a disciplina se insere*. É nesta óptica que, esperamos, o programa da Lcv deverá ser concebido.

### 3.9 ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DA LCV NOS CURRÍCULA

Como já havíamos dito no parágrafo anterior, a elaboração de um plano linguístico que inclui as estratégias de integração e de implementação da Lcv nos currícula, é da responsabilidade da política linguística, como refere Siguán (1996) com o objectivo de defender e valorizar a língua materna e nacional com propensão a oficial.

Nesta perspectiva Veiga (2004) aponta alguns princípios orientadores que a política linguística deverá ter em conta: *o realismo, a pragmática, a complementaridade, a descentralização, e a integração*. Tendo em atenção que os cabo-verdianos possuem *duas gramáticas, dois códigos, dois sistemas linguísticos, em nome do realismo... não podemos nem negar, nem subestimar a nossa história, a nossa antropologia diglóticas* (Veiga, 2004:108-109).

Nesta linha, o autor salienta que este sentido real nos conduz ao desenvolvimento e ao exercício da filosofia pragmática. Daí que toda a acção deve partir do real e em tempo oportuno, apresentando um repertório bem definido e uma adequada selecção dos *inputs* que garante antecipadamente o *output* que se pretende.

Devido a antropologia do homem cabo-verdiano que fala crioulo e escreve fundamentalmente o português, isso implica a procura de complementaridade entre os dois sistemas linguísticos, uma complementaridade onde Veiga (2004) sublinha: se ouve a voz do transnacional<sup>68</sup> e se sente o pulsar do nacional, num concerto harmonioso, integrador e respeitador (Veiga, 2004).

---

<sup>68</sup> Sublinhado o original



Relativamente à metodologia adequada é fundamental que se utilize a metodologia da L2 para o ensino do Português e metodologia do ensino da língua primeira (L1) para o Crioulo, pois a Lp é veículo de transmissão de outros saberes e instrumentos de acesso a novas tecnologias, e *língua de contacto com o exterior e com os países do espaço lusófono* (Ançã, 2001).

Assim, atendendo a escassez do material didáctico, falta de professores com formação específica, e tendo em conta as variantes dialectais do Ccv, numa primeira fase, *o ensino deve processar-se primeiro como matéria e só depois como veículo de outras matérias*, e deve começar nas Instituições Superiores de Educação e mais tarde nos Ensinos Básico e Secundário (Veiga, 2004). Deste modo, o autor sugere que deverá haver dois processos de standardização do Crioulo: Norte/Norte, tomando a variante de S. Vicente por base e Sul/Sul, tomando a variante de Santiago por base. Para o autor só a experiência nos poderá revelar se a standardização em dois sistemas linguísticos autónomos poderá continuar ou se o sentido de standardização global e unificada Norte/Sul será a melhor opção.

No entanto, o autor avança a ideia de que a standardização Norte/Sul deverá processar-se simultaneamente, ainda que de forma indirecta, isto é, um aluno do Norte deve saber que a realização ti ta<sup>69</sup> corresponde a sa ta<sup>70</sup> no Sul e vice-versa. Para Veiga (2004:111) esta metodologia não só favorece a performance<sup>71</sup> linguística dos alunos relativamente a cada zona geográfica como também aumenta a competência linguística<sup>72</sup> a nível nacional.

#### 4 GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA

Antes de passarmos a questão essencial, Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana, torna-se necessário explicitar que a gestão curricular como uma construção social, uma produção contextualizada (Roldão, 1999b), enquadra-se em decisões políticas e transmite perspectivas pedagógicas de criação de contextos de acesso do estudante a determinados saberes, também eles definidos em função do contexto actual.

Nesta filosofia e no contexto da globalização em que movemos, a aprendizagem da língua materna assume um papel relevante, permitindo que todos os cabo-verdianos saibam utilizar a sua língua materna sem problemas, tendo em conta não só o

---

<sup>69</sup> Sublinhado no original p. 111.

<sup>70</sup> Idem

<sup>71</sup> Idem

<sup>72</sup> Idem



contexto de bilinguismo, mas também as exigências actuais. Assim, a escola deverá organizar segundo uma matriz transdisciplinar de modo a que os conhecimentos das línguas (portuguesa e cabo-verdiana) se articulem com os outros saberes e os conhecimentos das outras línguas (inglesa e francesa). Cabe à escola assumir as responsabilidades que a sociedade lhe confia de preparar os jovens para o exercício de cidadania. Deste modo, deverá haver uma interligação da língua à respectiva cultura na mesma atitude transdisciplinar de comparação e sistematização, numa vivência de multiculturalismo e multilinguismo.

Após esta breve introdução, ocuparemos de seguida sobre a Gestão Curricular da Lcv, tendo em conta os desafios que se colocam a política linguística e a profissionais de ensino de línguas, no início deste milénio, e os actos que deles são exigidos na senda da consciencialização da construção do bilinguismo em Cabo Verde.

A intervenção sobre a língua ou situações linguísticas, nomeadamente através da acção do Estado ou de entidades detentoras de poder (Calvet 1996:3) tem implicações de vária ordem, sobretudo, na sociedade em que a situação linguística vivida se caracteriza por diglossia, ou seja, onde uma minoria é bilingue, como é o caso concreto de Cabo Verde, Veiga (2004) e Duarte (1998).

Assim, devido ao facto das duas línguas em presença não se encontrarem todas nas mesmas condições sócio-políticas, leva à implicação de vária ordem, particularmente, no que respeita ao ensino, em que se utiliza apenas a Lp, língua oficial, ignorando a Lcv, língua materna e nacional, não se tendo em devida conta as situações específicas reais das crianças, cujo domínio da língua oficial seja deficitário. Deste modo, a geografia linguística cabo-verdiana fica confinada à esfera familiar e caseira - a língua materna e nacional, assumindo a língua oficial a utilização pública (Ançã 1999).

De acordo com Calvet (1960) qualquer cidadão tem direito à educação e à alfabetização na língua do Estado, o que coloca os sistemas de ensino sérios problemas relativamente à aprendizagem da língua e da cultura do país, sobretudo, quando a língua do ensino não coincide com a materna.

Calvet (1960:60) distingue quatro funções de línguas na vida dos cidadãos: *língua nacional, oficial, regional e própria*, às quais acrescenta dois princípios: *o de territorialidade e o de personalidade*. O princípio de territorialidade, segundo o autor garante à criança o acesso à educação da língua principal; e o de personalidade que é o direito que as populações migrantes têm ou devem ter no país de acolhimento, isto



é, devem ser criadas todas as condições necessárias à aquisição da língua do país de acolhimento, ou seja, as instituições de ensino deve proporcionar-lhes a aprendizagem da língua e cultura do seu país de origem.

Assim, ao abordarmos a situação ao nível macrocurricular, seremos confrontados com a decisão da política educativa que corresponde ao *conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas* (Pacheco 1996:51).

Todavia, existem razões de vária ordem que influem na tomada de decisões, ou seja, *um currículo tem sempre subjacente uma ideologia, entendida esta como um sistema de crença e de valores nos quais pensamos encontrar explicação do real* (Pardal, 1993:16).

Assim sendo, a escola como uma instituição privilegiada de decisão curricular, está encarregada de elaborar um projecto educativo onde se consubstancia as concepções de conhecimento, tendo como centro da acção educativa – os alunos, a quem deve garantir um desenvolvimento global e contínuo.

É neste quadro que, ao nível dos órgãos intermédios e, também das escolas, se enquadra a gestão curricular, que se desvincula dos princípios da uniformidade curricular, isto é, *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*, dando aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores – maior responsabilidade (Roldão, 1999a).

Segundo Roldão (1999b:37) a gestão em qualquer campo é essencialmente um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretende atingir. Neste sentido, a autora acrescenta que a gestão curricular é um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir.

A gestão curricular pode ser concebida como um projecto educativo e/ou curricular contextualizado de acordo com as necessidades, interesses e motivações dos alunos que são em número cada vez maior e com origens sócio culturais muito diversificadas Roldão (1999). Compete aos professores, com formação específica, *interpretar correctamente as intenções expressas no programa e animá-lo, vivificá-lo, pô-lo em*



*acção, monitorando sistematicamente a sua realização e consagrando, ajustando, ou crítica, responsabilmente, alertando para a sua desadequação* (Alarcão, 2001)<sup>73</sup>.

Nesta linha, compete aos órgãos de administração central a construção de um projecto educativo, de forma participada, de modo a dar vez e voz a todos os intervenientes do processo educativo, sobre as grandes linhas de orientação que garantam a todos os alunos uma aprendizagem de qualidade.

Não obstante, apesar de a nível do discurso educativo já se fala de novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção curricular *continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades* (Roldão, 1999a:35). Tal com afirma Roldão (1999a: 29) não se pode continuar a conceber o currículo de forma estática, como outrora, definida a partir do padrão centralmente proposto.

É nesta óptica que se enquadra o *projecto curricular contextualizado* que implica a assunção de responsabilidades ao nível das escolas no sentido de incorporar as realidades e as especificidades de cada situação concreta, proporcionando as aprendizagens funcionais adquiridas através de um currículo desenvolvido de modo integrado e localmente construído (Roldão, 1999 e Leite, 2001:7).

Como já tivemos a ocasião de referir, a democratização do ensino permitiu a entrada na escola de uma grande diversidade de público escolar e que levou o sistema educativo a uma complexificação crescente das organizações curriculares. Deste modo, a gestão curricular tornou-se necessária face aos contextos curriculares, para sustentar e justificar uma perspectiva curricular enriquecida, que serve a uma diversidade da população escolar, de acordo com as características individuais, de forma a permitir que por diferentes vias se alcancem objectivos comuns (Roldão, 1999a).

A prática da gestão curricular está indubitavelmente associada às mudanças que ocorrem nas sociedades, sendo um dos principais elementos dessa mudança – o currículo – para que a escola pudesse cumprir a sua função no contexto da diversidade, que caracteriza as sociedades do mundo ocidental moderno.

Assim, essa mudança a nível dos lugares e actores de decisão e gestão do currículo veio contrapor-se à uniformidade e à rigidez que corresponderam o currículo de outrora, em que a escola se dirigia a um grupo restrito de público escolar, que correspondia à uma educação tendencialmente selectiva, em que o currículo era

---

<sup>73</sup> Cf. Alarcão (2001). In *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*.



concebido como sinónimo de programa, *enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola, de acordo com aquilo que nele buscavam* (Roldão, 1999).

É nesta perspectiva que se situa o processo de gestão curricular e as suas inter-relações com as questões de organização e de funcionamento das escolas. Assim, a concepção de uma escola para todos não pode limitar-se por via de standardização, e considerar apenas públicos médios, mas sim, incidir sobre a problemática da teoria e do desenvolvimento curricular ao nível local, pela *acção do professor como gestor do currículo e garante da sua adequação à diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos* (Roldão, 1999b:53).

Deste modo, para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória para todos os alunos, importa repensar o currículo escolar e redefinir os papéis do professor, e conceber o currículo como projecto contextualizado e diferenciado, criando balizas constituídas por *núcleos essenciais da aprendizagem indispensáveis à sobrevivência<sup>74</sup> social e cultural dos indivíduos* (Roldão, 1999b:38), isto é, com base no *core curriculum nacional* desenhar as políticas locais, servindo o projecto curricular comum de referência aos projectos curriculares de escola.

Nesta linha, propomos uma conceptualização dos termos *flexibilização e gestão curricular*, correspondendo o primeiro a uma mudança estrutural no paradigma curricular, que *significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo*, (Roldão, 2000:86) e o segundo que *significa estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face a finalidades que se pretende alcançar* (Roldão 2000:86), rompendo, assim com o paradigma uniformista.

Neste contexto, deve haver uma mudança a nível da prática e não somente a nível legislativo. Daí que é fundamental existir uma mudança quer na mentalidade e práticas curriculares quer na motivação e formação dos professores, para que realmente ocorra mudança, caso contrário, qualquer projecto que se tome ao nível do currículo não passará de um plano das intenções (Pacheco, 1996:165).

Resumimos com Roldão (2000:87) a propósito da gestão curricular, ou seja, a mudança que se vem iniciando no sentido da ruptura com a uniformidade curricular e repensar uma estrutura de funcionamento curricular, que possa ser mais adequada ao

---

<sup>74</sup> Sublinhado no original



desempenho satisfatório da escola enquanto instituição curricular, face às necessidades e condições sociais com que interage. A autora afirma que o debate curricular, quer no campo das políticas internacionais, quer no seio da investigação educacional, comece hoje a assumir uma posição bem mais nuclear que resulta do refocar da atenção sobre a essência do serviço que a escola deve prestar à sociedade e de que esta exigirá cada vez mais a prestação de contas: *proporcionar a todos as aprendizagens necessárias, sem as quais a sobrevivência individual e social estará cada vez mais em risco*<sup>75</sup> (Roldão, 1999).

Em síntese, diríamos que neste capítulo explicitámos a expansão da Lp no mundo (breves notas), descrevemos os conceitos de crioulo e de pidgin, a génese Ccv e a sua conversão em Lcv, a partir da Independência Nacional.

Descrevemos ainda o conceito de lexicultura/pragmática lexicultural, termo compósito por léxico e cultura e logo língua e cultura, que segundo a perspectiva de Galisson (1987) o termo ao mesmo tempo que divulga os traços culturais, partilha e comunga esses mesmos traços. Mostrámos que léxico e cultura são binómios indissociáveis, e que a língua e a cultura têm um importante papel na construção da cidadania e contribuem para a formação da personalidade e é a marca da identidade nacional e cultural de um povo, ou seja, como afirma Andrade (1997:48) *os dados linguísticos têm relação com a vida, o pensamento e os valores de uma dada comunidade que os produz e é produzida por eles.*

Descrevemos a formação da Lcv sem descurar a referência da sua confinação à língua caseira e familiar e mostrámos que o povo cabo-verdiano tem afirmado, de um lado, as suas origens étnicas e, de outro lado, a sua língua, na procura de autenticidade e de identidade cultural.

Descrevemos os diferentes conceitos de bilinguismo e mostrámos que a sociedade cabo-verdiana é diglósica, visto que apenas uma minoria fala e escreve a língua portuguesa. Mostrámos que para a construção do bilinguismo em Cabo Verde a política linguística deve promover um ensino adequado da Lp com metodologia de L2 e integrar a Lcv no ensino, um direito que assiste a todos os cabo-verdianos de aprender a ler e a escrever na sua LM.

Descrevemos o conceito de diglossia adaptado à realidade cabo-verdiana e referimos ainda às medidas dos Governos da 1ª e 2ª República em relação à valorização e à

---

<sup>75</sup> Sublinhado no original.



afirmação da Lcv e o direito consignado na Constituição da República de Cabo Verde, artigo 9º, ponto 1 e 2.

Apresentámos a visão prospectiva sobre a integração da Lcv nos currícula, baseada na sugestão apresentada por Veiga (2004:108-114) e as medidas que a política linguística deve tomar não só a nível da prática e do legislativo, como também a adopção de estratégias e princípios orientadores sobre a área da Lcv.

Apresentámos as estratégias para a integração e implementação da Lcv nos currícula, baseada nas propostas de Veiga (2004:108) que sugere *a formulação de princípios, a definição da metodologia, a criação de estruturas, a fixação de metas e estabelecimento das etapas* para a integração da Lcv no ensino e aponta alguns princípios orientadores que a política linguística deverá ter em conta tais como: *o realismo, a pragmática, a complementaridade, a descentralização e a integração* e a metodologia adequada para o ensino das duas línguas: a portuguesa e a cabo-verdiana.

Por último, descrevemos a gestão curricular da Lcv e mostrámos que a gestão curricular pode ser concebido como uma construção social, uma produção contextualizada, que não pode ser desligada da mundividência política, sociológica, linguística e pedagógico-didáctica Alarcão (2001) e Roldão, (2000:86).





## 2ª PARTE

### CAPÍTULO V

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO – UM ESTUDO PROSPECTIVO

### 1 INTRODUÇÃO

Ao pretendermos realizar uma investigação educacional questionámos, sempre, os critérios da cientificidade que deverão orientar o seu desenvolvimento. Por isso, num trabalho de pesquisa, é propósito do investigador conhecer a realidade social, utilizando os métodos e as técnicas, bem como os procedimentos metodológicos, em função dos objectivos da investigação, sustentados por quadros teóricos de referências, e de acordo com a situação em que os métodos e as técnicas têm lugar.

Segundo Yin (1989) a escolha de metodologia de investigação deve assentar em três factores: *a natureza das questões essenciais do estudo; a possibilidade de controlo sobre variáveis ou acontecimentos presentes; o facto de se tratar ou não de um fenómeno que se desenvolve no momento do estudo.*

Com efeito, face ao problema em estudo e aos objectivos visados, adoptou-se uma abordagem metodológica quantitativa/qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, visto que o nosso interesse se centra na descrição e compreensão dos factos. Além disso, o paradigma interpretativo enfatiza a compreensão e a interpretação da realidade educativa que de acordo com Guba & Lincoln (1998:110-111) podemos designá-lo de paradigma construtivista, tendo em conta que a realidade é apreendida sob a forma de construções mentais e sociais, baseadas na interpretação do discurso através da análise de conteúdo.

Não obstante, a polémica sobre as vantagens e/ou desvantagens da utilização dos métodos quantitativos *versus* qualitativos, preferimos esta abordagem (mista) para aceder às representações dos professores por ser *um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante* (Pardal & Correia 1995:51) e constitui uma técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação social.

Segundo Milles & Huberman (1984) e Bogdan & Biklen (1994) a utilização das metodologias quantitativa e qualitativa não se anulam, antes pelo contrário, se bem exploradas elas podem complementar-se. Nesta linha, Campbell citado por Pacheco (1995) afirma que os dois métodos (quantitativo e qualitativo) se tendem a concorrer,



facto que justifica os próprios fundamentos da filosofia contemporânea da ciência social.

Assim, o inquérito por questionário foi o único instrumento utilizado na recolha de dados que segundo Pardal & Correia (1995:52) *é susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo, garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas* e ainda possibilita aos respondentes escolherem a hora mais apropriada para o seu preenchimento.

Não obstante, o questionário, apresenta uma série de vantagens e desvantagens na sua utilização, sobretudo, porque nem sempre é fácil a interpretação das questões, é difícil saber se os inquiridos estão a responder de acordo com o que pensam e que são as expectativas do investigador.

Sobre o inquérito por questionário De Ketele & Roegiers (1993:35) afirmam que o inquérito *é uma prospecção sobre um objecto, um acontecimento ou um assunto preciso junto da população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros*. Para os autores, o recurso a um questionário não é mais do que um método de recolha de informações, sujeita a várias dificuldades, como qualquer outro método de investigação social. Contudo, na utilização de um inquérito por questionário é essencial captar bem os objectivos a atingir, bem como o tipo de informações a recolher.

Ainda, sobre este assunto De Ketele & Roegiers (1993) afirmam que o bom uso de um questionário será essencialmente em função de três elementos essenciais: (1) *a presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias; (2) a validade das perguntas feitas; (3) a fiabilidade dos resultados*.

Neste sentido Ghiglione (1987:127) postula:

“...para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados”.

Porém, Por outro lado, a utilização desta técnica, permite descobrir ou descrever um mundo “objectivo”, “tal como ele é”, através de medidas verdadeiras (Foddy, 1996:13). Aliás, os investigadores, que adoptam esta perspectiva, não podem questionar directamente os seus inquiridos para confirmar a validade de suas inferências como, por exemplo, sugerir respostas aos inquiridos, e é uma das vantagens que garantem a autenticidade desta metodologia (Idem:18).



Assim, antes da aplicação definitiva do questionário, foi aplicado o pré-questionário a uma amostra reduzida (quatro professores), e procurámos respeitar um conjunto complexo de procedimentos que vão desde a definição das questões, à elaboração, à aplicação e à análise dos resultados, a fim de aferir alguns aspectos que podem suscitar dúvidas aos respondentes ou qualquer outro tipo de equívoco. Na segunda fase, aplicação do questionário propriamente dito, mais alargado, envolvendo os professores de Português dos quatro concelhos a saber: Praia, Santa Catarina, Mindelo e São Filipe, num total de cinquenta docentes.

A jusante, seremos confrontados com problemas de interpretação e análises dos resultados, aos quais teremos a ocasião de nos referir em pormenor.

## **2 LIMITES DE INVESTIGAÇÃO**

A princípio prevíamos fazer uma investigação composta por duas partes: um questionário aos professores de Português e aos alunos do Ensino Secundário (12<sup>o</sup> ano), do Instituto Superior de Educação (ISE) e do Instituto Pedagógico (IP) e uma entrevista aos vários responsáveis dos serviços centrais do Ministério da Educação e alguns pais ou encarregados de educação. Conscientes da dimensão da questão, decidimos delimitar o campo da investigação, principalmente por razões de ordem temporal e de ordem financeira, visto que Cabo Verde é um pequeno país insular, formado por dez ilhas, das quais nove habitadas e cuja descontinuidade territorial, nos coloca alguns limites e obstáculos.

Não obstante, como em qualquer método de recolha de informações, várias dificuldades estão ligadas à utilização de inquérito por questionário. Contudo, apesar das inegáveis limitações que esta técnica encerra, (cf. Pardal & Correia 1996:52) procurámos garantir a sua legitimação, através dos procedimentos de investigação de acordo com a natureza e especificidade do objecto de estudo.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Ultimamente, tem-se assistido uma importante evolução no âmbito da diversidade de paradigmas de investigação. Tal diversidade, assente em razões de natureza filosófica, antropológica, sociológica e cultural, implica que o investigador clarifique o paradigma em que se coloca, já que tem consequências directas a nível epistemológico e metodológico (Guba & Lincoln, 1994).

Segundo De Ketele et alii (1989) para recolher informações necessárias à investigação, o investigador elabora uma estratégia<sup>76</sup> muito precisa, que lhe permita obter informações sobre as quais trabalha, para compreender mais de perto uma dada situação.

Daí que, antes da construção de um questionário pressupõe todo *um trabalho prévio, conducente à definição de indicadores prescritivos das perguntas a colocar correlacionados com o quadro teórico de referência* Pardal & Correia (1995:53).

Atendendo à profundidade e objectivo deste estudo, a investigação que procurámos encetar, inscreve-se nos parâmetros de um estudo de tipo exploratório, visto que se trata de uma investigação de natureza descritiva que se preocupa mais com o processo do que com os produtos e o objectivo principal não se resume na confirmação dos resultados.

Deste modo, o percurso metodológico deste trabalho e que adiante trataremos detalhadamente socorreu-se dos métodos e técnicas tidos como os mais adequados possíveis aos objectivos que se pretende alcançar.

Atendendo que na investigação social e educacional podemos utilizar quer a metodologia quantitativa quer a qualitativa, tendo em conta a natureza das questões levantadas e o resultado final que se pretende atingir, optámos por utilizar uma metodologia integrada, em que o recurso ao inquérito por questionário se socorre de questões elaboradas de forma *ad hoc*, contendo perguntas abertas e fechadas, porém, sem a pretensão de apresentar resultados estatísticos aprofundados.

Assim, a nossa estratégia direcciona para a abordagem quantitativa que nos proporciona informações substantivas, passíveis de tratamento estatístico ou não, e a

---

<sup>76</sup> Cf. De Ketele & Roegiers, 1993. *Metodologia da Recolha de Dados*.



qualitativa em que, através da técnica de *análise de conteúdo*, procurámos conhecer e compreender e não avaliar os factos (Bogdan & Biklen, 1994). Daí que esta investigação assume o carácter descritivo e interpretativo, determinado pelo quadro teórico de referência, de modo a obter um resultado de tipo analítico e não confirmativo.

Neste sentido Merriam (1988) afirma que o *desenho* da investigação é determinado pela forma como o problema foi delineado, pelas questões que se levantam e pelos resultados que se pretende alcançar.

Para o efeito, foram definidos os objectivos por blocos de questionamento e as questões organizadas em conformidade com os objectivos. Assim, recorreremos a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela – a amostra representativa do universo (os professores de português), não só para colher as informações sobre as suas atitudes e opiniões, mas também para compreendê-las, isto é, validá-las em função do seu contexto.

De acordo com o exposto, o inquérito realizado explorou cinco eixos principais de pesquisa: os dados pessoais e profissionais relativos aos respondentes como, por exemplo: sexo, idade, naturalidade, nacionalidade, tempo de serviço, formação académica, formação profissional e formação especializada; as perspectivas dos professores relativamente à realidade e às expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana; as suas percepções em relação à integração didáctica da Lcv nos *currícula* escolares; as suas concepções sobre a gestão curricular da Lcv em termos de conteúdos, objectivos e metodologias; as opiniões dos professores sobre o ensino da Lcv em relação à sua pertinência e à sua exequibilidade.

Em suma, julgamos ter sintetizado aqui, a opção metodológica escolhida e a adopção de uma perspectiva sincrética defendida por vários autores Guba & Lincoln (1994); De Ketele & Roegiers (1993); Erickson, (1986); Quivy (1995); Pardal & Correia (1995).



### 3.2 PROCEDIMENTOS

Segundo Pardal & Correia (1995:27) toda e qualquer investigação social tem em vista, de acordo com a finalidade do estudo, conhecer e compreender melhor a realidade social, na qual o homem se encontra inserido. Todavia, apesar dos condicionamentos que uma investigação está sujeita (recursos disponíveis e modos de articulação dos mesmos), há necessidade de clarificar os métodos de acordo com os critérios de procedimento científico, ajustado ao objecto de estudo em questão, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto.

Quivy (1995), Eco (1977) e De Ketele & Roegiers (1993) sugerem que deve ser feito um grande esforço para a regulação dos procedimentos metodológicos, de modo a garantir a cientificidade do objecto de investigação. Neste âmbito, o objecto deve ser reconhecível e definido de tal forma que seja reconhecido igualmente pelos outros.

Esta investigação pode caracterizar-se da seguinte forma: é sustentada por um modelo de análise construído com referência a uma amostra representativa do universo (professores), em que os questionários constituídos, na maior parte, por itens de respostas fechadas de tipo Lickert, com escala de cinco níveis (ver anexos), e por escalas de intensidade ou de apreciação (Pardal & Correia, 1995) e por questões de respostas abertas em que recorreremos à *análise de conteúdo*, com construção de sistemas de categorias que permitam inferências por identificação sistemática e objectiva das mensagens, sem resultados quantificáveis.

Assim, o estudo tem a função descritiva/interpretativa visando compreender as atitudes e as opiniões dos respondentes que poderá ser indispensável e ter um papel decisivo para o enunciado das considerações finais, a fim de aceder a uma compreensão abrangente e fundamentada.

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a escolha de um determinado foco de investigação, seja ele um local ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado.

A metodologia utilizada nesta investigação passa pela construção de uma amostra representativa de professores de Português dos quatro concelhos de maior expressão em Cabo Verde, como já havíamos referido anteriormente: Praia e Santa Catarina na



ilha de Santiago, Mindelo na ilha de S. Vicente e S Filipe na ilha do Fogo, abrangendo os quatro níveis de ensino: EBI, ES, IP e ISE.

Segundo Rongère (1975:29) uma amostra representativa é sempre válida se os indicadores escolhidos para exprimir cada variável forem pertinentes e se houver adequação das técnicas aos objectivos do estudo. Com efeito, tivemos todo o cuidado em construir uma amostra *sujeita às condições fundamentais de representatividade* (Pardal & Correia, 1995), passível de uma interpretação unívoca e liberta de imprecisões e, sobretudo, entendível e sem ambiguidades.

Daí que Pardal & Correia (1995) Ghiglione & Matalon (1992) Foddy (1996) aconselham a testagem do questionário, a uma amostra reduzida, e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva, para aferir o grau de validade das perguntas, antes da sua administração na forma definitiva, como atrás ficou dito.

Assim, na sequência da análise dos resultados obtidos (primeira fase), detectou-se a insuficiência de alguns aspectos de ordem gráfica que poderiam condicionar as respostas, tais como problemas de espaço e numeração das perguntas, exigindo assim, uma imediata correcção dos mesmos e a introdução de mais uma questão, que julgámos pertinente, para aprofundamento da informação pretendida. Deste modo, numerámos as questões relativas aos dados pessoais; deixámos maior espaçamento em relação à pergunta: *Frequentou algum curso de formação especializada*, que passou a ser a questão número sete da lista; e acrescentámos mais uma questão na 2ª parte, que passou a ocupar o número três.

É de ressaltar que, o universo de 180 professores de português dos quatro concelhos acima mencionados, se revela muito numeroso, para que todos sejam solicitadas respostas ao questionário, seja por se tornar moroso, ou seja, por ser difícil de obter respostas a 100% dos inquiridos, optámos por aplicar o questionário a uma amostra representativa de 50 professores o que corresponde 28% do total, partindo do pressuposto de que estes devem apresentar, no seu interior, as características o mais próximo possível do universo definido, que sabemos ser homogéneo visto que se trata de uma classe professores de Português (Pardal & Correia, 1995:32), dos quais recebemos 46 respostas que corresponde, em termos percentuais, a 92% do universo aplicado.



### 3.4 MODALIDADES DE PERGUNTAS

A elaboração do pré-questionário – que depois de aplicação, resultou no questionário aplicado – que se procurou encetar configura-se nos parâmetros de um estudo prospectivo, na medida em que adquire um carácter transitório, porquanto se realiza para obter um primeiro conhecimento da realidade educacional.

Procurámos elaborar um questionário que não fosse demasiado extenso, e que todos os itens fossem enunciados na voz activa, e que o vocabulário seja o mais simples possível, começando com a questão fácil e intercalando a que nos pareceu mais delicada conforme nos sugerem Pardal & Correia (1995) e Foddy (1996).

Conforme afirmam Pardal & Correia (1995) um questionário pode apresentar uma ou diversas modalidades de perguntas. Com efeito, nesta investigação, em nome da clareza e adequação do questionário à população-alvo (professores) foram utilizadas diversas modalidades de perguntas: abertas – que permitam ao inquirido plena liberdade de resposta; fechadas – que limitam o inquirido à opção por uma de entre as respostas de uma lista previamente fornecida; escolha múltipla em leque aberto – em que o inquirido pode optar por uma das alternativas apresentadas que considera prioritária; escolha múltipla em leque fechado – que permita ao inquirido escolher uma opção (apenas uma) que considera mais importante; escolha múltipla de avaliação ou estimação – em que se oferece um conjunto de respostas no qual o inquirido é convidado a escolher uma das alternativas apresentadas. Este tipo de pergunta, efectivamente, procura obter os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto.

### 3.5 TIPOS DE AMOSTRA

Segundo Ghiglione (1993:2) *os discursos que constituem a matéria-prima do inquérito não são espontâneos, não são produzidos num vazio social, que asseguraria a sua objectividade, são obtidos numa situação muito particular e de interacção social (...).* Aliás, como em todas as situações provocadas, conscientemente ou não, *os inquiridos nos dizem apenas o que podem e querem dizer-nos (Idem:2).*

Efectivamente, independentemente de todos os cuidados havidos com o tipo de amostra, estamos conscientes de que há sempre margem para erro e, como tal, essa possibilidade deve ser tida em conta (Pardal & Correia, 1995:44-45). Segundo os autores *existem dois tipos de amostra: aleatórias ou probabilísticas e não aleatórias ou empíricas que se concretizam pela aplicação de diferentes técnicas de amostragem.*



A definição do tipo de amostra, neste estudo, configurou-se-nos, desde cedo, muito importante, tendo em conta a natureza do objecto de estudo. Assim, optámos pela amostra não probabilística ou empírica, cujos fundamentos não dependem de construções estatísticas, apesar de, em alguns casos, o investigador pode recorrer aos dados estatísticos.

Escolhemos a amostra por quotas, que segundo Pardal & Correia (1995:42) *é o mais utilizado em pesquisas de opinião, pretendendo construir-se em réplica do universo que visa representar através do estabelecimento de categorias proporcionais daquele.* Acrescenta, ainda, o autor que a amostra por quotas é de fácil construção e pouco dispendiosa.

Não obstante, as diversas técnicas de medição das opiniões escolhemos a escala de Lickert e de intensidade (Pardal & Correia, 1995) com cinco níveis de resposta para cada pergunta e, com *recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas*, em relação à atitude ou opinião que se pretende investigar (Pardal & Correia 1995:71-72). Em relação ao tratamento das perguntas abertas recorreremos à técnica *análise de conteúdo*, que *é uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem*, sem que para isso se recorra a construção de sistemas de categorias que permitam a quantificação de dados.

Relativamente, ao tamanho da amostra Pardal & Correia (1995:44) alegam que esta questão *só tem resposta pacífica para o caso das amostras não aleatórias, na medida em que a sua selecção depende, sobretudo, do juízo do investigador.* Os autores acrescentam ainda que, o tamanho da amostra depende da heterogeneidade ou homogeneidade do universo. Para uma população homogénea, uma pequena amostra é suficiente.



## 4 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

A investigação, que ora apresentámos, é de tipo descritivo e interpretativo, visando conhecer as percepções dos professores quanto ao futuro das línguas: portuguesa e cabo-verdiana; conhecer as suas opiniões relativamente à integração didáctica da Lcv nos currícula; interpretar como os professores valorizam a componente gestão curricular da Lcv.

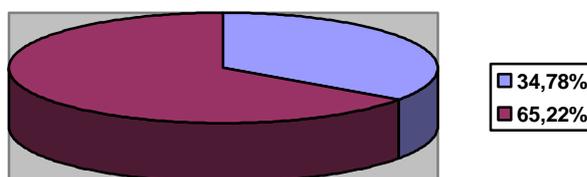
Devido à natureza do objecto de estudo, descritivo e exploratório e ao facto deste estudo abordar uma temática com propensão de ser retomada futuramente em novas investigações, decidimos não formular hipóteses de investigação.

Assim, como já foi referida, a metodologia adoptada para este trabalho é o inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa de professores de Português.

### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS INQUIRIDOS

A caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos foram feitas a partir das variáveis independentes: sexo, idade, naturalidade, nacionalidade, habilitação académica, formação profissional, curso de formação especializada e tempo de serviço.

Assim, constatámos, conforme o Gráfico 1, abaixo indicado, que 65,22% dos respondentes são do sexo feminino e 34,78% do sexo masculino.

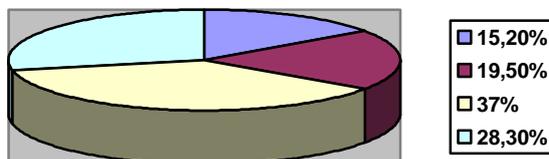


**Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes por sexo.**

Relativamente à idade, constatámos que a maioria dos inquiridos se encontra na faixa etária compreendida entre os 40 e os 49 anos, correspondendo cerca de 37%, seguidamente, se encontra os inquiridos na faixa etária entre os 30 e os 39 anos, que correspondem a 28,3%, a seguir temos os da idade compreendida entre os 20 e os 29

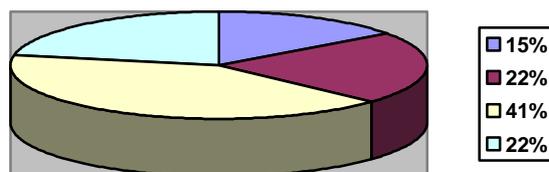


anos, correspondendo a 19,5 %, e por último os de idade compreendida entre os 50 e os 55 anos que correspondem a 15,2%. Ver o Gráfico 2.



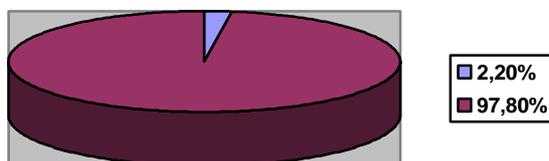
**Gráfico 2 – Distribuição de dados relativos à idade dos respondentes.**

Em relação à naturalidade dos inquiridos, verificámos que a maioria dos docentes (56%) é natural da ilha de Santiago, sendo 41% pertencentes ao concelho da Praia e 15% ao concelho de Santa Catarina. As duas ilhas S. Vicente e Fogo tiveram o mesmo número de percentagem 22%, conforme o Gráfico 3.



**Gráfico 3 – Distribuição de dados relativos à naturalidade dos inquiridos.**

No que respeita à nacionalidade todos os inquiridos possuem a nacionalidade cabo-verdiana (97,8%), com excepção de um inquirido que possui dupla nacionalidade angolana e cabo-verdiana (2,2%), Ver o Gráfico 4.

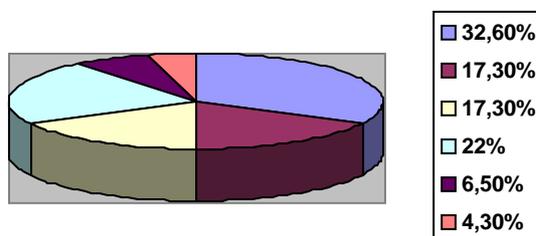


**Gráfico 4 – Distribuição de dados relativos à nacionalidade dos inquiridos.**

Quanto ao grau académico dos 46 respondentes, 17,3% são licenciados, cerca de 32,6% possuem um bacharelato, 22% possuem o décimo ano de escolaridade, 17,3% têm habilitações equivalentes ao ex – 5º do Curso Geral dos Liceus, e 6,5% possuem

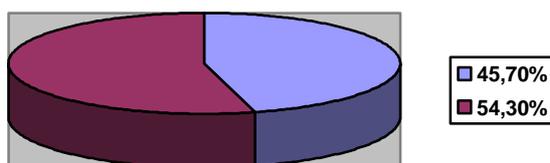


habilitações equivalentes ao ex – 2º ano do Curso Geral dos Liceus e apenas 4,3% dos respondentes possuem uma pós-graduação, sendo um grau de Doutor e um Mestrado, conforme o Gráfico 5.



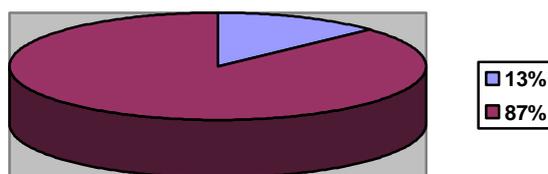
**Gráfico 5 – Distribuição de dados relativos ao grau académico dos inquiridos.**

Relativamente à formação profissional, dos 46 professores inquiridos, cerca de 45,7%, isto é, vinte e um possuem um grau académico inferior ao bacharelato, distribuindo-se estes da seguinte forma: três habilitados com o curso na Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE), oito, habilitados com o curso na Escola de Magistério Primário (EMP) e dez, curso na Escola de Formação de Professores do Ensino Básico (EFPEB), o actual Instituto Pedagógico. Dos restantes 54,3%, dez possuem Licenciatura e quinze Bacharelato. Ver o Gráfico 6.



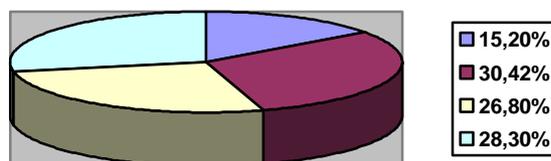
**Gráfico 6 – Distribuição de dados relativos às habilitações profissionais.**

Em relação ao curso de formação especializada, dos 46 respondentes apenas 13% possuem curso de formação especializada, distribuindo-se dois na área de educação (Curso de Formação de Formadores de Educadores de Infância), dois na área de Inspeção Escolar e dois na área de Contabilidade e Estatística. Ver o Gráfico 7.



**Gráfico 7 – Distribuição de dados relativos ao curso de formação especializada.**

Quanto ao tempo de serviço, cerca de 30,4% dos inquiridos têm mais de 25 anos de serviço docente, enquanto 28,3% dos inquiridos têm entre os 5 e os 10 anos de serviço, cerca de 26,1% dos inquiridos têm entre os 10 e os 15 anos e apenas 15,2% possuem 5 anos de serviço docente, segundo o Gráfico 8.



**Gráfico 8 – Distribuição de dados relativos ao tempo de serviço docente.**

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que diz respeito aos resultados da nossa investigação propomos analisar e interpretar os dados a partir dos quais procurámos conhecer e compreender uma parte da realidade em estudo, em função das áreas temáticas subjacentes às questões colocadas. Contudo, conforme afirmam Guba & Lincoln (1994) toda a investigação está sujeita à subjectividade tanto do investigador como dos investigados, ficando o conhecimento aberto a novas interpretações.

Assim, neste capítulo apresentámos os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores de Português, cujos respondentes são oriundos das quatro cidades cabo-verdianas, de maior expressão, conforme havíamos justificado anteriormente.

O questionário realizado explorou cinco eixos principais de pesquisa: em primeiro lugar recolhemos os dados pessoais e profissionais relativos aos inquiridos; em segundo lugar explorámos as perspectivas dos professores sobre a realidade e as expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana; em terceiro lugar quisemos analisar as suas percepções sobre a integração didáctica da



Lcv nos *currícula*; em quarto lugar quisemos saber quais as suas concepções em relação a gestão curricular da língua cabo-verdiana; e em quinto lugar recolhemos as suas opiniões sobre o ensino da Lcv.

Para facilitar a leitura dos resultados recorreremos à elaboração de gráficos de acordo com os indicadores, onde serão inseridos dados quantitativos em função das respostas, uma vez que permitem uma percepção rápida e facilita a análise qualitativa, embora utilizando valores quantificáveis.

## 5.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A REALIDADE E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DAS LÍNGUAS: PORTUGUESA E CABO-VERDIANA

### 1. Que expressões melhor caracterizam a situação linguística da população cabo-verdiana?

Pela análise dos resultados, verificámos que é grande a percentagem de professores que considera que uma minoria da população cabo-verdiana é bilingue. Uma percentagem significativa (58,7%) dos inquiridos revelaram a consciencialização sobre a situação linguística da sociedade cabo-verdiana, enquanto 19,6% dos inquiridos consideraram a população cabo-verdiana bilingue, cerca de 13% dos docentes consideraram que a população cabo-verdiana é diglósica, que se contrapõe com os 8,7% dos docentes que consideraram que a maioria domina as duas línguas, conforme o Gráfico 9.

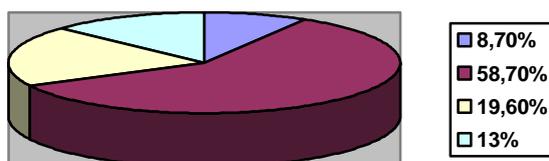


Gráfico 9 – Resultados da questão relativa à situação linguística da população cabo-verdiana.

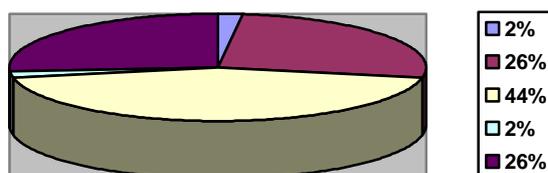
### 2. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na valorização da Lp como língua oficial?

Em relação à questão 2, os dados de que dispomos, revelam uma predominância de opiniões no item *Bastante* e uma percentagem ligeiramente inferior optou pelo item *Muita*. Isso demonstra o amadurecimento e a conscientização dos professores face a



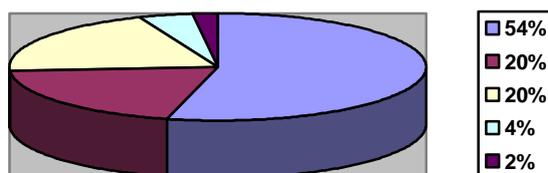
valorização da Lp, tendo em conta o contexto educacional, social, político e cultural que caracteriza a sociedade cabo-verdiana. Os dados obtidos mostram que houve participação e vontade firme em opinar sobre as questões sociais.

Relativamente ao indicador 2.1 “*Questão de ordem política*”, a maior parte dos inquiridos tende a considerar a possibilidade *Bastante* (44%), enquanto 26% dos inquiridos aderiram às opções *Muita* e *Alguma*, havendo apenas 2% dos inquiridos que optaram por *Pouca* e *Muito Pouca*, segundo o Gráfico 10.



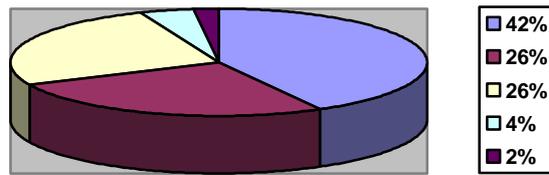
**Gráfico 10 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial.**

Em relação ao indicador 2.2 “*Questão de ordem cultural*”, uma percentagem de 54% dos inquiridos aderiram ao item *Bastante*, enquanto 20% dos respondentes aderiram às opções *Muita* e *Alguma*, contra os 4% que escolheram a opção *Pouca* e apenas 2% dos inquiridos escolheram a opção *Muito pouca*, conforme o Gráfico 11.



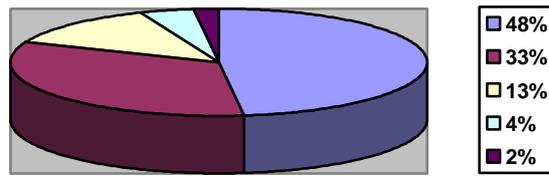
**Gráfico 11 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial.**

Quanto à afirmação 2.3, “*Facilidade de ensino*”, constatamos que houve uma maior adesão ao item *Bastante*, com um total de 42%, enquanto que as opções *Muita* e *Alguma* ficaram com 26% de respostas positivas e para as opções *Muito pouca* e *Pouca* 2% e 4%, respectivamente, conforme o Gráfico 12.



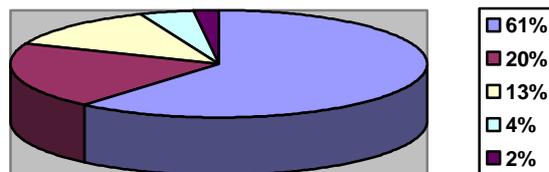
**Gráfico 12 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial.**

No que respeita ao indicador 2.4 “*Instrumento de comunicação com o mundo lusófono*”, dos 46 respondentes, 48% dos docentes escolheram a opção *Bastante*, enquanto 33% dos inquiridos optaram por *Muita* e 13% dos inquiridos escolheram *Alguma*, cerca de 4% dos inquiridos escolheram *Pouca* e apenas 2% dos respondentes escolheram a opção *Muito pouca*, de acordo com o Gráfico 13.



**Gráfico 13 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial.**

Em relação à afirmação 2.5, “*Acompanhamento da ciência e da tecnologia*”, aqui as opiniões se revelam conforme o esperado: 61% dos inquiridos optaram por *Bastante*, enquanto 20% dos respondentes escolheram a opção *Muita*, em contraste com os 13%, que consideraram *Alguma* influência, enquanto 4% dos inquiridos consideraram *Pouca* e apenas 2% dos docentes escolheram a opção *Muito pouca*. Ver o Gráfico 14.



**Gráfico 14 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lp como língua oficial.**



3. Ordene as medidas abaixo transcritas pela prioridade que atribui a cada uma, numerando-as de 1 a 3 (atribua 1 a que considera prioritária, 2 a seguinte e 3 a menos prioritária).

No que respeita à questão 3, os dados obtidos mostram que os professores têm a percepção sobre a urgência da legislação que promova a Lcv como língua oficial. Assim, em relação ao indicador 3.1 “*Oficialização definitiva do alfabeto unificado para a escrita da Lcv*” (ALUPEC), uma percentagem de 65% dos inquiridos consideraram esta afirmação como a 1ª prioridade, enquanto 35% dos docentes consideraram-no como 2ª prioridade. Ver o Gráfico 15.

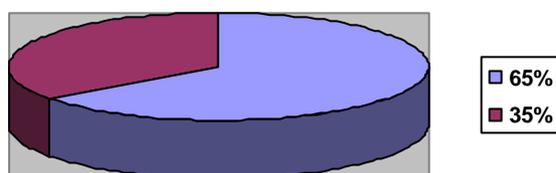


Gráfico 15 – Resultados sobre a prioridade da afirmação apresentada

No tocante ao indicador 3.2 “*O ensino da Lp com metodologia da L2*”, todos os inquiridos (100%), o consideram como 4ª prioridade.

Em relação ao indicador 3.3 “*Introdução da legislação adequada para a promoção da Lcv como língua oficial*”, constatamos que 82,6% dos respondentes o consideraram como 1ª prioridade, que se contrapõe com os 17,4% dos docentes que o consideraram como 2ª prioridade. Ver o Gráfico 16.

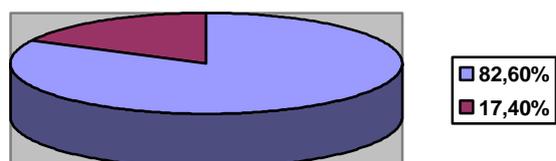


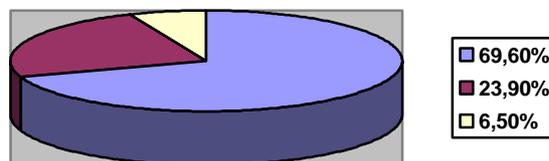
Gráfico 16 – Resultados sobre a prioridade da afirmação apresentada



Relativamente à afirmação 3.4, “*Integração da Lcv nos currícula escolares*”, o total dos respondentes consideraram-na como 3ª prioridade (100%). É de realçar que aqui as opiniões dos inquiridos foram de acordo com o esperado. Deste modo, pareceu-nos que os professores estão convictos de que para a integração da Lcv nos *currícula* escolares, a solução será obviar a oficialização do alfabeto standard e publicação do decreto-lei que oficialize a Lcv.

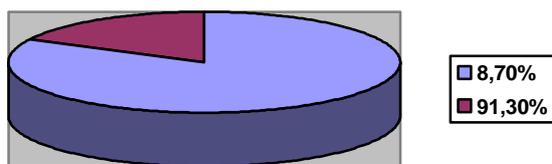
**4. Exprima o seu grau de concordância ou discordância, relativamente às afirmações indicadas no sentido da valorização do ensino da Lp.**

No que respeita à questão 4, os resultados obtidos revelam uma tendência para a concordância *total* conforme prevíamos. Assim, em relação ao indicador 4.1 “*A política linguística deve valorizar a complementaridade da Lp no ensino*”, uma grande percentagem dos inquiridos (69%) *acordou totalmente* enquanto 23,9% dos inquiridos *acordaram parcialmente* e cerca de 6,5% dos inquiridos não opinaram. Assim, podemos afirmar que ao nível da valorização da Lp no ensino, os professores reconhecem que a complementaridade da Lp no ensino é uma necessidade para o cumprimento da exigência da construção do bilinguismo em Cabo Verde, conforme o Gráfico 17.



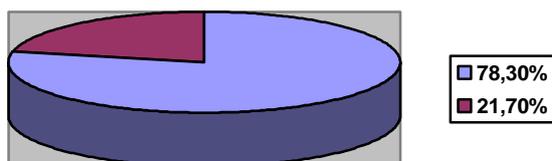
**Gráfico 17 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp.**

Para aferirmos a concordância ou discordância em relação ao indicador 4.2 “*A política linguística deve excluir a Lp do ensino*”, os resultados obtidos revelam, francamente, de acordo com o esperado. Assim, 91,3% dos professores *discordaram totalmente*, havendo apenas 8,7% dos inquiridos que *acordaram parcialmente*, de acordo com o Gráfico 18.



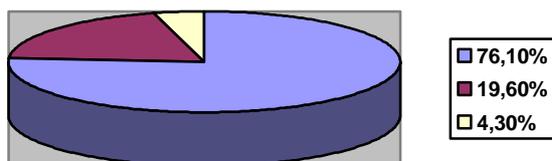
**Gráfico 18 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp.**

Relativamente à afirmação 4.3 “A política linguística deve promover um ensino adequado de Lp”, os docentes inquiridos não tiveram dúvidas de que o ensino adequado da Lp irá valorizar a construção do bilinguismo em Cabo Verde. Assim, houve 81,3% de respostas *concordantes na totalidade*, contrapondo os 8,7% que *concordaram parcialmente*, segundo o Gráfico 19.



**Gráfico 19 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp.**

Em relação à afirmação 4.4 “O ensino da Lp deve ser processado com metodologia da L2”, verificamos, conforme os dados obtidos, que os respondentes não têm dúvidas de que o ensino da Lp deve ser processado com metodologia de L2. Assim, dos 46 inquiridos, 76,1% são os que *concordaram totalmente* com o afirmado, enquanto 19,6% dos inquiridos *concordaram parcialmente*, que se contrapõe com os 4,3% dos docentes que *discordaram parcialmente*. Ver o Gráfico 20.



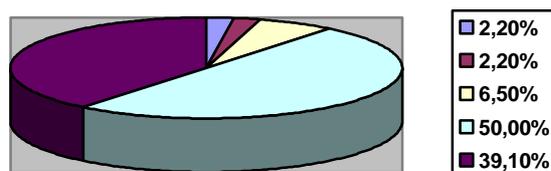
**Gráfico 20 – Resultados sobre a concordância ou discordância que a afirmação apresentada teve na valorização do ensino da Lp.**



### 5. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na decisão de valorização da Lcv como língua oficial?

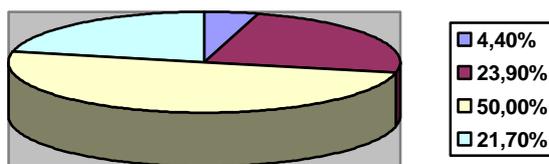
No que respeita à questão 5, quisemos saber qual a influência que as afirmações apresentadas tiveram na valorização da Lcv como língua oficial, constatamos que, através dos resultados obtidos, a opinião da maior parte dos professores converge nos itens *Bastante* e *Muita*, o que mostra a conscientização dos docentes relativamente à pertinência da oficialização da Lcv.

Em relação ao indicador 5.1, “*Por ser língua materna e veicular*”, 50% dos inquiridos optaram por *Bastante*, havendo, no entanto, 39,1% dos inquiridos que optaram por *Muita*, enquanto 6,5% dos respondentes consideraram *Alguma* e apenas 2,2% dos inquiridos optaram por *Pouca* e *Muito pouca*. Deste modo, podemos inferir que os resultados confirmam a ideia de que os professores estão conscientes da pertinência da valorização da Lcv como língua oficial, conforme o Gráfico 21.



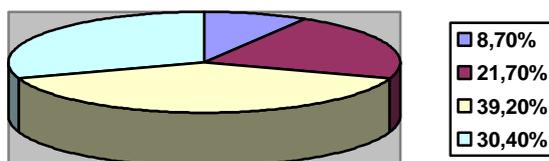
**Gráfico 21 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.**

Solicitamos novamente a opinião dos professores através da afirmação “*Por ser língua de tradições orais*”, de acordo com os dados obtidos, os inquiridos revelam uma postura positiva relativamente à questão, facto que não nos causou surpresa. De uma forma geral, podemos inferir que as opiniões dos docentes se revelam positivas em relação ao afirmado. Assim, 50% dos inquiridos aderiram à opção *Bastante*, havendo 23,9% que tendem a considerar *Alguma* influência e cerca de 21% dos inquiridos aderiram ao item *Muita* influência e apenas 4,4% dos docentes consideraram que a afirmação teve *Pouca* influência na valorização da Lcv. Ver o Gráfico 22.



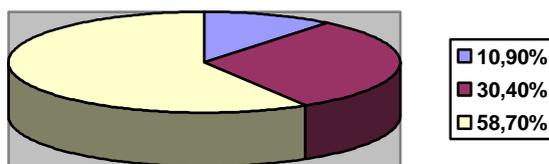
**Gráfico 22 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.**

No que respeita à afirmação 5.3 “*Por ser língua de suporte de todos os géneros musicais*”, de acordo com os resultados, verificamos que houve maturidade nas respostas, cujas opiniões se distribuem de seguinte forma: 39,2% dos professores optaram ao item *Bastante*, enquanto 30,4% dos inquiridos escolheram o item *Muita* e um pouco mais abaixo situa-se o item *Alguma* com 21,7% de respostas, restando apenas 8,7% dos respondentes que consideraram *Pouca* influência, de acordo com o Gráfico 23.



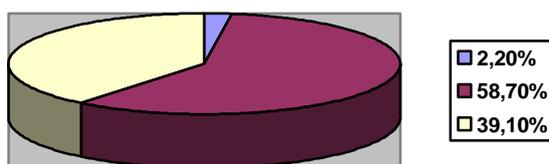
**Gráfico 23 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.**

Para aferirmos a quarta componente (5.4), “*Por ser marca da identidade cultural do povo cabo-verdiano*”, os resultados revelam a consciencialização no espírito dos respondentes ao considerarem que a Lcv é a marca da identidade cultural. Mais uma vez os resultados não nos causaram surpresa. Uma percentagem de 58,7% considerou *Muita* influência, enquanto 30,4% dos respondentes optaram pelo item *Bastante* e apenas 10,9% dos inquiridos consideraram *Alguma* influência. Ver o Gráfico 24.



**Gráfico 24 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.**

Quanto à afirmação 5.5 “*Por ter sido defendido como língua nacional, desde século XIX, por vários autores*”, de acordo com os dados obtidos, 58,7% dos respondentes optaram por *Bastante*, havendo 39,1% que consideraram *Muita* influência e apenas 2,2% dos respondentes consideraram *Alguma*, segundo o Gráfico 25.



**Gráfico 25 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.**

Dos resultados obtidos, em relação à afirmação 5.6 “*Porque o estudo da Lcv se tornou objecto de estudo de autores nacionais e estrangeiros*”, também aqui as opiniões dos professores não revelam desconhecimento sobre o assunto em questão. De realçar que 45,7% dos inquiridos optaram pelo item *Bastante*, 21,7% dos docentes consideraram *Alguma* influência, enquanto 17,4% dos professores optaram por *Muita*, e cerca de 10,9% dos inquiridos escolheram o item *Pouca* e apenas 4,3% dos docentes optaram por *Muito pouca influência*, conforme o Gráfico 26.

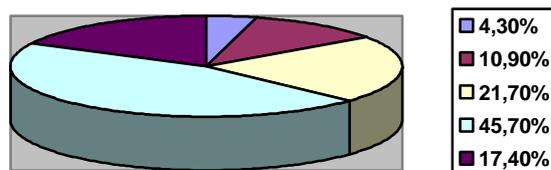


Gráfico 26 – Resultados sobre a influência que a afirmação apresentada teve na valorização da Lcv como língua oficial.

## 5.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO DIDÁCTICA DA LCV NOS CURRICULA

### 1. Exprima o seu grau de concordância ou discordância sobre as razões apontadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula.

Relativamente à questão 1, tendo em conta os dados de que dispomos, verificamos que as expectativas em relação à esta afirmação são grandes. Esta questão é bastante pertinente pelo facto de que constitui um factor de peso do objecto de estudo, colocando à nossa disposição elementos que nos facilitarão na argumentação da nossa consideração final.

Concretamente quisemos saber a tendência da concordância ou discordância dos docentes em relação ao indicador 1.1 “*Língua que melhor traduz o sentimento do povo cabo-verdiano*”, a maioria dos professores inquiridos (69,5%) *acordou totalmente*, tendo *acordado parcialmente* 30,5% dos respondentes. Ver o Gráfico 27.

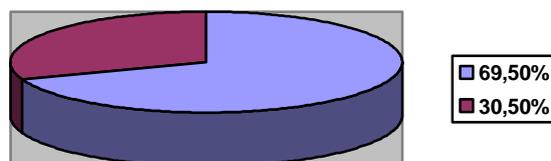
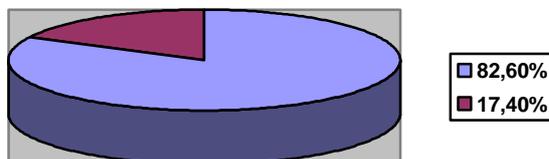


Gráfico 27 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula.

Em relação ao indicador 1.2 “*Língua através do qual se realiza a integração de todo o nacional (cultura, tradição, história, mentalidade)*”, os dados revelam o nacionalismo no espírito dos docentes inquiridos. Assim, verificamos a existência de uma percentagem de 82,6% de professores que *concordaram totalmente* com essa

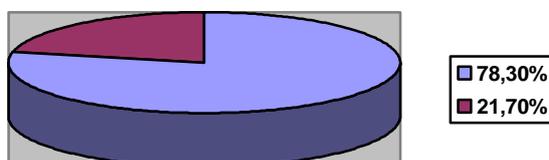


afirmação, enquanto 17,4% dos docentes *concordaram parcialmente*. Ver o Gráfico 28.



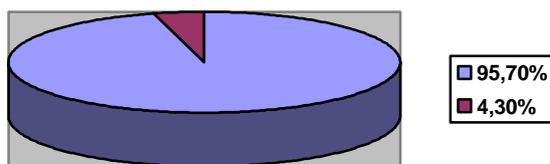
**Gráfico 28 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currículos.**

No que diz respeito ao indicador 1.3 “*Língua promotora para um real bilinguismo em Cabo Verde*”, os resultados mostram que é grande a percentagem dos inquiridos (78,3%) que *concordaram totalmente* com o afirmado, enquanto 21,7% dos inquiridos só *acordaram parcialmente*. A adesão a concordância relativamente a esta afirmação também não nos causou surpresa, pois, os docentes não se mostram alheios à perspectiva da valorização da Lcv como língua de ensino. Ver o Gráfico 29.



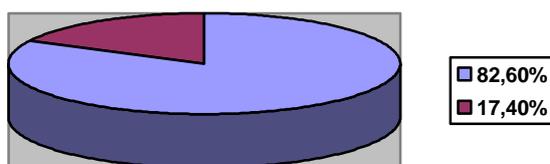
**Gráfico 29 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currículos.**

No que respeita ao indicador 1.4 “*Língua de afirmação da identidade nacional*”, a esmagadora maioria das respostas converge no item *Acordo total* com uma percentagem de 95,7%, contrastando com os 4,3% que *acordaram parcialmente* com o afirmado, conforme se constata no Gráfico 30.



**Gráfico 30 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula.**

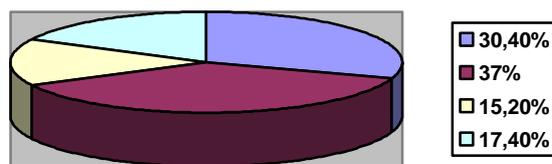
Em relação à afirmação 1.5 “*Língua que o povo cabo-verdiano expressa com propriedade e medida justa*”, podemos inferir que os resultados também não nos surpreendem. Mais uma vez os docentes demonstram a maturidade dos sentimentos pela legitimação da afirmação e valorização da Lcv. De realçar que 82,6% dos inquiridos *concordaram totalmente* com esta posição, enquanto 17,4% dos docentes *concordaram parcialmente*, conforme consta o Gráfico 31.



**Gráfico 31 – Resultados da concordância ou discordância sobre as razões apresentadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula.**

## **2. Qual dos níveis, a seguir indicados, pensa que seria mais adequado para a integração do ensino da Lcv?**

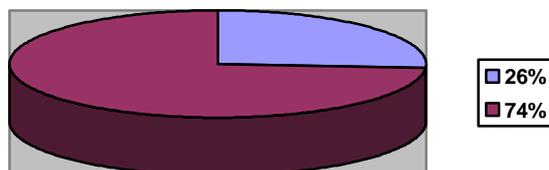
Pela análise dos resultados, verificámos que dos 46 respondentes uma percentagem de 37% considerou que o ISE é o nível mais adequado para a integração da Lcv e uma percentagem ligeiramente inferior (30,4%) considerou que o IP é o nível mais adequado, enquanto 17,4% dos docentes consideraram o EBI a melhor opção, contra os 12% que consideraram o ES o nível mais adequado para a integração do ensino da Lcv, segundo o Gráfico 32.



**Gráfico 32 – Resultados sobre o nível mais adequado para a integração do ensino da Lcv.**

**3. Dado que a situação da Lcv no momento actual (pouca investigação, material didáctico quase inexistente, falta de professores com formação específica) o ensino da Lcv deve processar-se:**

Em relação à questão 3, o indicador 3.1 “*O ensino da Lcv deve processar-se como matéria de ensino*”, ou *como veículo de transmissão de outras matérias*, verificamos que, a maior parte dos inquiridos (74%) aderiu a primeira afirmação, enquanto a segunda afirmação foi menos votada com 26% de respostas positivas, conforme indica o Gráfico 33.



**Gráfico 33 – Resultados sobre o processamento do ensino da Lcv.**

### **5.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA CABO-VERDIANA**

**1. Devido a rápida evolução científica, tecnológica e políticas ocorridas em Cabo Verde, a partir de 1975, pensa que houve mudanças /actualização em termos curriculares ao nível de ensino? Quais?**

Questionados sobre as mudanças/actualização em termos curriculares ao nível de ensino, a partir de 1975, dos 46 respondentes 76% acha que houve mudança, sobretudo a nível do Ensino Básico e Ensino Superior (ISE), e 17,4% dos inquiridos não opinaram e apenas 6,6% dos inquiridos consideraram que não houve nenhuma mudança. Assim, apresentámos entre parêntesis, alguns aspectos que os inquiridos consideraram factor de mudança ou actualização curriculares, a partir de 1975.



As justificações estão agrupadas em quatro categorias, de acordo com o tipo de mudanças apresentadas, através da letra **J** com o número respeitante à categoria dos tipos de mudança.

**J1** “Introdução da cadeira de Língua Cabo-verdiana no ISE, e pontualmente objecto de estudo no Ensino Secundário”

**J1** “Houve mudanças a nível do curso superior com a introdução da cadeira de Língua Cabo-verdiana no ISE, mas em termos curriculares não houve mudanças significativas”

**J1** – Através desta categoria podemos verificar a delimitação do campo conceptual do currículo, concebido apenas como uma disciplina ou programa de ensino. Notamos o desconhecimento da especificidade do desenvolvimento curricular e as perspectivas das relações deste com o currículo.

As mudanças ou actualização curriculares têm de ser em função do contexto social, político e administrativo de uma dada sociedade. Podemos inferir que se trata de uma visão redutora do currículo, havendo necessidade de perspectivar de uma forma mais alargada o seu conhecimento.

**J2** “Houve algumas mudanças, pois passou a estudar em manuais escolares a nível do EBI elaborados por autores cabo-verdianos e com temática sobre a realidade de Cabo Verde”

**J2** “Houve actualização dos programas e currículos que passaram a ter conteúdos culturais nacionais”

**J2** “Sim, houve mudanças curriculares que vieram dar um impulso ao ensino no sentido de acompanhar a evolução da sociedade e do mundo”

**J2** “Houve mudanças a nível de actualização dos conteúdos e através de introdução de novas disciplinas nos diversos níveis de ensino”

**J2** – Perante essas justificações, podemos notar que, as mudanças curriculares são aqui concebidas apenas como as decisões tomadas a nível central, em termos de conteúdos programáticos, e introdução de disciplinas curriculares, deixando à margem, outros aspectos importantes do currículo como: a gestão dos meios disponíveis para garantir a aprendizagem dos alunos, as actividades curriculares e extra-curriculares.



As mudanças curriculares abarcam as áreas do saber de ordem epistemológica que constituem um factor de pressão sobre as concepções curriculares, implicando a introdução de novos elementos e de novas formas de encarar o processo de ensino e de aprendizagem. Uma outra linha fundamental de mudança curricular a ser considerado refere-se à organização dos sistemas educativos e à formação dos professores, os principais dinamizadores do currículo.

Nesta linha, podemos verificar que os professores consideram que houve mudanças em termos curriculares a nível legislativo, e não a nível da prática. Por conseguinte, houve uma desarticulação na dinamização de mudanças, nomeadamente na formação e envolvimento dos professores. Todavia, isso não nos constitui surpresa, tendo em atenção o baixo nível de formação académica e profissional dos docentes, no contexto educacional cabo-verdiano.

**J3** “Houve alterações do Sistema Educativo que vem actualizando paulatinamente de acordo com a evolução social. Houve reforma do sistema educativo cabo-verdiano, o sistema de avaliação dos alunos passou a ser em moldes diferentes que trouxe significativas vantagens”

**J3** “Houve Reforma do Sistema Educativo na década de 90 e a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo”

**J3** “Com a Reforma do Sistema Educativo Cabo-verdiano (década de 90) para além de mudanças estruturais, ocorreram mudanças e actualização curriculares”

**J3** “Houve mudanças ao nível de formação de professores, metodologias de ensino e introdução de conteúdos temáticos que tem a ver com a realidade cabo-verdiana”

**J3** “Sim. O ensino passou a ser feito em novos moldes em termos de metodologia e houve melhor preparação dos professores para poderem acompanhar os desafios da sociedade”

**J3** – Através das justificações apresentadas pelos inquiridos, constatamos que alguns têm a noção de que significa as mudanças curriculares ao nível do Sistema Educativo, ou seja, a nível sistémico, enquanto outros não.

Deste modo, podemos concluir que uns têm uma visão mais alargada do currículo, se a nossa suposição estiver correcta, de acordo com o que atrás ficou mencionado. No entanto, as questões que se prendem com o desenvolvimento curricular, numa perspectiva global (as estratégias, as actividades curriculares e extra-curriculares),



parecem não constar nas justificações apresentadas. Pois, considera-se mudanças ou actualização curricular, a introdução da forma de programar as unidades didácticas, os temas, as aulas, os objectivos, etc. Por outro lado, mudanças no sistema educativo pressupõe uma intervenção ao nível *meso*, *macro*, e *micro*, respectivamente, a instituição ministerial e os órgãos dele dependentes, as escolas e as salas de aula.

Como sublinha Roldão (1999b:41) as mudanças no sector educativo têm de ser abordados numa perspectiva sistémica, abarcando outros campos do sistema, tais como: avaliação, formação, envolvimento dos professores e organização da escola. Assim, as mudanças curriculares numa perspectiva mais abrangente abarcam o currículo, os conteúdos programáticos e os projectos transcurriculares em todos os sistemas educativos actuais.

**J4** “Houve mudanças a nível político tecnológico”

**J4** “Houve mudanças a nível de tecnologia que coloca Cabo Verde mais perto da globalização”

**J4** – Pelo conteúdo dessas justificações, podemos constatar que alguns docentes desconhecem a complexidade, a abrangência e polissemia do conceito currículo e, conseqüentemente, o que poderia ser mudanças curriculares a nível do ensino. Essa constatação nos leva em crer que há uma certa fragilidade na concepção do termo, necessitando assim, um esclarecimento de forma aprofundada sobre esse conceito.

Em suma, pela análise dos resultados obtidos verificámos que, as opiniões da maioria dos respondentes variam entre a gestão dos programas e dos planos curriculares, recursos metodológicos, materiais curriculares, mudanças das estruturas sistémicas, entre outras.

Em termos globais, podemos afirmar que os inquiridos têm a noção de currículo e o contexto da sua aplicação, embora se reconheça nitidamente que, em alguns casos, o currículo é concebido como sinónimo de programa, ou seja, o currículo é entendido como uma listagem de conteúdos programáticos, remetendo-nos para uma visão restrita desse conceito ambíguo e polissémico.

**2. No currículo da Lcv acha que a dimensão cultural deve ter tanta importância como a dimensão linguística?**



Interrogados a pronunciarem-se sobre a importância, em termos comparativos, da dimensão cultural e da dimensão linguística no currículo da Lcv, 91,3% dos inquiridos responderam *sim* contra os 8,7% que responderam *não*. Dos 91,3% que responderam *sim*, 21,7% dos inquiridos não justificaram. Os restantes 69,5% dos professores inquiridos apresentaram a seguinte justificação:

“As duas disciplinas são igualmente importantes, isto é, são indissociáveis visto que a língua é cultura e é o meio de representar a cultura”

“A língua é a marca da identidade cultural”

“As duas disciplinas são complementares”

“ A línguas cabo-verdiana resulta das nossas especificidades culturais, ou seja, as diversas expressões e variações lexicais traduzem a cultura de uma dada comunidade. As marcas culturais ajudam a compreender o porquê de determinadas expressões linguísticas”

“A língua de um povo é produto da sua cultura e veículo de transmissão dessa cultura”

“Os valores culturais acabam por enriquecer a dimensão linguística”

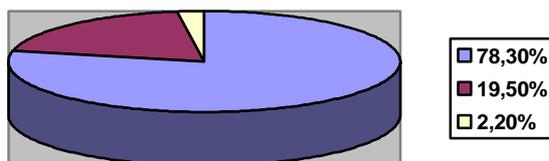
As justificações transcritas sobre as opiniões dos professores inquiridos, evidenciam que a maioria dos inquiridos não se mostra indiferente perante à questão e é de opinião que os dois elementos têm ligações estreitas e são interdependentes. Dito de outro modo, não é possível isolar a língua da cultura e vice-versa. Assim, entendem que a cultura é o resultado da miscigenação das várias culturas e um dos meios de que a cultura se serve para a sua transmissão é a língua, que não deixa de ser por sua vez, a marca da identidade cultural. Os 8,7% dos respondentes que discordaram dessa opinião, não apresentaram qualquer justificação.

### **3. Exprima o seu grau de concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular em relação às afirmações a seguir indicadas**

Relativamente à questão 3, podemos verificar que é grande a percentagem dos respondentes que acordaram totalmente em relação à construção do currículo. É notório que a maioria dos inquiridos tem a noção do conceito e o âmbito da sua aplicação. Porém, no que respeita à gestão curricular os resultados obtidos revelam um conhecimento deficitário sobre o conceito, que se justifica pelo baixo nível de formação académica da maior parte dos professores cabo-verdianos.

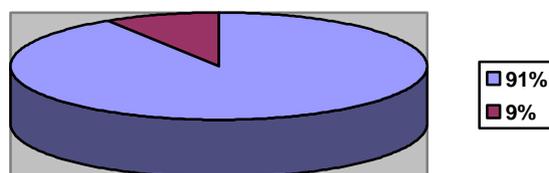


Assim, em relação à afirmação 3.1 “A cultura, a sociedade os saberes científicos interferem na construção dos currículos”, verificamos que 78,3% dos professores inquiridos *concordaram totalmente* com esta afirmação, tendo demonstrado *acordo parcial* 19,5% dos inquiridos e cerca de 2,2% não se pronunciaram sobre o assunto. Ver o Gráfico 34.



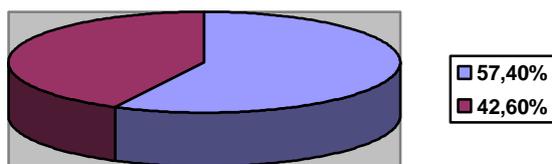
**Gráfico 34 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.**

Relativamente ao indicador 3.2 “A construção do currículo determina-se em função dos valores e concepções de uma dada sociedade”, constatamos que, de acordo com os resultados obtidos, 91% dos inquiridos *acordaram* na totalidade e apenas 9% dos docentes *acordaram parcialmente*, conforme o Gráfico 35.



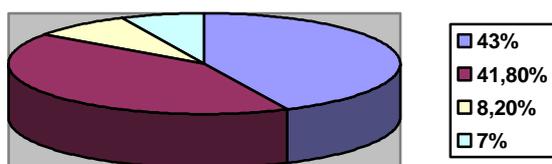
**Gráfico 35 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.**

Em relação à afirmação 3.3 “O processo de gestão curricular tem implicação na lógica de funcionamento da escola e na atitude profissional dos docentes”, verificamos que 57,4% dos inquiridos *acordaram totalmente* com o afirmado, enquanto 42,6% dos docentes *acordaram parcialmente*. De acordo com os resultados, somos obrigados a pensar que é grande a percentagem dos professores que desconhece a noção deste conceito. Esta atitude face ao conceito do currículo, por parte dos professores, justifica-se pelo reduzido número de professores com formação académica a nível superior. Ver o Gráfico 36.



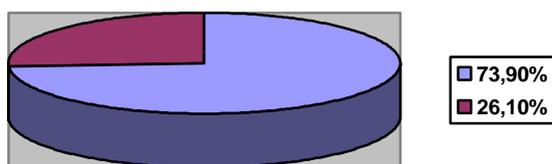
**Gráfico 36 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.**

Os dados obtidos, em relação à afirmação 3.4 “*A prática da gestão curricular rompe com a cultura de uniformização curricular*”, revelam que os docentes possuem um conhecimento deficitário sobre essa questão. Assim, 43% dos inquiridos *acordaram totalmente*, ficando-lhes perto os 41,8% que *acordaram parcialmente* e 8,2% dos docentes não se pronunciaram sobre a questão que se contrapõe com os 7% que *discordaram parcialmente* sobre o assunto. Ver o Gráfico 37.



**Gráfico 37 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.**

Para aferirmos a quinta componente (3.5) “*A gestão curricular da Lcv postula um trabalho de equipa e em equipa, numa lógica intradisciplinar*”, verificamos que é grande a percentagem (73,9%) dos inquiridos que *concordaram totalmente*, havendo 26,1% dos professores que *acordaram parcialmente*, conforme consta o Gráfico 38.



**Gráfico 38 – Resultados da concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular, em relação às afirmações apresentadas.**



## 5.4 INTERPRETAÇÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Antes de passarmos à interpretação /síntese dos resultados, gostaríamos de ressaltar que a nossa investigação nos permitiu aceder, parcialmente, às representações dos professores, ficando desta forma aquém da compreensão plena dessas representações, pelas razões apresentadas na secção limites de investigação.

Assim, a interpretação / síntese dos resultados que ora apresentámos compreende as questões e objectivos que nortearam este trabalho investigativo.

Por uma questão estratégica, apresentámos a síntese das quatro partes que constituem o todo deste estudo investigativo, com a excepção da primeira parte que diz respeito aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

Relativamente às percepções dos professores sobre a realidade e as expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana, constatámos perante as opiniões dos professores que existe um reconhecimento da valorização da Lcv, consubstanciado como legado cultural que não pode ser subestimado nem condenado.

Constatámos, igualmente o reconhecimento de que a Lp deverá continuar como sendo a língua oficial do país, e que a Lcv deverá ascender a língua oficial em paridade com a Lp. Notámos que os professores não se mostram indiferentes à integração da Lcv nos *currícula*, se bem que reconheçam que é necessário um ensino adequado da Lp. Pois, os professores estão conscientes de que hoje, devido a um acelerado desenvolvimento tecnológico que se verifica na sociedade cabo-verdiana, a construção do bilinguismo seria uma aposta inteligente que não devemos subestimar.

Em relação à síntese da terceira parte, constatámos que, a maioria dos professores inquiridos está convicto de que apesar das dificuldades, que em termos operacionais, a integração da Lcv nos *currícula* possa causar, é chegada a hora de os cabo-verdianos aprenderem a ler e a escrever na sua língua materna. Não obstante, ficou clara a ideia de que a iniciativa deverá partir dos órgãos de decisão política e que a integração da Lcv nos *currícula* escolares deverá acontecer quando as condições forem reunidas, sobretudo, a standardização do alfabeto para escrita da Lcv, tendo em conta as variedades dialectais que caracterizam a sociedade cabo-verdiana.

Quanto aos resultados da quarta e última parte, os dados permitem-nos concluir que a maioria dos inquiridos está consciente de que o ensino da Lcv deve processar-se, na primeira fase, como matéria de ensino e só depois como veículo de transmissão de



outras matérias. Assim sendo, o ensino da Lcv se deve iniciar nos Institutos de Formação de Professores: Instituto Pedagógico e Instituto Superior de Educação.

Pela análise dos resultados sobre as concepções dos professores sobre a gestão curricular da Lcv, verificámos que existem divergências por parte das representações dos professores na posição assumida, isto é, uns valorizam as componentes curriculares, nomeadamente os elementos que interferem na construção do currículo, enquanto outros as desconhecem. O mesmo acontece relativamente ao processo da gestão curricular, partindo de pressuposto de que a maioria dos respondentes, reconhecem a importância de um currículo local, aceitável, coerente com os valores educativos e garante de uma aprendizagem equitativa por todos os alunos, enquanto que outros se situam à margem da questão.

No entanto, verificámos ainda que o currículo é conceptualizado de forma restrita, marginalizando o seu carácter social, o que nos permite concluir que é necessário haver dispositivos de apoio e formação que auxiliem os professores no desenvolvimento do currículo, da planificação à execução. É neste contexto que se situa a construção de projectos educativo e/ou curricular, no sentido de *garantir maior equidade social* (Roldão, 1999:39), aproximando todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, procurando adequar para esbater as assimetrias sociais.

Por último, concluímos que no que respeita a conceptualização do currículo, embora de forma restrita, as respostas apontam para um maior consenso. Porém, no tocante ao domínio do processo de gestão curricular, ou quando se refere à diversidade curricular as respostas evidenciam alguma divergência.



## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este percurso e descritas as linhas gerais em função dos objectivos que nortearam esta investigação, cumpre-nos o dever de reconhecer, humildemente, as nossas limitações e insuficiências em assunto tão complexo. Somos da opinião que qualquer investigação social deve abranger na medida do possível, a complexidade de elementos que a constituem, visando conhecer, neste caso concreto, a realidade sócio-educativa, através de perspectivas e de opiniões dos investigados, meta que ficou aquém da nossa possibilidade por razões já apontadas na secção *limitações da investigação*.

O desenvolvimento deste trabalho investigativo teve como objectivo principal conhecer as percepções e as opiniões dos professores sobre o objecto de estudo, sustentado por referentes teóricos face aos quais as técnicas e os métodos utilizados se estabeleceram.

Constatámos, através da análise e da síntese dos resultados, que o conceito de currículo é área de conhecimento que tem sido pouco explorada, no meio educativo cabo-verdiano, tendo em conta as inúmeras perspectivas que resultam da complexidade da sua definição. Do mesmo modo, as questões ligadas ao processo de gestão curricular não têm merecido, ainda, o destaque que lhe é devido, bem como a integração de outros conceitos que intimamente se lhe associam, como a *adequação curricular, a diferenciação curricular e a integração curricular*.

A gestão curricular significa não só elaborar o projecto educativo de escola e/ou curricular de turma, mas também aptidão para *construir e fundamentar propostas tomar decisões, avaliar resultados ao nível da escola e dos professores* (Roldão, 1999). Assim, o grande desafio que se coloca à questão da gestão curricular da Lcv, será de *decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem* (Roldão, 1999) por ser uma questão ainda pouco desenvolvida no meio social e educativo cabo-verdiano, e por conseguinte, um tema susceptível a divergências de percepções e de opiniões.

Assim, de acordo com os resultados obtidos, confirmou-se a divergência de opiniões. Não obstante, em parte, essa divergência pode ser influenciada pelas limitações desta investigação, principalmente no tocante à metodologia escolhida – abordagem quantitativa – e por limitarmos o estudo, exclusivamente, às representações dos



professores de Português, tornando-se necessário, recorrer também à metodologia qualitativa, numa perspectiva de complementaridade, que nos permita conhecer melhor as atitudes e opiniões das representações dos professores sobre a gestão curricular da Lcv.

Tal como refere Pacheco (1996) o currículo é *uma construção social*, cuja análise deverá ser estendível *ao espaço e ao tempo* que a enquadram, ao contexto situacional e aos actores que de forma directa ou indirectamente *a personificam*. A conceptualização do currículo reflecte as pressões sociais sobre a escola, tendo em conta a organização conjuntural, estrutural, política ou histórica, ou ainda a época em que o mesmo conceito é retratado.

Neste sentido, devido aos fenómenos de mudanças nas sociedades actuais, implica um repensar o currículo de forma a adaptá-lo a essas mudanças. Como afirma Roldão (1999:34) *face à mudança de que todos constantemente falamos, importa ter em conta que mudou também a margem de conhecimentos disponíveis e de meios de agir para lhes fazer face*.

O grande desafio da pós-modernidade que se coloca ao currículo, hoje, é a construção do projecto educativo e/ou curricular, transformando o currículo prescrito, nacional, num projecto contextualizado, de acordo com as necessidades, os interesses e as motivações dos alunos, de modo a aproximar todos dos resultados de aprendizagem (Roldão, 1999).

É neste contexto que enquadrámos o processo da gestão curricular da Lcv, como meio diferenciado de aceder à heterogeneidade do público escolar, rompendo definitivamente com a uniformidade curricular que caracteriza a prática educativa da sociedade cabo-verdiana.

Assim, por força da complexidade social e da diferença de contextos, a escola será chamada a arquitectar um modelo de gestão curricular *diferenciado e contextualizado* (Roldão, 1999:39) em articulação com as envolventes sociais e outras instâncias implicadas no processo educativo.

Em nosso entender, caberá às escolas promover uma integração flexível do currículo que facilita a aplicabilidade do desenvolvimento curricular em geral, e da gestão do currículo transformando-a em projecto curricular de turma, em particular. Este propósito implica uma nova postura na formação inicial dos professores, preparando-os de forma a gerir a realidade sócio-educacional e agir



profissionalmente de acordo com os princípios éticos e deontológicos, tendo em consideração que os professores constituem a força motriz do processo ensino/aprendizagem. A este respeito, o nosso estudo demonstra a grande necessidade de, no contexto cabo-verdiano, e para a gestão curricular visada, subir os níveis de qualificação dos professores na sua totalidade e garantir-lhes uma adequada formação.

Salientamos que a metodologia adoptada nesta investigação, pela sua essência, permitiu-nos conhecer, através das representações dos professores, o ensejo que todos aguardam de ver a língua cabo-verdiana valorizada como língua oficial e de ensino nas escolas, em paridade com a língua portuguesa, língua oficial e de ensino no País.

Da síntese dos resultados apresentados, temos a consciência de que é necessário tomar algumas medidas, face às exigências sociais e políticas, que se resumem num repensar a educação, não só a nível do currículo e da gestão curricular, que devem ser construídas de forma flexível, diferenciada e contextualizada, em vista de uma sociedade que se revela cada vez mais heterogénea e diversificada, mas também, a nível da valorização e da ascensão da Lcv à língua oficial e, conseqüentemente, a sua integração nos *currícula* escolares.

Todavia, feitas essas considerações, queríamos realçar que a utilização do crioulo no ensino não se poderá fazer apenas por um simples decreto ministerial. Trata-se de uma questão complexa que envolverá o todo nacional, visto que é uma exigência da nossa história, da nossa cultura e da nossa identidade. Assim, embora os cabo-verdianos anseiem, urgentemente, ver a sua língua materna valorizada, como os dados confirmam, isso não significa que se deve servir dela como língua de ensino, sem que haja um critério a seguir como, por exemplo, escolher uma variante linguística e não outra. Este facto só será possível depois da standardização do alfabeto para a escrita da Lcv, tendo em conta as variantes linguísticas de cada ilha que, de certa forma, levantará alguns problemas.

Assim, com o ensino da Lcv, o professor em exercício e o futuro professor têm um papel fundamental na recolha de dados linguísticos que permitam a elaboração de material didáctico e linguístico que abarquem as variantes linguísticas de Barlavento e Sotavento.

Estamos certos de que a integração da língua materna nos *currícula* será feito logo que ela preencher todos os requisitos indispensáveis, desde o material didáctico à



formação de professores específicos, que ensinem a Lcv e em Lcv, em número suficiente para as escolas existentes ou que venham a existir. Na verdade, só a língua materna é capaz de permitir à criança uma inserção harmoniosa na sociedade e estabelecer o intercâmbio entre a escola e o meio onde se encontra inserida.

Pelo que ficou exposto, a utilização da Lcv no ensino não exclui o ensino da Lp, pelo contrário, as duas se complementam. Daí que como afirma Duarte (1998) *a didáctica das duas línguas deve ser vista em função das correlações existentes entre elas*. A autora afirma ainda que o português é uma língua afim do crioulo e que no ensino das duas línguas se deva ter em conta as interferências na passagem de uma língua a outra.

Tal como afirma Veiga (2004), *Não há dúvidas de que a hora da língua cabo-verdiana está chegando. Todos os indicadores sociais, culturais e políticos vão neste sentido*. Daí que, todos os esforços, neste sentido, são poucos.

Face às considerações apresentadas, apontamos algumas medidas que deverão ser tomadas pela política linguística, para a concretização do objecto de estudo em questão:

- Introdução da legislação que promova a Lcv como língua oficial em paridade com a língua portuguesa;
- Oficialização do alfabeto standard para a escrita da Lcv, tendo em conta as variantes linguísticas de cada ilha;
- Formação de professores específicos para ensinarem a Lcv e em Lcv, ou não sendo possível fazer a reconversão dos professores que já leccionam a Língua Portuguesa para leccionarem a Língua Cabo-verdiana;
- Clarificação do conceito de currículo, no seio dos professores, de modo a aprofundar algumas questões que se prendem com o desenvolvimento curricular, numa perspectiva global, procurando esclarecer a definição deste conceito ambíguo e polissémico;
- Introdução do conceito de gestão curricular para que a escola pudesse cumprir a sua função no contexto da diversidade que caracteriza a heterogeneidade da sociedade moderna.



Esperemos que este trabalho seja um contributo para a alteração da situação actual e sirva como ponto de partida para posteriores investigações nesta área.





## BIBLIOGRAFIA

### A

ALARCÃO, I (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. In *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, nº21, Novembro, p. 46-50.

ALARCÃO, I (2000). *Escola Reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

ALARCÃO, I (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. In *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*. Edições Colibri. ESES, 2001.

ALÇADA, I & ROLDÃO, M. C (1985). In EMÍDIO et alii (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

ALONSO, L (1996). “Desenvolvimento curricular e Metodologia de Ensino” – *Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

ALONSO, L (2000a). “Luzes e sombras da mudança curricular”. In *Educação, sociedade & culturas* N.º 13, p. 189-196.

ALONSO, L (2000b). *Infância e Educação*. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI. Grupos de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, 2002.

ANÇÃ, M. H (1997). *Português ‘na nha kurason’*. In *Intercompreensão*, nº 6, p. 125-138.

ANÇÃ, M. H (1999a). *Ensinar português – entre mares e continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1ª Edição, 1999.

ANÇÃ, M. H (1999b). “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, nº 51, p. 14-16.

ANÇÃ, M. H (2001). “Preposições e Ensino do Português a Cabo-verdianos”. In *Inovação*. Vol.14, nº 1-2, p.135-147.

ANÇÃ, M. H (2002). “A Língua Portuguesa em África”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. II Edição, nº 2, p.14-24.



ANÇÃ, M. H (2003a). “O ensino da Língua Portuguesa na construção de memórias”. *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*. Organização Université Paris-Nanterre/Instituto Superior de Educação (ISE) – Praia – Cabo Verde.

ANÇÃ, M. H (2003b). “Lusofonia e Educação Linguística”. Mesa Redonda: Lusofonia e Multiculturalidade, *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: DLCP/ Faculdade de Letras.

ANÇÃ, M. H & Alegre, T (2003c). “A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira”. *Palavras*, nº 24, p. 31-39.

ANDRADE, A. I (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português língua materna*. Aveiro, Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do Grau de Doutor no ramo de Didáctica, na especialidade de Didáctica das Línguas.

APPLE, M (1986). *Ideologia y Curriculum*. Madrid: AKAL Universitária.

APPLE, M (1996). *Política cultural y educatioón*. Madrid: Morata.

APPLE, M (1997). *Abordagens Sociológicas do Currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

AULP – VIII Encontro da Associação da Universidade de Língua Portuguesa. Macau, 1998, p. 57-58.

## B

BAKER, C & PRYS JONES, S (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matyers.

BARROS, M et alii. (1996). *Variação linguística: perspectiva dialectológica*. In FARIA et alii, (1996). Introdução à Linguística geral e portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho, p. 479-502.

BOBBITT, F (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.



BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1977). *Reproduction in Education and Society*. London: Sage.

BRENNAN, W (1985). *El curriculum para niños com necesidades especiales*, 2ª edição. Madrid: Século XXI.

BRONFENBRENNER, U (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge. Mass, Harvard University Press, 1979.

## C

CABRAL, A (1974) « Resistência Cultural ». *Análise de alguns tipos de Resistência*. Lisboa: Seara Nova, p. 71-106.

CALVET, L. J (1981). *Les Langues véhiculaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

CALVET, L. J (1960). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF.

CANÁRIO, R (1992). “ O estabelecimento de ensino no contexto local”. In R. Canário (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

CARDOSO, C. M. (1996). *Educação multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, P. M (1912). “Folclore Caboverdeano”. In *Jornal Progresso*. 1912, op cit.  
MARGARIDO, Alfredo. (1983) “ A perspectiva Histórico-Cultural de Pedro Monteiro Cardoso”.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M (1998). *Métodos de Investigação*. Lisboa Universidade Aberta.

CARR, W. & KEMMIS, S (1988). *Teoria Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARVALHO, J. H de (1966). *Sobre a Natureza dos Crioulos e sua significação para a linguística geral*. In *Estudos Linguísticos 2*, Coimbra, Atlântida Editora.

CARREIRA, A (1982). *O Crioulo de Cabo Verde – surto e expansão*. Gráfica EUROPAM Lda. Mem Martins – Portugal, 1983.

CASTRO, I de (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Universidade Aberta.



CASTRO, I de (1998). “Comunicação numa mesa redonda”. In *Discursos, estudos de língua e cultura portuguesa*, nº 15, p. 68-77.

CHELMICHI, J. C & VARNHAGEN, F. A (1841). *Corografia Cabo-verdiana ou descrição geográfico-histórica da província de Cabo Verde e Guiné*.

COELHO, F. A (1880). Os dialectos românicos ou néo-latinos na África, Ásia e América. In *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 2ª série, nº 3.

COMÊNIO, J. A (1627-1657). *Didáctica Magna*. Introdução, tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

CONTRERAS, J (1996). *Autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.

CORTESÃO, L. & PACHECO, N. A. (1992). “O conceito de Educação Intercultural, Interculturalismo e realidade Portuguesa”. In *Inovação*, vol 4, nº 2-3. Lisboa: IIE.

COSTA, J. A et alii (2004). (org.) *Gestão Curricular*. Percursos de Investigação. Edição Universidade de Aveiro. Theoria Poiesis Praxis – UA.

CRSE (1987). Documentos Preparatórios II. Lisboa: Ministério da Educação.

CRSE (1988). Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.

CUNHA, C & CINTRA, L (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá Costa.

CUQ, J. P (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français, Langue étrangère et Seconde*. CLE INTERNATIONAL. S.E.J.E.R. Paris.

## D

DABÈNE, L (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DALGADO, S (1900). *Dialecto Indo-português de Ceilão*. Imprensa Nacional. Lisboa.

DE CARLO, M (1998). *Didactiques des Langues Étrangères*. « L'interculturel ». Stéréotypes et Identité. Collection Dirigé par Robert Galisson (1987). CLE INTERNATIONAL.



DE KETELE, J & ROEGERS, X (1996). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. INSTITUTO PIAGET – Av. João Paulo II, Lote 544, 2º – 1900-726 Lisboa.

DE LANDSHEERE & V. DE LANDSHEERE, G (1983). *Definir os objectivos da educação*. 4ª Edição. Lisboa: Moraes.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. /eds), 1994, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.

DEWEY, J (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

D'HAINAUT, L (1980). *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

DUARTE, D. A (1978). “A problemática das línguas nacionais: língua, nação, identidade cultural”. *Raízes*, nº 5/6, p. 35-80.

DUARTE, D. A (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen-Edições, 1998. Praia – Cabo Verde.

DUBOIS, J et alii (1973). *Dicionário de Linguística*. Editora Cultrix. S. Paulo.

DURKHEIM, E (1972). *Éducation et Sociologie*. Paris. P.V.F

## E

ECO, U (1984). *Como se faz uma tese em ciências humanas*, Editorial Presença Lda. 4ª edição. Lisboa, 1988.

EISNER, E & VALLANCE, E (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

ELIA, S (1990). “Falares Crioulos Portugueses”. In *Revista do Património Histórico e Artístico Nacional*. Publicação da secretaria do património Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. N º Especial, 1990.



ELLIOTT, J (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. Milton Keynes Philadelphia.

ELMORE, R & SYKES, G (1992). *Curriculum policy*. In Philip Jackson. Ed. Handbook of Research on Curriculum. New York: MacMillan, p. 185-215.

EMÍDIO, T et alii (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação G.E.P.

ERICKSON, F (1986) *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M. C. (ed.). Handbook of Research on Teaching, 3<sup>a</sup> Edition, New York: MacMillan, p. 119-161.

## F

FARIA, I. H et al, (1996). Introdução à Linguística geral e portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho, p. 479-502.

FEYTOR-PINTO, P (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1<sup>a</sup> Edição.

FERREIRA, M (1985) *A Aventura Crioula*. 2<sup>a</sup> Edição, Plátano Editora. Lisboa. 1973.

FERRONHA, A. L (coord.) *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda/ Comissão para os Descobrimentos Portugueses/União Latina.

FISHMAN, J. A (1971). *Sociolinguistique*. Langues et Cultures. Université de Yeshiva. Labor Bruxelles. Nathan Paris.

FODDY, W (1996). *Como Perguntar*. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevista e Questionários. CELTA.

FORMOSINHO, J (1987). “Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso escolar em questão*. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, p.41-50.

FORQUIN, J (1984). « La Sociologie du Curriculum en Grand Bretagne: une Nouvelle Approche des Enjeux Soiaux de la Scolarisation »: *Revue Francaise de Sociologie*. XXV, p. 211-232.



FRÓIS, J. M (1996). “La Sauvegarde des Identités culturelles » Contribution de l’enseignement/apprentissage des langues et des cultures. In *Actas do 1º encontro nacional dos CENTROS DE LÍNGUAS DO ENSINO SUPERIOR*. ESE.

## G

GALISSON, R (1987). « Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à CCP ». *Études de Linguistique Appliquée*, p. 67, 119-140.

GALISSON, R (1988). « Culture e lexiculture partagées : les mots como lieux d’observation des faits culturels ». *Études de Linguistique Appliquée*, p. 74-90.

GASPAR, T (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino: Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

GAY, G (1991). *Curriculum Development*. In A. Lewy, op. Cit. 293-302.

GHIGLIONE, R & MATALON, B (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora (trad.).

GIMENO, J (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GRUNDY, S (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.

GUBA, E & LINCOLN, Y (1994). “Competing paradigms in qualitative research”. In DEZIN & LINCOLN Y. S. (eds), 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, sage Publications, p.105-117.

## H

HALL, R (1966). *Pidgin and Creole Languages*. New York: Cornell. University Press.

HAMILTON, D (1992). “Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”. In *Revista de la Educación*, I.

HEGENBERG, L (1952). *Etapas da Investigação Científica*. Leis, Teorias, Método. Vol 2. EPU – Editora Pedagógica e Universitária Lda. EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo.

HOFFMANN, C (1991). *An introduction to bilingualism*. Harlow : Longman.



HUBERMAN, M. & THURLER, M (1991). *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Peter Lang - Berne – Berlin – Frankfurt/M. New York. Paris. Wien (CF-30-121).

HUBERMAN, A. M & MILES, M (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck – Wesmael (trad.).

## I

ISAMBERT-JAMATI, V (1992). « Quelques Rappels de l'Émergence de l'Échec Scolaire comme Problème Social dans les Milieux Pédagogiques Français ». In B. Pierrehumbert (org). *L'Échec à l'École, Échec de l'École?*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 27-41.

## J

JACKSON, P (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhard e Vinston.

JOHNSON, M (1980). "Definições e modelos na teoria do currículo". In Rosemary Messick et alii (org.). *Currículo: análise e debate*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, p. 13-32.

## K

KELLY, A (1980). *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Edições Harper e Row do Brasil.

KEMMIS, S (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. MADRID: Morata.

KILPATRICK, W. H (1956). *Education for a Changing Society* – Nova York. The Macmillan. Traduzido para português, pela Cia. Editora Nacional. S. Paulo. 1956.

KLEIN, M (1985). *Curriculum design*. In T. Postlethwaite e T. Husen, op cit., p. 1163-1170.

KLIEBARD, H (1985). *Teoría del curriculum: pongame un ejemplo*. In A. Pérez Gómez e J. Gimeno, op. cit., p. 224-230.

## L



LABAN, M (1992). *Cabo Verde – Encontro com Escritores*. Fundação Eng. António Almeida. Porto, 1992.

LAWTON, D (1982). *The end of the secret garden? A study in the politics of the curriculum*. London: Institute of Education.

LEITE, C (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios*.

LESSARD-HÉBERT, M et alii, (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).

LIMA, J. L de (1841). “Ensaio sobre a estatística das possessões portuguesas do Ultramar”. Imprensa Nacional. 1841, p. 331.

LINCOLN, Y. S & GUBA, E. D (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

LOPES DA SILVA, B (1957). *O dialecto crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

LUNDGREN, P (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria: Deakin University Press.

## M

MACHADO, F & GONÇALVES, M (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.

MANUEL, D (1954). “Caboverdianidade e Africanidade”. In revista *Vértice*, vol. 14, 1954.

MATEUS, M. H. M et alii (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2ª edição.

MATEUS, M. H. M (1995). “Que lugar para o português no mundo moderno? (algumas considerações sobre a investigação e a difusão da língua)”. In *Revista Internacional de Língua portuguesa*, 14, p. 10-15.

MELLO, H. R de (1994). “Contacto Linguístico na Formação do Português Vernáculo do Brasil”. In *ACTAS. Congresso Internacional sobre o Português, vol. I*, in INÊS, D & ISABEL, L (org). Edição: A.P.L. e Edições Colibri, 1994.



MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MORGADO, J.C (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Edições ASA, 2000. 1ª Edição.

MOURÃO, F. A. A (1986). “Elementos do processo da Identidade Caboverdiana”, comunicação apresentada no Simpósio sobre Cultura e Literatura Caboverdianas. In *Revista Claridade*.

MUHLHAUSLER, P (1986). “Pidgin and Creole Linguistics”. In *Dicionário de Linguística*. Oxford: Basil Blackwell.

## N

NARO, A (1978). “A study on the origins of Pidginization” *InLanguage*, p. 54. Lisboa.

NÓVOA, A (org). (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

## P

PACHECO, J (1990). *A Planificação didáctica: uma abordagem prática*. Braga: Instituto de Educação.

PACHECO, J. A (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto editora.

PACHECO, J. A (1996). *Currículo Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora LDA. PORTO CODEX – Portugal.

PARDAL, L. A (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. A & CORREIA, E (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, D (1994). “O Ensino da Língua Portuguesa a Minorias Linguísticas de Origem Cabo-verdiana”. In *ACTAS. Congresso Internacional sobre o Português, vol. I*, In INÊS, D e ISABEL, L (org). Edição: A.P.L. e Edições Colibri, 1994.



PEREIRA, D (1996). “O crioulo de Cabo verde”. In FARIA, I. H et al, (1996). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho, p. 479-502.

PERRENOUD, P (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P (1997). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à acção*. S. Paulo: ARTMED.

PHENIX, P (1962). *The uses of the disciplines as curriculum content*. In A. Passow (ed) Curriculum Crossroads. New York : Teachers College Press, p. 57-65.

PINAR, W (1985). « La reconceptualización en los estudios del curriculum ». In José Gimeno e A. Pérez Gómez, op cit., p. 231-240.

PINTO, C (1998). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGrawHill.

PORTUGAL, G (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

PARASKEVA, J. M (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Colecção perspectivas actual/educação. Edições ASA.2000.

PRATT, D (1980). *Curriculum. Design and development*. New York : Harciurt Brace Javanovich, Inc.

## Q

QUIVY, R., (1995) *Manuel de recherché en sciences sociales*. Paris, Dunod (trad). 2ª edição, 1998.

## R

RIBEIRO, A (1990a). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A (1990b). *A Relação Educativa. Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa. Universidade Aberta, p. 133-158).

RIBEIRO, A (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.



ROLDÃO, M. C (1994). “Teoria curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo”. In Tavares, J. *Para viver em Educação*. Aveiro: CIDInE, p. 107-118.

ROLDÃO, M. C (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão escolar. ME. Lisboa: IIE.

ROLDÃO, M. C (1999a). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa, CODEX. DBE.

ROLDÃO, M. C (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Editora.

ROLDÃO, M. C (1999c). “Currículo e gestão e Curricular – o papel das escolas e dos professores”. In *Fórum – escola, diversidade e currículo*. Ministério da Educação: DEB e IIE, p. 45-56.

ROLDÃO, M. C (2000a). *A Problemática da Diferenciação Curricular no contexto das políticas educativas actuais*. In Roldão, M. C., Marques, R. (ORG). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora. Colecção CIDInE.

ROLDÃO, M. C (2000b). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C (2000c). “O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. In *Revista de Educação*. Vol. IX, nº1, p. 81-89. ESES.

ROLDÃO, M. C (2001). *Currículos e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança*. In Varela de Freitas et al. *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. C (2003). – *Diferenciação Curricular Revisitada*. Conceito, Discurso e Praxis: Porto Editora Lda.

RUQOY, D (1997). “Situação de entrevista e Estratégia do Entrevistador”. In L. Albarello et alii. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva, p. 84-116.

## S



SÁ-CHAVES, I (1997). *A Formação de Professores numa perspectiva Ecológica: Que fazer com esta circunstância?* In Sá-Chaves, I (org). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, p. 107-118.

SÁ-CHAVES, I (1999). *O Currículo como meio ou instrumento*. In IV Fórum do ensino particular e cooperativo. Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. Algarve: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

SANTOMÉ, T. J (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

SCHWAB, J (1969). The Pratical: A Language for Curriculum, School Review. In J. Gimeno & A. Perez Gomez (1985). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Morata, p. 197-209.

SCHÖN, D (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey Bass.

SIGUÁN, M (coord.) (1990). *La lenguas y la educación para la paz: LINGUAPX II-XIII*. Seminário. Barcelona: Horsori.

SIGUÁN, M (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar (trad.).

SILVA, A. C (2001). *Desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos com Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimento dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

SOUTA, L (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

SPENCER, H (1902). *Education: intellectual, moral and phsyca*. Oxford: Wlliams and Norgate.

STAKE, R. E (1996). (Case studies. In N.Y. Dezin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbooqualitative research*, pp.236-47. Thousand oaks, Ca: Sage.

STENHOUSE, L (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ed. Morata.

## T

TABA, H (1962). *Curriculum Development: Theory and Praticce*. Hartcourt: Brace and World. Inc.

TABA, H (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel S.A.



TANNER, L. TANNER, D. (1975). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: MacMillan.

TAVARES, E (1932). *Morna: Cantigas Crioulas*. J. Rodrigues & C<sup>a</sup> Editores. Lisboa.

THOMPSON, R (1961). “A note on some possible affinities between the creole dialects of the Old World and those of the New”. In *Creole Language Studies 2*, p. 107-113. Macmillan, Londres.

THOMPSON, R.W (1961). “O Dialecto Português de Hong-Kong”. *Boletim de Filologia*, XIX, 289:93. Lisboa.

TRALDI, L. L (1987). *CURRÍCULO. Conceituação e Implicações, Metodologia de Avaliação, Teoria e Prática, Formas de Organização, Supervisão, Fundamentos Currículo Universitário*. 3<sup>a</sup> Edição. S. Paulo. Editora ATLAS, S.A. – 1987.

TYLER, R. (1949). *Basic Principls of curriculum and instruction*. Lions: University of Chicago Press.

TYLER, R. (1973). *Princípios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

## V

VAN DER MAREN, J. M (1996). *Méthodes de recherche pou L'éducation. 2<sup>a</sup> Edição. Méthodes en sciences Humaines. De Boeck Université. Paris, Bruxelles.*

VEIGA, M (1998). “Linguística e educação: as minorias”. In CASTRO & SOUSA, p. 115-128.

VEIGA, M (1995). *O Crioulo de Cabo verde. Introdução à Gramática*. Mindelo Instituto Caboverdiano do Livro e do disco/Instituto Nacional de Cultura.

VEIGA, M (2000). *Le créole du Cap – Vert. Étude grammaticale descriptive et contrastive*. Éditions KARTHALA – IPC. 2000, 22-24, boulevard Arago, 75013 Paris.

VEIGA, M (2002). *O Caboverdiano em 45 Lições*. Estudo sociolinguístico e gramatical. Virar de Página, Lda – Praia. INIC.

VEIGA, M (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro. Praia. 2004.

VILAR, A (1994). *Currículo e Ensino – Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.



VILELA, M (1995). *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática de Texto*. Livraria Almedina. Coimbra.

VILHENA, T (1999). *Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Edições ASA. S.A. Coleção Perspectivas Actuais.

## W

WALTER, H (1994). *A aventura das línguas do Ocidente, a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.

## Y

Yin, R.K (1994). *Case study research: Design and methods* (2ª ed.). Beverly Hills Sage.

## Z

ZABALZA, M (1987). *Proyecto Docente e investigador da didáctica general*. Dept. Didáctica y Organización escolar. Universidade de Santiago de Compostela.

ZABALZA, M (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZABALZA, M (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZAIS, R (1981). “Conceptions of curriculum and the curriculum field”. In H. Giroux, A. Penna e W. Pinar, *Curriculum y instruction Alternatives in education*. Berkeley: Macutchan Publishing Corporation.





**ANEXOS**

**ANEXO I – OBJECTIVOS DO GUIÃO**

O objectivo fundamental deste guião é de ajudar a organizar e a estruturar a lógica do questionário, e desenhar um formulário de perguntas a considerar relevantes sobre os quatro principais eixos de investigação; (1) os dados pessoais das representações dos professores; (2) as percepções dos professores relativos à realidade e às expectativas quanta ao futuro das duas línguas em presença (portuguesa e cabo-verdiana); (3) as concepções dos professores sobre a integração e a gestão curricular da Lcv nos curricula escolares; (4) as opiniões dos professores sobre o ensino da Lcv em relação a sua pertinência e sua exequibilidade.

**ANEXO II – GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

## **1. DADOS PESSOAIS**

- Qual é o seu sexo?
- Que idade tem?
- Qual é a sua naturalidade/ilha?
- Qual é a sua nacionalidade?
- Qual é o seu tempo de serviço?
- Qual é a sua formação académica?
- Qual é a sua formação profissional?
- Frequentou algum curso de formação especializada?
- Qual?
- Ou quais?

## **2. Percepções dos professores sobre a realidade e as expectativas quanto ao futuro das duas línguas: portuguesa e cabo-verdiana.**

- Como caracteriza a situação linguística da sociedade cabo-verdiana?
- Tem conhecimento da decisão da política linguística face à valorização das duas línguas em presença?
- O que é que considera marcas da identidade cultural cabo-verdiana?
- Quais as suas expectativas em relação a integração da Lcv nos currícula escolares?

## **3. Concepções dos professores sobre a integração didáctica da Lcv nos currícula**

- Que nível de ensino considera adequado para a integração curricular da Lcv?
- Acha que o ensino da Lcv deve processar-se como matéria de ensino ou como veículo de transmissão de outras matérias?

## **4. Opiniões dos professores sobre a gestão curricular da Lcv**

- Acha que houve mudança/actualização curriculares, ao nível de ensino, a partir de 1975, em Cabo Verde?

- Considera que no currículo da Lcv o conteúdo linguístico é tão importante como o conteúdo cultural?
- Acha que a gestão curricular de uma disciplina tem implicação na lógica do funcionamento da escola?
- E na atitude profissional do docente?

**ANEXO III – CARTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES**

## UNIVERSIDADE DE AVEIRO

### DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

#### PRÉ-QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário destina-se aos professores do Ensino Secundário (ES), do Instituto Pedagógico (IP), e do Instituto Superior de Educação (ISE). Enquadra-se num estudo a desenvolver no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana, do curso de Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

Através deste pré-questionário pretende-se conhecer as opiniões dos professores sobre a Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana (Lcv) e a sua possível integração didáctica nos *curricula* escolares, em paridade com a Língua Portuguesa (Lp); as suas percepções relativamente ao ensino da Lcv em termos de conteúdos, de objectivos e de metodologia; as suas opiniões em relação à pertinência e à exequibilidade do ensino da Lcv e de toda a problemática daí adveniente em termos operacionais.

Para a concretização deste trabalho solicitamos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas opiniões e respostas, pois elas são fundamentais para a elaboração desta investigação.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Não há respostas certas ou erradas. Todas as opiniões são igualmente válidas.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Agradecia que as respostas a este pré-questionário sejam enviadas pela Internet, no seguinte endereço: [norbertam@hotmail.com](mailto:norbertam@hotmail.com), ou pelos correios: **Apartado 2025 Correios da Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193.**

**Norberta Mendonça**

**ANEXO IV – PRÉ-QUESTIONÁRIO**

## 1ª Parte – DADOS PESSOAIS

- Assinale o seu sexo
  - Feminino
  - Masculino
- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua nacionalidade?
- Quais as suas habilitações académicas?
  - Curso de Formação Profissional
  - Curso Superior (Universitário)
  - Curso Universitário e de Formação de Professores
- Frequentou algum curso de formação especializada?
  - Qual?.....Ou quais?.....
  - Quantos anos de experiência de ensino tem (incluindo o corrente ano)?
    - Até 5 anos
    - De 5 a 10 anos
    - De 10 a 15 anos
    - De 15 a 20 anos
    - Mais de 25 anos

## 2ª Parte – Percepções dos professores sobre a realidade e as expectativas quanto ao futuro das duas línguas (portuguesa e cabo-verdiana)

1. Que expressões melhor caracterizam a situação linguística da população cabo-verdiana?
  - a. Uma população diglósica
  - b. Uma população bilingue
  - c. Só uma minoria é bilingue
  - d. A maioria domina as duas línguas

(Assinale apenas uma afirmação)

2. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na valorização da Lp como língua oficial?

Afirmações	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Questão de ordem política					
Questão de ordem cultural					
Facilidade de ensino					
Instrumento de comunicação com o mundo lusófono					
Acompanhamento da ciência e da tecnologia					

3. Exprime o seu grau de concordância ou discordância, relativamente às afirmações a seguir transcritas.

Afirmações	Acordo total	Acordo parcial	Desacordo total	Desacordo parcial	Sem opinião
A política linguística deve valorizar a complementaridade da Lp no ensino.					
A política linguística deve excluir a Lp do ensino.					
A política linguística deve promover um ensino adequado da Lp.					
O ensino da Lp portuguesa deve ser processado com metodologia de Língua Segunda (L2)					

**4. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na decisão de valorização da Lcv como língua oficial?**

<b>Afirmações</b>	<b>Muito pouca</b>	<b>Pouca</b>	<b>Alguma</b>	<b>Bastante</b>	<b>Muita</b>
Por ser língua materna e veicular.					
Por ser língua de tradições orais.					
Por ser língua de suporte de todos os géneros musicais.					
Por ser marca de identidade cultural do povo cabo-verdiano					
Por ter sido defendido como língua nacional, desde século XIX, por vários autores.					
Porque o estudo da Lcv se tornou objecto de estudo de autores nacionais e estrangeiros.					

**3ª Parte – Concepções dos professores sobre a integração da Lcv nos *currícula* escolares**

**1. Que expressões melhor traduzirão as expectativas da integração da Lcv nos *currícula* escolares?**

<b>Afirmações</b>	<b>Acordo total</b>	<b>Acordo parcial</b>	<b>Desacordo total</b>	<b>Desacordo parcial</b>	<b>Sem opinião</b>
Língua que melhor traduz o sentimento do povo cabo-verdiano.					
Língua através do qual se realiza o todo nacional (cultura, tradição, história, mentalidade).					
Língua promotora para um real bilinguismo em Cabo Verde.					

Língua de afirmação da identidade nacional.					
Língua que o povo cabo-verdiano saberá expressar com propriedade e na medida justa.					

**2. Qual dos níveis de ensino, a seguir indicados, pensa que seria mais adequado para a introdução da Lcv?**

- a. Ensino Básico Integrado (EBI)
- b. Ensino Secundário (ES)
- c. Instituto Pedagógico (IP)
- d. Instituto Superior de Educação (ISE)

**(Assinale apenas um)**

**3. Dado a situação da Lcv, no momento actual (pouca investigação, material didáctico quase inexistente, falta de professor com formação específica), o ensino da Lcv deve:**

- a. Processar-se como matéria de ensino
- b. Como veículo de transmissão de outras matérias

**4. <sup>a</sup> Parte – Concepções dos professores sobre a gestão curricular da Lcv**

**1. Devido à rápida evolução científica, tecnológica e políticas ocorridas em Cabo Verde, a partir de 1975, pensa que houve mudanças/actualização em termos curriculares ao nível de ensino? Quais?**

**R:**

---



---



---



---



---



---



---

2. No currículo da Lcv acha que a dimensão cultural deve ter tanta importância como a dimensão linguística?

a. Sim

b. Não

2.1 Se respondeu **Sim**, diga porquê?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2 Se respondeu **não**, diga porquê?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Exprima o seu grau de concordância ou discordância, relativamente às afirmações a seguir indicadas:

Afirmações	Acordo total	Acordo parcial	Desacordo total	Desacordo parcial	Sem opinião
A cultura, a sociedade e os saberes científicos interferem na construção dos currículos.					
A construção do currículo determina-se em função dos valores e concepções de uma dada sociedade.					
O processo de gestão curricular tem implicação na lógica de funcionamento da escola e na atitude profissional dos docentes.					

A prática da gestão curricular rompe com a cultura de uniformização curricular.					
A gestão curricular da Lcv postula um trabalho de equipa e em equipa, numa lógica intradisciplinar.					

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO V – CARTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

**ANEXO V – CARTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

# UNIVERSIDADE DE AVEIRO

## DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Este questionário destina-se aos professores de Português do Ensino Básico Integrado (EBI), Ensino Secundário (ES), Instituto Pedagógico (IP) e Instituto Superior de Educação (ISE). Enquadra-se num estudo a desenvolver no âmbito de uma Dissertação em Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana, do curso de Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

Através deste questionário pretende-se conhecer as opiniões dos professores sobre: a Gestão Curricular da Língua Cabo-verdiana (Lcv) e a sua possível integração didáctica nos currícula escolares, em paridade com a Língua Portuguesa (Lp); as suas percepções relativamente ao ensino da Lcv em termos de conteúdos, de objectivos e de metodologia; as suas opiniões em relação à pertinência e à exequibilidade do ensino da Lcv e de toda a problemática daí adveniente em termos operacionais.

Para a concretização deste trabalho solicitamos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas opiniões e respostas, pois elas são fundamentais para a elaboração desta investigação.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Não há respostas certas ou erradas. Todas as opiniões são igualmente válidas.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Agradecia que as respostas a este pré-questionário sejam enviadas pela Internet, no seguinte endereço: [norbertam@hotmail.com](mailto:norbertam@hotmail.com), ou pelos correios: **Apartado 2025 Correios da Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193**

Norberta Mendonça

**ANEXO VI - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

**1ª PARTE**

**DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

**1. Assinale o seu sexo**

Feminino

Masculino

**2. Qual é a sua idade?** Anos

**3. Qual é a sua Naturalidade / Ilha?** \_\_\_\_\_

**4. Qual é a sua nacionalidade?** \_\_\_\_\_

**5. Qual é a sua habilitação académica?** \_\_\_\_\_

**6. Que tipo de formação específica recebeu para exercer a sua actividade de professor?**

a. Curso de Formação Profissional

b. Curso em Escola ou Instituto Especial

b. Curso Superior (Universitário)

c. Curso Universitário e de Formação de Professores

**7. Frequentou algum curso de formação especializada?**

Qual? \_\_\_\_\_

Ou Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. Quantos anos de experiência de ensino tem (incluindo o corrente ano)?**

• Até 5 anos

• De 5 a 10 anos

• De 10 a 15 anos

• De 15 a 20 anos

• Mais de 25 anos

**2ª PARTE – PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A REALIDADE E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DAS DUAS LÍNGUAS: PORTUGUESA E CABO-VERDIANA.**

**1. Que expressões melhor caracterizam a situação linguística da população cabo-verdiana?**

- 1.1. Uma população diglósica
- 1.2. Uma população bilingue
- 1.3. Só uma minoria é bilingue
- 1.4. A maioria domina as duas línguas

**(Assinale apenas uma afirmação)**

**2. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na valorização da Lp como língua oficial?**

Afirmações	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
2.1 Questão de ordem política.					
2.2 Questão de ordem cultural.					
2.3 Facilidade de ensino.					
2.4 Instrumento de comunicação com o mundo lusófono.					
2.5 Acompanhamento da ciência e da tecnologia.					

**3. Ordene as medidas abaixo transcritas pela prioridade que atribui a cada uma, numerando-as de 1 a 3 (atribua 1 ao que considera prioritário, 2 ao seguinte e 3 ao menos prioritário).**

- 3.1 A oficialização definitiva do alfabeto unificado para a escrita da Lcv.
- 3.2 O ensino da Lp com a metodologia de Língua Segunda (L2).
- 3.3 Introdução da legislação adequada para a promoção da Lcv como língua oficial.
- 3.4 Integração da Lcv nos curricula escolares

**4. Exprima o seu grau de concordância ou discordância, relativamente às afirmações indicadas no sentido da valorização do ensino da Lp**

Afirmações	Acordo total	Acordo parcial	Desacordo total	Desacordo parcial	Sem opinião
4.1 A política linguística deve valorizar a complementaridade da Lp no ensino.					
4.2 A política linguística deve excluir a Lp do ensino.					
4.3 A política linguística deve promover um ensino adequado da Lp.					
4.4 O ensino da Lp deve ser processado com metodologia da Língua Segunda (L2).					

**5. Qual a influência que pensa que as seguintes afirmações tiveram na decisão de valorização da Lcv como língua oficial?**

Afirmações	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
5.1 Por ser língua materna e veicular.					
5.2 Por ser língua de tradições orais.					
5.3 Por ser língua de suporte de todos os géneros musicais.					
5.4 Por ser marca da identidade cultural do povo cabo-verdiano.					
5.5 Por ter sido defendido como língua nacional, desde século XIX, por vários autores.					
5.6 Porque o estudo da Lcv se tornou objecto de estudo de autores nacionais e					

estrangeiros.

**3ª PARTE – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO DIDÁCTICA DA LCV NOS CURRÍCULA ESCOLARES.**

**1. Exprima o seu grau de concordância ou discordância sobre as razões apontadas em relação às expectativas da integração da Lcv nos currícula.**

Afirmações	Acordo total	Acordo parcial	Desacordo total	Desacordo parcial	Sem opinião
1.1 Língua que melhor traduz o sentimento do povo cabo-verdiano.					
1.2 Língua através do qual se realiza a integração de todo o nacional (cultura, tradição, história, mentalidade).					
1.3 Língua promotora para um real bilinguismo em Cabo Verde.					
1.4 Língua de afirmação da identidade nacional.					
1.5 Língua que o povo cabo-verdiano expressa com propriedade e medida justa.					

**2. Qual dos níveis de ensino, a seguir indicados, pensa que seria mais adequado para a integração do ensino da Lcv?**

- 2.1. Ensino Básico Integrado (EBI)
- 2.2. Ensino Secundário (ES)
- 2.3. Instituto Pedagógico (IP)
- 2.4. Instituto Superior da Educação (ISE)

**(Assinale apenas um nível)**

3. Dado a situação da Lcv, no momento actual (pouca investigação, material didáctico quase inexistente, falta de professor com formação específica), acha que o ensino da Lcv deve:

1. Processar-se como matéria de ensino

2. Como veículo de transmissão de outras matérias

(Assinale apenas uma resposta)

**4ª PARTE – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO CURRICULAR DA LCV.**

1. Devido à rápida evolução científica, tecnológica e políticas ocorridas em Cabo Verde, a partir de 1975, pensa que houve mudanças/actualização em termos curriculares ao nível de ensino? Quais?

R:

---

---

---

---

2. No currículo da Lcv acha que a dimensão cultural deve ter tanta importância como a dimensão linguística?

a. Sim

b. Não

2.1 Se respondeu **Sim**, diga porquê?

R: \_\_\_\_\_

---

---

---

2.2 Se respondeu **Não**, diga porquê?

R: \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Exprima o seu grau de concordância ou discordância sobre a construção do currículo e da gestão curricular em relação às afirmações a seguir indicadas:

Afirmações	Acordo total	Acordo parcial	Desacordo total	Desacordo parcial	Sem opinião
3.1 A cultura, a sociedade e os saberes científicos interferem na construção dos currículos.					
3.2 A construção do currículo determina-se em função dos valores e concepções de uma dada sociedade.					
3.3 O processo de gestão curricular tem implicação na lógica de funcionamento da escola e na atitude profissional dos docentes.					
3.4 A prática da gestão curricular rompe com a cultura de uniformização curricular.					
3.5 A gestão curricular da Lcv postula um trabalho de equipa e em equipa, numa lógica intradisciplinar.					

Muito obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO – VII CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE**

a contar do bordo inferior. A estrela mais próxima deste bordo está inscrita numa circunferência invisível cujo centro fica sobre a mediana da faixa azul inferior.

3. O Hino Nacional é o Cântico da Liberdade cujas letra e música se publicam em anexo à presente Constituição de que fazem parte integrante.

4. As Armas da República de Cabo Verde reflectem uma composição radial que apresenta, do centro para a periferia, os seguintes elementos:

- a) Um triângulo equilátero de cor azul sobre o qual se inscreve um facho de cor branca;
- b) Uma circunferência limitando um espaço no qual se inscreve, a partir do ângulo esquerdo e até o direito do triângulo, as palavras “REPÚBLICA DE CABO VERDE”;
- c) Três segmentos de recta de cor azul paralelos à base do triângulo, limitados pela primeira circunferência;
- d) Uma segunda circunferência;
- e) Um prumo de cor amarela, alinhado com o vértice do triângulo equilátero, sobreposto às duas circunferências na sua parte superior;
- f) Três elos de cor amarela ocupando a base da composição, seguidos de duas palmas de cor verde e dez estrelas de cinco pontas de cor amarela dispostas simetricamente em dois grupos de cinco.

#### Artigo 9º (Línguas oficiais)

1. É língua oficial o Português.
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

lum do agente cabe recurso contencioso a interpor no prazo máximo de 45 dias nos termos da Lei geral, sem prejuízo do exercício do direito de reclamação.

2. A reclamação prevista no número antecedente deve ser interposta no prazo de cinco dias a contar da data do conhecimento do despacho de que se reclama ou da presunção do seu proferimento o que corre passados que sejam 30 dias da data da entrega do pedido de certificação ou de homologação sem que ao interessado seja dado conhecimento da decisão.

Artigo 35º

(Lista de classificação final)

Remissão para o artigo 35º do Decreto-Lei 10/93 de 8 de Março.

Artigo 36º

(Fundamentos de recurso)

Em matéria de classificação final dos candidatos só é admissível recurso com fundamentos em preterição de formalidades essenciais.

Artigo 37º

(Passagem de certidões)

1. É obrigatória a passagem de certidões pedidas, se e na medida em que forem indispensáveis ao exercício do direito do recurso ou reclamação reconhecido aos concorrentes.

2. A passagem de certidões dos processos de concurso arquivados ou pendentes para efeitos de recurso ou reclamação só pode ser recusada com os fundamentos seguintes:

- a) Não ter o requerente interesse pessoal, directo e legítimo na sua obtenção;
- b) Resultar da passagem prejuízo e justificar para o interesse público ou do terceiros.

3. As certidões não podem ser utilizadas para fins diferentes do disposto no nº 11.

Artigo 38º

(Conhecimento officioso)

Em face de recurso hierárquico ou reclamação a entidade com competência para decidir pode conhecer officiosamente de vícios de preterição de formalidades não alegados pelos recorrentes.

Artigo 39º

(Fundamentação)

A fundamentação das deliberações do júri deve ser expressa através da sucinta exposição dos fundamentos de facto e de direito da decisão.

SECÇÃO V

Disposição finais e transitórias

Artigo 40º

(Legislação subsidiária)

Em tudo quanto não venha especialmente regulado no presente regulamento e no decreto-lei nº10/93, de 8 de Março aplica-se com as necessárias adaptações, o disposto para os concursos.

Artigo 41º

(Dúvidas e casos omissos)

As dúvidas e os casos omissos serão resolvidos por despacho do Secretário-Geral da Assembleia Nacional.

Artigo 42º

(Entrada em vigor)

O presente regulamento entra em vigor na data da sua publicação no *Boletim Oficial*.

Gabinete do Presidente da Assembleia Nacional, aos 12 de Maio de 1998. — O Presidente da Assembleia Nacional, *António do Espírito Santo Fonseca*.

—o—

## CONSELHO DE MINISTROS

Decreto-Lei nº 67/98

de 31 de Dezembro

A situação linguística em Cabo Verde caracteriza-se pela existência de duas línguas com estatutos e funções diferenciados: o Português é língua oficial e internacional e o Cabo-verdiano (ou o Crioulo) é língua nacional e materna. Ao primeiro estão reservadas as funções de comunicação formal: administração, ensino, literatura, justiça, mass-média. Ao segundo, pelo seu lado, estão reservadas as funções de comunicação informal, particularmente o domínio da oralidade.

Sendo o Crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento harmonioso do País passa necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna. Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a estandardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a estandardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a estandardização da escrita.

Assim, no uso da faculdade conferido pela alínea a) do nº 2 do artigo 216º da Constituição da República, O Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º

É aprovado, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (o Crioulo), adiante designado ALUPEC, cujas Bases são publicadas em anexo ao presente diploma.

Artigo 2º

O período experimental a que se refere o artigo 1º anterior terá a duração de cinco anos, a contar da data da entrada em vigor do presente diploma.

Artigo 3º

Durante o período experimental, acima referido, o Governo adoptará as medidas que se mostrarem necessárias e pertinentes com vista à divulgação do ALUPEC e ao encorajamento do seu uso progressivo na escrita da Língua Cabo-verdiana.

## Artigo 4º

Findo o período experimental e ouvidas a Comissão Consultiva para a Língua Cabo-verdiana e demais entidades ligadas à problemática da escrita da mesma, procederá o Governo a uma avaliação final do impacto do uso do ALUPEC e adoptará as medidas que se mostrarem convenientes.

## Artigo 5º

O presente Decreto-Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

*Carlos Veiga — António Gualberto do Rosário — António Jorge Delgado.*

Promulgado em 24 de Novembro de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO MANUEL MASCARENHAS GOMES MONTEIRO.

Referendado em 25 de Novembro de 1998.

O Primeiro-Ministro, *Carlos Veiga.*

### BASES DO ALFABETO UNIFICADO PARA A ESCRITA DO CRIOULO CABO-VERDIANO

#### Primeira parte

A Proposta de Alfabeto para a Escrita Unificada do Cabo verdiano parte de pressupostos de vária ordem, como sejam: a história da escrita em Cabo Verde e os aspectos sociolinguísticos de que se reveste a prática havida e vigente.

Assim:

#### 1. No domínio da história da escrita

Considerando:

1.1 - Que o Crioulo é a língua que os habitantes das ilhas de Cabo Verde, africanos e europeus, criaram, tornando-se a língua materna de todos os cabo-verdianos;

1.2 - Que, a partir do séc. XIX, com a oficialização da escola em Cabo Verde e a utilização exclusiva do Português no ensino, o Crioulo foi marginalizado, excluído de todos os domínios geradores de prestígio - Escola, Administração, Tribunais -, ficando confinado a uma utilização doméstica;

1.3 - Que, a despeito do estatuto de maior prestígio da língua portuguesa em Cabo Verde, o Crioulo é a língua nacional e a língua da literatura oral;

1.4 - Que, apesar da sua exclusão da escola e da sua condição de língua oral, a partir do séc. XIX, muitos intelectuais cabo-verdianos, utilizaram o Crioulo nas suas produções ou debruçaram-se sobre o seu estudo, quer através de uma escrita de base etimológica, quer através de um alfabeto fonético-fonológico;

1.5 - Que a criação literária em Crioulo, principalmente após a independência nacional, é mais uma prova de que a língua cabo-verdiana se mantém como expressão identitária do povo;

1.6 - Que, pelo facto de o Crioulo continuar a ser uma língua essencialmente oral, o seu confronto permanente com o Português vem engendrando uma descrioulização gradual, que poderá fazer perigar a estrutura da língua, tanto do ponto de vista fonético-fonológico como morfo-sintáctico;

#### 2. No domínio sociolinguístico

Considerando

2.1 - Que a escrita, em crioulo, de base etimológica manifesta muitas fraquezas em termos de pertinência, funcionalidade e sistematicidade respeitantes à representação de sons;

2.2 - Que o princípio de economia patente na proposta de A. de Paula Brito (1887) concilia aspectos pertinentes e funcionais da escrita de base etimológica e fonológica;

2.3 - Que este mesmo princípio saiu reforçado na proposta de alfabeto do Colóquio de Mindelo (1979) e do Fórum de Alfabetização Bilingue (1989);

2.4 - Que se torna necessário disciplinar e unificar a escrita da língua cabo-verdiana, a partir de uma proposta de alfabeto que tenha em conta a experiência acumulada, a pertinência, a funcionalidade e a sistematicidade na representação dos sons da fala;

2.5 - Que a língua cabo-verdiana, como qualquer outra, é um sistema autónomo com uma estrutura fonética, morfológica, lexical, sintáctica e semântica própria;

2.6 - Que a funcionalidade do alfabeto de carácter fonético-fonológico reflecte o princípio de relação biunívoca entre cada fonema e a sua representação gráfica;

2.7 - Que o alfabeto de carácter fonológico constitui, pelos fundamentos que o suportam, a orientação mais concordante com as perspectivas de desenvolvimento da língua cabo-verdiana;

2.8 - Que é recomendável preservar a tradição da escrita e a natureza intrínseca da língua cabo-verdiana, não alterando radicalmente a grafia utilizada no passado, de modo a garantir maior aceitação do alfabeto;

2.9 - Que é necessário dotar o alfabeto de sinais gráficos que assegurem o princípio da economia linguística;

2.10 - Que é recomendável garantir a operacionalidade do alfabeto, seleccionando sinais gráficos que possam ser aceites pelas máquinas de escrever e computadores.

Partindo da justeza e da pertinência dos fundamentos acima expostos, propõe-se as seguintes BASES:

1. O termo «Cabo-verdiano» e a expressão «Crioulo de Cabo Verde», neste documento, o mesmo significado.

## BASE I

### (Da Designação do ALUPEC)

O alfabeto da Língua Cabo-verdiana designa-se **Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano**, cuja sigla é ALUPEC.

## BASE II

### (Da Noção do ALUPEC)

- a) ALUPEC é um conjunto de sinais gráficos para a representação uniforme de cada som da língua cabo-verdiana.
- b) O ALUPEC consiste na harmonização de dois modelos de alfabeto, o de base etimológica e o de base fonológica.

## BASE III

### (Da Composição do ALUPEC)

O ALUPEC é de base latina e compõe-se de vinte e três letras e quatro dígrafos, com a representação maiúscula e minúscula, na seguinte ordem de apresentação:

**A B D DJ E F G H I J K L LH M N NH Ñ  
O P R S T TX U V X Z**

**a b d dj e f g h i j k l lh m n nh ñ o p r  
s t tx u v x z**

## BASE IV

### (Do Princípio por que se rege o ALUPEC)

O ALUPEC rege-se pelo princípio fonológico que se traduz na relação biunívoca entre o fonema e o grafema, na medida em que cada letra representa sistematicamente um fonema e vice-versa.

## BASE V

### (Da Funcionalidade Pragmática do ALUPEC)

A funcionalidade pragmática resulta do equilíbrio recomendável entre o modelo de escrita de base etimológica e o de base fonológica que se consegue no respeito pela funcionalidade linguística e pelos aspectos históricos representativos.

O ALUPEC, por razões de ordem económica e funcional absorveu os aspectos fonológicos pertinentes. Por razões de ordem histórica e sociolinguística adoptou elementos de natureza etimológica, mas evitando a desestruturação constante e permanente do alfabeto como também o estatismo caprichoso e descaracterizador do mesmo, conferindo-lhe uma funcionalidade fundamentalmente pragmática.

## BASE VI

### (Da Funcionalidade e Disfuncionalidade do Alfabeto de Base Etimológica)

A funcionalidade do alfabeto de base etimológica reside, particularmente, em aspectos extralinguísticos, como sejam a convenção e o hábito. No entanto, tais aspectos devem ser considerados dentro dos limites da sua pertinência sociolinguística.

A disfuncionalidade do alfabeto de base etimológica de-

corre principalmente da utilização de vários sinais gráficos para representar o mesmo som da língua o que não só sobrecarrega a escrita como a torna pouco sistemática.

## BASE VII

### (Da funcionalidade e Disfuncionalidade do Alfabeto de Base Fonológica)

As características fundamentais do alfabeto fonológico são a biunivocidade e a sistematicidade, na medida em que cada grafema representa sempre um mesmo fonema e cada fonema corresponde sempre a um mesmo grafema.

Esta biunivocidade sistemática torna a escrita económica e a sua aprendizagem mais acessível. No entanto, ela pode revelar-se redutora, tendo em conta o dinamismo da língua oral e o carácter estático da escrita. Daí que a sua disfuncionalidade reside no facto da mudança fonética não poder ser acompanhada a par e passo por mudança de alfabeto.

O carácter fonológico do ALUPEC deve ser encarado apenas como um princípio orientador já que muitos aspectos do seu lado etimológico coexistirão com o seu lado funcional.

## BASE VIII

### (Das Letras e Dígrafos com Representação Etimológica que já seguiam o Princípio da Biunivocidade)

O ALUPEC retém todas as letras e dígrafos da escrita de base etimológica com características de biunivocidade entre o fonema e o grafema:

**a b d dj e f i l lh m n nh o p r t u v<sup>2</sup>**

## BASE IX

### (Das Letras com Representação na Escrita de Base Etimológica que Seguem o Princípio da Biunivocidade)

O ALUPEC conservou ainda algumas outras letras da escrita de base etimológica conferindo-lhes a característica de biunivocidade que antes não possuíam: **s g j x z**. Note-se que também a letra **k** passa a representar todos os sons [k], em conformidade com o princípio da biunivocidade.

## BASE X

### (Dos Sinais Gráficos que não Seguem a Tradição de Escrita de Base Etimológica)

O ALUPEC apresenta dois novos sinais gráficos cuja representação não se encontra na tradição da escrita de base etimológica: **ñ tx**;

O ALUPEC retoma a proposta do Colóquio de Mindelo quanto à representação de **n**.

A opção pelo **tx** e não pelo **tch** (largamente utilizado na escrita de base etimológica) tem como fundamento:

1º porque trata-se de um dígrafo, portanto mais económico do que um trígrafo, e com correspondência na estrutura de alguns sons palatais do ALUPEC:

	dj
tx	nh
	lh

<sup>2</sup>Não estando ainda convenientemente demonstrado se o r duplo é ou não fonema, a sua representação na escrita deve ser permitida.

2ª porque **tx** está para **dj**, assim como **t** está para **d** e **x** está para **j**;

3ª porque sendo a constrictiva surda palatal representada por **x**, era lógico que a oclusiva surda palatal fosse representada por **tx**.

#### BASE XI

(Do Valor das Letras e Dígrafos das Bases VIII, IX, X)

#### Letra s

A letra **s** representa o fonema /s/ - constrictiva, alveolar surda - em qualquer contexto.

Ex: **santa, misa, kusa, sabóla, simentu, prósimu, mas, pista.**

#### Letra g

A letra **g** representa o fonema /g/ - oclusiva, velar, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **garsa, góta, gula, géra/gérra, gindasti/e, grasa, siginti/e, mangera, grogu/groge, gentis.**

#### Letra h

A letra **h** não mantém nenhuma relação de pertinência e de oposição distintiva relativamente aos outros sinais gráficos do ALUPEC. Existe enquanto elemento dos dígrafos **lh** e **nh**.

Ex: **Julhu, malha, Junhu, manha.**

#### Letra j

A letra **j** representa o fonema /ʒ/ - constrictiva, palatal, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **janéla, jésu/e, rijimi/rejime, jente, jornada.**

#### Letra k

A letra **k** representa o fonema /k/ - oclusiva, velar, surda - em qualquer contexto.

Ex: **kantiga, kintal, krénsa, kéda, sukri/sukra.**

#### Letra ñ

A letra **ñ** representa o fonema /ɲ/ - oclusiva, velar, nasal -, qualquer que seja o contexto.

Ex: **ñanha, ñuli, ñanhóma, ñanhi;**

#### Letra x

A letra **x** representa o fonema /ʃ/ - constrictiva, palatal, surda - em qualquer contexto.

Ex: **xikra, maxin, kaxóti, kónxa, xuxu.**

#### Dígrafo tx

O dígrafo **tx** representa o fonema /tʃ/ - oclusivo, palatal surdo - qualquer que seja o contexto.

Ex: **txuba/txuva, txon, kretxeu, txada.**

#### Letra z

A letra **z** representa o fonema /z/ - constrictiva, alveolar, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **kaza, pezu, izami/e, kuzinha.**

#### SEGUNDA PARTE

#### RELAÇÃO DO ALUPEC COM A ESCRITA

A padronização do ALUPEC não significa a existência de uma escrita unificada. Na verdade, a padronização do alfabeto é a 1ª fase da padronização da língua cabo-verdiana.

A interdialectalização da escrita, a realização nasal e ditongal, a segmentação das unidades monemáticas e morfemáticas, a uniformização de cada unidade lexical, a opção por uma variante de base, a identificação das formas estruturais que possam funcionar como variantes livres, a fixação de diacríticos, o controle de neologismos e de empréstimos lexicais, são outros tantos aspectos da padronização do Crioulo. A mesma é uma tarefa multifacética, a curto, médio e longo prazos.

É indispensável que haja uma política linguística que favoreça a standardização global da língua e que estimule a participação da sociedade de forma orientada e dinâmica.

Convindo nesta 1ª fase de padronização facilitar, minimamente que seja, a escrita, toma-se a liberdade de propor algumas formas possíveis, de que a padronização da escrita do Crioulo poderá revestir-se, tendo em conta as necessidades imediatas que neste momento se fazem sentir:

#### Do Valor Ideográfico do h

A presença do **h** é devida ao valor ideográfico que assume na representação abreviada de: «óra» (**lh**); «ekitómtru» (**hm**); «ekitar» (**ha**); «ekitograma» (**hg**); «ekitolitru» (**hl**)... (hectolitro).

Faz parte ainda dos dígrafos **lh**, **nh**, funcionando como sinal de palalização.

#### Da Escrita Interdialectal e Intradialectal

O Crioulo, à semelhança da maior parte das línguas, deverá ter um único alfabeto. Porém, em face das variantes dialectais, não é possível, pelo menos por enquanto, a existência de uma única grafia. Daí que o ALUPEC seja concebido por forma a satisfazer as exigências de uma escrita tanto interdialectal como intradialectal. Para tal, o mesmo considera não só os **alofones** (variante fonética de um fonema) como também os **interfones** (variante livre de um fonema).

a) Alofones - são variantes combinatórias de fonemas, ou seja, as suas variantes fonéticas, de acordo com o contexto em que se encontram.

Em Barlavento, por exemplo, o fonema /s/ realiza /ʃ/, consoante constrictiva, palatal, surda, em contextos implosivos surdos; e realiza-se /ʒ/, consoante constrictiva, palatal sonora, em contextos implosivos sonoros. Estas duas realizações, correspondentes a um único fonema, terão uma única representação gráfica. Assim, [piʃta] e [maʒ] são representadas graficamente por «pista» e «mas».

b) Interfones - são variantes livres de fonemas. Os interfones são representados graficamente consoante a sua realização.

## Exemplares Interfonas

baka / vaka	b/v
kasa / vasa	s/z
géra / g'erra	r/rr
bolsa / borsá	l/r
midju / milhu / midje	dj/th
djanta / janta / jantá	dj/j
oxi / oje / aoje	x/j
nu / du	n/d
txabi / xave	tx/x
gentis / jentes	g/j

## Da Nasalização

A nasalização vocálica é feita sempre por **n** e a ditongal por **til**. Ex: ponba, sómbra, kanpu, pónta, kantiga, páu/pon, kurasáu/kurason, mái/mai

Note-se que todas as vogais orais podem ser nasalizadas. Dos ditongos orais, apenas o **ai** e o **au** são nasalizados.

## Dos Ditongos

O rendimento funcional dos ditongos em Crioulo é fraco. Apesar de tudo, constata-se algumas realizações ditongais:

ai - pai	ei - lei
au - mau	éu - véu
âu - páu	oi - boi
âi - mái	iu - briu
ia - dia	ui - kuidóde
ua - mingua	ou - outubro

## Do e Mudo

O **e** mudo não exhibe nenhuma pertinência linguística e não mantém nenhuma relação de oposição distintiva em Crioulo. Porém, o seu uso na escrita afigura-se como aconselhável, particularmente em Barlavento. E isto pelas razões que a seguir se enumeram:

1. Para evitar encontros ásperos de consoantes.

Ex: «respirá» e não «rspirá»; «sóbede» e não «sóbd»;

«debóxe» e não «dbox»; «amedjeres» e não «amdjers»;

«prufesores» e não «prufsors».

2. Para, numa perspectiva de interdialectalização, fazer corresponder a estrutura silábica entre variantes de Barlavento e Sotavento.

Ex: «banira / bônira; anta / óna; sóbede / sóbd»

## Do Pronome Pessoal da 1ª Pessoa do Singular

O pronome pessoal sujeito da 1ª pessoa do singular é representado por **N**, na escrita em Cabo-verdiano, de acordo com a proposta do Colóquio de Mindelo (1979) retomada pelo Fórum de Alfabetização Bilingue (1989).

Ex: «N kume / N kemê; N odja / N oiá; N sabe / /N sabê»

O pronome pessoal complemento da 1ª pessoa do singular é representado por **m** em Sotavento e **me** em Barlavento:

Ex: «da-m / dá-me; odja-m / oiá-me; skrebe-m / skrevê-me»

## Do Pronome Pessoal da 3ª Pessoa

Quando se trata de sujeito, a representação é **el** ou **e** em Sotavento; em Barlavento é sempre **el**; o plural é **es**, nas duas variantes.

Ex: «el da-m, e da-m / el dá-me; es da-m / es dá-me»

Tratando-se do pronome pessoal complemento, a representação é feita por **-l** no singular e por **-s** no plural.

Ex: «da-l / dá-l; da-s / dá-s»

Quando se trata de pronome pessoal desempenhando as funções de objecto directo, a representação é **el**.

Ex: «da-l el / dá-l el»

## Da Representação do l de ligação

Em Sotavento, a preposição **di**, quando adjunto nominal, possui uma variante actualizada por **l**, em contextos em que a última sílaba da palavra precedente termina por vogal. Recomenda-se a sua representação acompanhada de um hífen.

Ex: «riba-l mésa / riba di mésa; baxu-l kama / baxu di kama»

Das Flexões Verbaís: **é**, **éra**

Tradicionalmente, a 3ª pessoa do singular do indicativo presente do verbo **ser** é representada em Crioulo umas vezes pela forma **é**, outras vezes pela forma **ê**. Estudos posteriores ao Colóquio de Mindelo propõem a forma **e**.

Por uma questão de clareza e de sistematicidade, o ALUPEC recomenda a forma **é** para o presente do indicativo e a forma **éra** para o imperfeito.

Ex: «mi é bon; mi éra bon»

## Da Copulativa y

A copulativa **y** tradicionalmente é representada por **e** e **i**. O Colóquio de Mindelo propõe a representação **y**. É isto porque se trata de uma categoria gramatical e havia toda a conveniência em representá-la de forma diferente do som vocálico **i**. Por isso retém-se a proposta do Colóquio de Mindelo.

Ex: «el bai y el fika la / el bá y el feká la»

## Da Acentuação

1. A maior parte das palavras em Crioulo são paroxítonas. Diz-se neste caso que a sílaba tónica é preditível, não havendo por isso necessidade de representá-la com um diacrítico.

Ex: «banda, fidju, povu, txuba /banda, fidje, pove, txuva»

2. As palavras paroxítonas em que a vogal tónica é um e ou um o semi-fechado ou semi-aberto (ê/é; ô/ó), o diacrítico é usado apenas sobre as vogais semi-abertas (ê/ó), cujo rendimento funcional é menor. A ausência de diacrítico indicará a natureza vocálica oposta.

Ex: «béku, féra, róda, fera, roda»

«beke, féra, róda, feira, rodá»

3. Todas as palavras proparoxítonas levam o diacrítico.

Ex: «prátiku, sílaba, rústiku /prátike, sílaba, rústike»

4. As palavras oxítonas de mais de uma sílaba ou as monossilábicas terminadas por e ou o levam o diacrítico, de acordo com natureza vocálica.

Ex: «kafé, mamá, fé, pó /pô /kafê, mamá, fê»

5. As palavras terminadas por uma consoante que não o s do plural, normalmente são oxítonas e, por isso, não devem levar diacrítico nenhum, já que este é preditível. Igualmente as palavras com mais de uma sílaba, terminadas por um ditongo (que não seja ua) precedido de consoante, são, normalmente oxítonas, não precisando de diacrítico. Sempre que a regra não se verificar reaparece o diacrítico de acordo com a natureza vocálica.

Ex: «profesor, amor, baril, sentral, kanson, balai, txapéu<sup>3</sup>

«profesor, amor, barril, sentral, kansâu, balói, txapêu»

E quando a regra não se verifica deve-se utilizar o diacrítico.

Ex: «patrísuiu, sensível, jóven / patrísie, sensível, jóven»

Note-se que as palavras "lingua, azagua, mingua", não levam diacrítico porque são paroxítonas e terminam por ua, sendo preditível a sílaba tónica, nos termos da excepção da regra nº5.

Em "feiu", não estando o ditongo precedido de consoante, aplica-se a regra nº1.

De salientar que em algumas ilhas de Cabo Verde os verbos regulares são oxítonos. Apesar da preditibilidade intradialectal do diacrítico, convém utilizá-lo para contrastar com as mesmas formas verbais em Santiago e que são normalmente paroxítonas, de acordo com a regra nº1.

Ex: «larga, xinta, kume fuxi / largá, sentá, kemê, feji»

<sup>3</sup> Aqui o diacrítico indica a natureza vocálica e não a sílaba tónica.

## TERCEIRA PARTE

### IMPLICAÇÕES

A escrita da língua cabo-verdiana deverá processar-se de forma orientada e dinâmica e basear-se na livre adesão dos seus utentes. Para tanto, não basta adoptar as bases e padronizar alguns aspectos que ultrapassam a fronteira de um alfabeto, como forma de disciplinar minimamente a escrita da língua. É imprescindível que haja uma política linguística clara e com reflexos positivos na política do ensino; que se incentive a escrita e se instituem os mecanismos de divulgação da nossa língua e da nossa cultura.

### POLÍTICA LINGUÍSTICA

#### Pesquisa e divulgação

Uma estratégia consequente com o desenvolvimento sócio-cultural do país deverá permitir a utilização, a mais alargada possível da língua, em todas as situações de comunicação e através de qualquer tipo de suporte.

É imprescindível que se conceba uma política linguística que permita ao Crioulo partilhar com o Português o estatuto de língua oficial. Para tal, uma estrutura científica, vocacionada, fundamentalmente, para a pesquisa e divulgação do Crioulo, deverá ser criada e dotada de meios para o desenvolvimento da sua acção.

O processo rumo à padronização da escrita e o seu desenvolvimento subsequente deverá ser conduzido por essa estrutura científica.

A caminhada para a unificação gráfica do Crioulo deverá implicar ainda, mais cedo ou mais tarde, a opção por uma das variantes como língua co-oficial.

Um outro aspecto importante para o sucesso da política linguística é a formação de quadros. O país terá de planificar a formação dos técnicos necessários à implementação da política linguística, tendo em consideração as necessidades do ensino formal.

#### Ensino

A Reforma do Sistema Educativo deverá implementar uma estratégia de ensino do Crioulo, tendo em devida conta as implicações da introdução da nossa língua nos currículos.

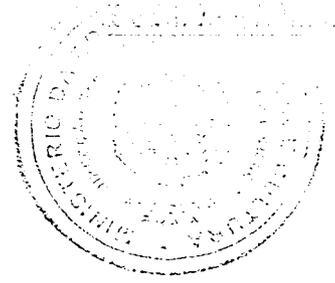
A nível do ensino superior, deverão ser tomadas medidas com vista à introdução do Crioulo como objecto de estudo.

#### Incentivos

A implementação do ALUPEC levará o Crioulo a desenvolver-se, a consolidar-se e a transformar-se num instrumento de comunicação e num veículo de cultura afinados.

O papel do escritor e do jornalista na afirmação e no desenvolvimento da língua escrita é de capital importância, pelo que deverá haver uma política de incentivos à criatividade literária e à utilização do ALUPEC na comunicação social, como forma de se contribuir para a afirmação da língua, enquanto código de comunicação escrita.

O Primeiro- Ministro, *Carlos Veiga*.



# BOLETIM OFICIAL

PREÇO DESTE NÚMERO — 72\$00

Toda a correspondência quer oficial, quer relativa a anúncios e à assinatura do Boletim Oficial deve ser enviada à Administração da Imprensa Nacional, na cidade do Praia.

Os originais dos vários serviços públicos deverão conter a assinatura do chefe, autenticada com o respectivo carimbo a óleo ou selo branco.

O preço dos anúncios é de 1200\$ a lauda. Quando o anúncio for exclusivamente de tabelas intercaladas no texto, será o respectivo espaço acrescentado de 50%.

O mínimo de cobrança pela inserção no Boletim Oficial de qualquer anúncio ou aviso é de 600\$. O pagamento é à vista.

Não serão publicados anúncios que não tenham acompanhados da importância necessária para garantir o seu custo.

Os demais actos referente à publicação no Boletim Oficial estão regulamentados pelo Decreto nº 74/92, publicado no Suplemento ao Boletim Oficial nº 26/92, de 30 de Junho.

## ASSINATURAS

Para o país:			Para países de expressão portuguesa:		
	Ano	Semestre		Ano	Semestre
I Série .....	2 300\$00	1 700\$00	I Série .....	3 000\$00	2 400\$00
II Série .....	1 500\$00	900\$00	II Série .....	2 000\$00	1 700\$00
I e II Séries .....	3 100\$00	2 000\$00	I e II Séries .....	3 000\$00	2 500\$00
AVULSO por cada página ..	6\$00		Para outros países:		
Os períodos de assinaturas contam-se por anos civis e seus semestres. Os números publicados antes de ser tomada a assinatura, são considerados venda avulsa.			I Série .....	3 400\$00	2 800\$00
			II Série .....	2 500\$00	2 000\$00
			I e II Séries .....	3 900\$00	2 800\$00

## SUMÁRIO

## CONSELHO DE MINISTROS

### CONSELHO DE MINISTROS:

- Resolução nº 8/98:**  
Cria uma comissão técnica responsável pela área da Educação para estudar, avaliar e propor os cenários técnicos e jurídicos alternativos para o Sistema de Ensino.
- Resolução nº 9/98:**  
Renova a comissão ordinária de serviço do Dr. Marcos Evangelista, no cargo de director-geral das Contribuições e Impostos.
- Resolução nº 10/98:**  
Renova a comissão ordinária de serviço de José Pinto Almeida, no cargo de director-geral do Desporto.

### CHEFIA DO GOVERNO:

- Rectificação:**  
Aos despachos conjuntos que designam os membros das comissões liquidatárias da CABOPRESS e da EDITORA CABO-VERDE, publicados no Suplemento ao Boletim Oficial nº 8, I Série, de 3 de Março.

### MINISTÉRIO DA COORDENAÇÃO ECONÓMICA:

- Portaria nº 16/98:**  
Aprova os modelos de impressos de requisição de bens e serviços, requisição da emissão de senhas de combustível, requisição de deslocações e estadias, requisição oficial a fornecedores, requisição de reforço e anulação de verbas, requisição de utilização da dotação provisional, ordem de pagamento e o mapa de controlo de requisições de bens e serviços a utilizar pelas repartições de finanças.

### Resolução nº 8/98

de 16 de Março

O Programa do II Governo da II República dispõe que a qualidade dos Recursos Humanos, tradicionalmente importantes para a afirmação das Nações, constitui, na época das sociedades do saber, das novas tecnologias e da globalização económica, factor de sucesso e de mais valia na problemática do desenvolvimento de qualquer país ou espaço regional.

Reafirma ainda que essa constatação traz enormes desafios à Educação e Formação, que devem, nos seus objectivos estratégicos, responder, em primeiro lugar, à grande motivação e aspiração actual da sociedade cabo-verdiana, o desenvolvimento autosustentado de Cabo Verde.

Por outro lado, as grandes opções do plano 1997-2000, não só confirma a importância da qualidade dos recursos humanos para o sucesso da opção estratégica "inserção dinâmica de Cabo Verde no sistema económico mundial" como, constatando a conclusão da primeira fase da Reforma centrada no ensino básico, indica a necessidade de correcções de deficiências nesse nível de ensino que a reforma não conseguiu dar resposta e proclama que "a segunda fase da reforma do sistema educativo deverá ter como centro a vertente profissional e técnica do ensino".

Os dados políticos estavam lançados, o que levaria impreterivelmente a uma avaliação dos pressupostos e caracterização da reforma do ensino secundário, cujos fundamentos legais encontram-se consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 102/III/90, de 29 de Dezembro.

Outro aspecto da actualidade é que, tendo-se garantido no ano lectivo 1994/95 a universalização do acesso à escolaridade básica obrigatória de 6 anos, com a reconfiguração da rede escolar e a generalização dos novos programas e materiais didácticos do Ensino Básico, houve um grande aumento de alunos à procura do Ensino Secundário, sobretudo a partir do ano lectivo 1996/97.

Com efeito, dos 9 766 alunos existentes nos Liceus em 1990/91, passou-se para 24 926 no ano lectivo 1996/97 e 32 856 em 1997/98, prevendo-se que em Outubro do ano 2000 o Ensino Secundário tenha 61 611 alunos.

Assim, urge clarificar alguns elementos da política do Governo em relação ao ensino que terão em conta a natureza arquipelágica e de diversidade que constituem as ilhas (o que determinam um conjunto específico de vocações que o planeamento não pode ignorar), a saída profissional para a grande massa da juventude que demanda o ensino secundário e a necessidade de um perfil mínimo e flexível para o cabo-verdiano num quadro de uma economia de serviços em mutação.

Tendo, nesta base, o Ministro da Educação, Ciência e Cultura proposto ao Conselho de Ministros, a análise política do sistema do Ensino Secundário no quadro da Avaliação da Reforma, o Governo, nessa sequência e no uso da faculdade conferida pelo artigo 189º da Constituição, aprova a seguinte resolução:

#### Artigo 1º

##### (Criação de uma comissão técnica)

É criada uma comissão técnica sob superintendência do membro do Governo responsável pela área da Educação para estudar, avaliar e propor os cenários técnicos e jurídicos alternativos para o sistema de ensino com base nos termos de referências políticas constantes no artigo terceiro.

#### Artigo 2º

##### (Composição da comissão técnica)

1. A comissão técnica será composta por três elementos a designar pelo membro do Governo responsável pela área da Educação.

2. A comissão técnica trabalhará em estreita ligação com interlocutores a designar pelos seguintes sectores:

- a) Planeamento;
- b) Emprego e formação profissional;
- c) Associações empresariais;
- d) Sindicatos dos professores;
- e) Ensino privado.

#### Artigo 3º

##### (Definição de termos de referência políticos)

A comissão técnica trabalhará sob os seguintes termos de referência políticos:

##### 1. Papel das Línguas:

- a) Será valorizada, progressivamente, o crioulo caboverdeano, como língua do ensino;
- b) A língua portuguesa será tida, no ensino, como língua segunda;
- c) Introdução de aprendizagem da língua portuguesa no curriculum geral do ensino pré-primário e seu reforço nos anos escolares subsequentes;

- d) A língua francesa será reintroduzida no 5º e 6º ano de escolaridade e será disciplina obrigatória nos planos curriculares dos anos subsequentes;
- e) Introdução da língua inglesa no 5º e 6º ano de escolaridade e como disciplina obrigatória nos planos curriculares subsequentes;

##### 2. Papel da Ciência:

- f) Reforço das Ciências (aritmética, matemática, ciências integradas) a nível do Ensino Básico e dos anos subsequentes do Ensino Secundário;
- g) Integração no plano curricular de «introdução à economia» a partir do 7º ano de escolaridade;

##### 3. Papel da Inovação:

- h) Promoção do contacto do aluno com o computador a partir do 5º ano de escolaridade;
- i) Integração nos planos de estudos da educação tecnológica, da utilização de computadores e da introdução às tecnologias, a partir do 7º ano de escolaridade;
- j) Promover o ensino à distância como importante elemento de complementariedade ao ensino presencial;

##### 4. Papel da Cultura e da Educação Cívica:

- l) Reforço das matérias ligadas à educação cívica no pré-primário e no ensino básico;
- m) Introdução nos planos de estudos de disciplinas de formação social e pessoal, de cultura cabo-verdiana, da história geral de Cabo Verde e da educação artística e cívica a partir do 7º ano de escolaridade;

##### 5. Natureza do Ensino Secundário:

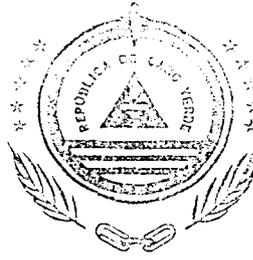
- n) Priorizar no plano curricular e de oferta escolar, a opção por um ensino secundário predominantemente profissionalizante;
  - o) Sem prejuízo da alínea n), manter a via geral;
  - p) Organizar cursos secundários tecnológicos;
- ##### 6. Nível académico mínimo:
- q) Ter em conta a escolaridade obrigatória 8 (9) anos com a opção de se integrar os primeiros oito (nove) anos de escolaridade no ensino básico ou de tornar obrigatório os primeiros 2 (3) anos do ensino secundário.

#### Artigo 4º

##### (Outros termos de referência)

A comissão técnica deverá ainda observar os seguintes termos de referência:

- a) A possibilidade de introdução de critérios de acessibilidade no Ensino Secundário;
- b) A definição de uma escala mínima para a criação das Escolas Técnicas bem como dos requisitos das mesmas, visando a adaptação conteúdos curriculares/vocação do espaço de inserção;



Handwritten signature and date: *H. S. Monteiro*

# BOLETIM OFICIAL

PREÇO DESTE NÚMERO — 272\$00

Toda a correspondência quer oficial, quer relativa a anúncios e à assinatura do Boletim Oficial deve ser enviada à Administração da Imprensa Nacional, na cidade da Praia.

Os originais dos vários serviços públicos deverão conter a assinatura do chefe, autenticada com o respectivo carimbo a óleo ou selo branco.

O preço dos anúncios é de 1200\$ a linha. Quando o anúncio for exclusivamente de tabelas intercaladas no texto, será o respectivo espaço acrescentado de 50%.

O mínimo de cobrança pela inserção no Boletim Oficial de qualquer anúncio ou outro caso no sujeito a pagamento é de 100\$.

Não serão publicados anúncios que não venham acompanhados da importância precisa para garantir o seu custo.

Os demais actos referente à publicação no Boletim Oficial estão regulamentados pelo Decreto nº 74192, publicado no Suplemento ao Boletim Oficial nº 26192, de 30 de Junho.

## ASSINATURAS

Para o país:

	Ano	Semestre
I Série .....	1 800\$00	1 200\$00
II Série.....	1 000\$00	600\$00
I e II Séries .....	2 500\$00	1 500\$00

AVISO por cada página .. 4\$00

Os períodos de assinaturas contam-se por anos civis e seus semestres. Os números publicados antes de ser tomada a assinatura, são considerados venda avulsa.

Para países de expressão portuguesa:

	Ano	Semestre
I Série .....	2 400\$00	1 800\$00
II Série.....	1 600\$00	1 200\$00
I e II Séries .....	3 100\$00	2 100\$00

Para outros países:

I Série .....	2 800\$00	2 200\$00
II Série.....	2 000\$00	1 600\$00
I e II Séries .....	3 500\$00	2 500\$00

# SUPLEMENTO

## SUMÁRIO

### CONSELHO DE MINISTROS:

Resolução nº 8/96:

Manda publicar o Programa do II Governo Constitucional da II República.

### CONSELHO DE MINISTROS

Resolução nº 8/96

de 30 de Abril

Convindo tornar público o Programa do II Governo Constitucional da II República, apreciado pela Assembleia Nacional, na sua Sessão Legislativa Especial, de 2 de Abril de 1996,

No uso da faculdade conferida pela artigo 289º da Constituição, o Governo aprova a seguinte resolução:

Artigo único. É publicado, em anexo à presente resolução, o Programa do II Governo Constitucional da II República.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

*Carlos Veiga.*

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Carlos Veiga.*

## Introdução

Em 1990/91, o Movimento para a Democracia apresentou-se ao eleitorado com o seu programa político, entendido, então, também como programa eleitoral, o qual, inequivocamente sufragado pelo eleitorado, foi transformado na base fundamental e na espinha dorsal do Programa do I Governo Constitucional da II República.

Desde o início foi claramente afirmado e por todos entendido que esse Programa requeria mais que um mandato para a sua concretização.

Com efeito, para além dos aspectos puramente políticos, como o da construção da democracia, que exigiam menos tempo, do programa constavam outros capítulos fundamentais cuja realização em grau aceitável só poderia ser conseguida a médio e longo prazos, carecendo, por isso, de mais do que um quinquénio: eram, designadamente, os capítulos das grandes reformas (do sistema financeiro e fiscal, do sector empresarial do Estado, do sistema educativo e da administração pública) e do desenvolvimento socio-económico (que, além de ser, em si, um objectivo de longo prazo, estava associado à opção por um modelo assente na iniciativa privada, na valorização do mercado, na inserção dinâmica de Cabo Verde no sistema económico mundial, na valorização do indivíduo e no desenvolvimento da solidariedade social, de acordo com a matriz cultural cabo-verdiana, modelo esse oposto ao até então vigente).

Cinco anos depois, uma avaliação objectiva do referido Programa do Governo, associada à experiência e resultados da sua execução demonstraram, de forma líquida, a validade do modelo de desenvolvimento pro-

c) Promover o acesso do sector privado à informação e documentação científica e tecnológica;

d) Promover o acesso das instituições de C&T às redes internacionais de informação.

### 3. Cultura

A implantação do novo regime político em Cabo Verde permitiu o florescimento de uma cultura democrática alicerçada na realidade cabo-verdiana, aberta ao mundo e inspirada na liberdade.

É neste novo quadro que questões anteriormente tidas como contraditórias são equacionadas e encontram a sua solução.

Caminhos que nos colocavam frente a dilemas como globalização / regionalização, tradição / modernidade, massas/elite, governo/povo ficaram para trás dando lugar a amplos espaços de diálogo. Diálogo entre culturas, diálogo entre a tradição e a modernidade, diálogo entre as massas e a elite cultural, diálogo entre o governo e o povo.

Surge assim, neste ambiente de diálogo, a posição, hoje, consensual quanto a necessidade de aprofundar o conhecimento das nossas raízes a par da obrigação de se garantir toda a abertura às novas aquisições da arte, da ciência e da tecnologia.

Com efeito, só com o reforço da nossa cultura e com o conhecimento profundo do que somos, Cabo Verde conseguirá encontrar o caminho do desenvolvimento sem dramas e sem desfalecimentos e preservar a sua identidade nacional.

Com o avanço das novas técnicas de comunicação e com a dinâmica de globalização cultural proporcionada por esses meios, o perigo da diluição cultural é real.

A consciência desse perigo leva nos a colocar na primeira linha das prioridades a criação e/ou reforço das acções, programas e instituições vocacionadas para a investigação sócio-cultural e a pesquisa nas áreas das ciências sociais, antropologia, etnografia, linguística, salvaguarda do património histórico, entre outras, com vista a obter se um conjunto de informações capaz de proporcionar um conhecimento cada vez mais profundo do homem caboverdiano, afinal, o fim último de todo o nosso esforço de desenvolvimento.

A oposição elite/massas, duas faces da mesma moeda, está também ultrapassada. A elite constitui o fermento que vivifica as massas e por isso, embora se destacando, não pode deixar enquistar-se e nem viver de costas voltadas para a sua realidade. Quantas vezes as elites nacionais deixam de lado a própria cultura e se transformam em satélites de outras culturas julgadas, mal, todavia, mais avançadas.

Em Cabo Verde, felizmente, esse perigo não existe mais.

A música erudita convive e "dialoga" com a música popular, as técnicas mais modernas utilizadas nas artes plásticas foram colocadas ao serviço do artesanato tradicional, resultando desse casamento um produto de alta qualidade, isso só para dar os exemplos mais visíveis.

Diálogo é, pois, a base onde se cria uma estrutura que tem como pilares mais importantes:

"A completa liberdade de criação e divulgação literária, artística e científica, a qual não pode ser sujeita a quaisquer formas de censura e discriminação".

"A limitação das políticas e da intervenção de Estado e dos seus órgãos à dotação de meios (materiais, financeiros e outros) que estimulem e facilitem a livre criação, divulgação e a difusão de obras literárias e científicas".

É, assim, apoiado nesses princípios que o Governo desenvolverá no mandato que ora inicia, a sua política cultural. Elementos da cultura nacional, designadamente a literatura e a música, serão incluídos nos *curricula* escolares.

A política cultural, pela sua horizontalidade, estará estreitamente ligada e articulada com outras, designadamente com as da educação, formação, investigação e informação.

As indústrias de cultura e o turismo cultural merecerão uma atenção particular, pelas potencialidade que encerram, tanto no plano do desenvolvimento cultural, como no da construção de uma economia autosustentada. Neste mandato procurar-se-á lançar as bases de uma verdadeira indústria cultural procurando-se equacionar a questão central e que se prende com a estruturação de uma rede de mercados onde os produtos culturais possam ser colocados.

Proceder-se-á a uma reforma institucional do sector da cultura, reavaliando-se a sua composição, dimensão e vocação, em ordem a um desempenho cada vez mais eficiente. A nova estrutura institucional deverá prever um órgão de consulta, reflexão e debate sobre as questões e a política de cultura, com ampla e activa participação de personalidades e organizações não-governamentais de cultura.

Será incentivado o mecenato cultural, estudada e eventualmente promovida a constituição de uma sociedade de autores, regulamentada a lei do património cultural, melhor regulada a actividade no domínio do audio-visual e melhorada a legislação sobre depósito legal de obras e documentos.

A título de conclusão dir-se-á que este Governo, sem pretender "enquadrar" a cultura, trabalhará no sentido de proporcionar os meios para que, num ambiente de liberdade, a área cultural dê o seu melhor contributo para o desenvolvimento de Cabo Verde.

Em especial.

#### × 3.1 Língua nacional

O Governo pretende nesse domínio, com base nos estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos e orientados por técnicos competentes na matéria, fixar metas e determinar etapas para a oficialização do crioulo como língua nacional, ao lado do português.

Refira-se que a aprovação, a título experimental, do alfabeto é uma das primeiras metas a fixar.

Incentivos serão estabelecidos com vista à promoção de obras, estudos e trabalhos sobre o crioulo e em crioulo

### 3.2. Recolha das tradições orais

Neste capítulo pretende-se, especialmente, intensificar a recolha no campo das tradições orais, formar técnicos na matéria, continuar o tratamento do material recolhido e promover o seu estudo e divulgação.

### 3.3. Literatura

A literatura cabo-verdiana conquistou com o Movimento Claridoso um espaço importante no mundo lusófono.

O Movimento Claridoso é a expressão clara da emancipação cultural do povo de Cabo Verde, e, por isso, constitui um marco importante na nossa criação artística e literária.

A produção literária em Cabo Verde tem registado contribuições importantes nos últimos tempos com destaque para a prosa.

O Governo, para promover a produção e desenvolvimento da literatura cabo-verdiana:

- Criará sistemas de incentivos à produção literária, designadamente pela via de concursos e prémios literários e de apoio na edição;
- Apoiará os responsáveis pela promoção e a divulgação das obras literárias caboverdianas, no país ou no estrangeiro, designadamente através de editoras e de feiras do livro;
- Promoverá a leitura;
- Promoverá a protecção mais eficaz dos direitos de autor,
- Apoiará a Associação de escritores.

### 3.4. Música

A capacidade de penetração da música cabo-verdiana em mercados exigentes está mais do que demonstrada abrindo-se, por isso, perspectivas muito animadoras aos músicos cabo-verdianos, o que cria responsabilidades acrescidas ao Estado no sentido de garantir o desenvolvimento de um ambiente favorável à expansão da nossa música e ao seu reconhecimento internacional.

Assim o Governo:

- a) Criará, promoverá ou apoiará escolas de música nas ilhas e locais que ofereçam condições para tal;
- b) Estimulará o aparecimento da indústria discográfica e promoverá a montagem de um estúdio de gravação no país;

c) Incentivará a promoção de certames internacionais em Cabo Verde e no exterior com vista a promover a música caboverdiana;

d) Promoverá concursos musicais visando a descoberta de novos valores;

e) Apoiará conjuntos e artistas musicais de qualidade na música cabo-verdiana;

f) Facilitará a importação de equipamentos musicais;

g) Promoverá a divulgação da música cabo-verdiana nos órgãos de comunicação social;

h) Instituirá prémios destinados a músicos, compositores e intérpretes.

### 3.5. Festas tradições, costumes e animação cultural

A sociedade cabo-verdiana, viva como é, encontra-se em permanente mutação. Não sendo possível, nem desejável, travar o curso da história torna-se todavia importante preservar alguns costumes e tradições que, se abandonados à sua sorte, correriam o risco de desaparecer.

Assim, várias medidas serão tomadas com vista a salvaguardar as festas tradicionais e os costumes que estiverem a correr o risco de desaparecer ou de perder a sua vivacidade quer a sua autenticidade.

A animação cultural, sobretudo nas cidades mais importantes, deve ser da responsabilidade de todos os agentes culturais entendendo-se por isso que as Câmaras Municipais, os Centros Culturais e as organizações da sociedade civil, em articulação com o Governo devem trabalhar de mãos dadas por forma a oferecer um produto cultural diversificado e de boa qualidade.

Nesse domínio há que reconhecer que é possível fazer-se muito mais do que aquilo que se tem feito.

Assim, sempre em colaboração com outros parceiros, o Governo estimulará acções como teatro de rua, música ao vivo, exposições ao ar livre entre outras actividades que poderão servir esse objectivo.

### 3.6. Arquivos

Durante o mandato que ora se inicia, o Governo reforçará a capacidade do Arquivo Histórico Nacional em recursos humanos, financeiros, organizacionais e técnicos permitindo uma intervenção que garanta as melhores condições para a classificação e catalogação a defesa e a consulta desse mesmo património.

Será aprovada uma lei geral de arquivos, determinada a criação de serviços de pré-arquivagem nos serviços públicos e promovida a organização de serviços de arquivos municipais.