

5 DE MAIO, DIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA CULTURA DA CPLP

*Por: Filipe Zau**

Começo por manifestar o meu enorme regozijo, por participar uma vez mais de uma actividade académica e cultural nesta prestigiada sede da União dos Escritores Angolanos, agradecendo, desde já, o convite que me foi endereçado pelo Dr. Oliveira Encoge, Director do Gabinete da CPLP e PALOP do Ministério das Relações Exteriores. Uma actividade que ressalta a importância deste idioma no Mundo e a sua promoção e difusão no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e também dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, hoje, constituídos no Fórum PALOP.

Por ironia do destino, na década de 50, a Casa dos Estudantes do Império (CEI) e o Centro de Estudos Africanos (CEA) – duas associações africanas em Portugal, sendo a última clandestina – juntaram, numa mesma agremiação, homens e mulheres de elevada estatura política e intelectual das ex-colónias portuguesas em África e até do Brasil (caso singular de Fernando Augusto Mourão de Albuquerque, Professor da Universidade de São Paulo). Dentre eles ressalto os nomes de Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Lúcio Lara, Mário Pinto de Andrade, Alda do Espírito Santo, Vasco Cabral, Marcelino dos Santos e Noémia de Sousa.

Alguns destes escritores revolucionários intelectuais continuam a ser considerados como verdadeiros expoentes da literatura africana de expressão portuguesa e, nos dias de hoje, há já quatro escritores africanos outorgados com o Prémio Camões: José Craveirinha, em 1991, de Moçambique; Pepetela, em 1997, de Angola; Luandino Vieira, também de Angola, que, em 2006, recusou o prémio “por razões íntimas e pessoais” e Mia Couto, de Moçambique, em 2013.

Face ao regime de opressão fascista e colonialista português, a corrente do neorealismo literário em que se insere a obra de alguns destes escritores, situa-se na década de 50, do século passado, após o fim da II Guerra Mundial (1939-1945). Apresenta um carácter ideológico marcadamente de esquerda, face às aspirações de liberdade e autonomização política e económica expressas, de forma cultural e artística não só na literatura, mas, também, na música e nas artes plásticas.

A redescoberta do “Eu Africano” situa-os na senda do tráfico negreiro, tal como o extermínio dos povos ameríndios, um dos maiores holocaustos já alguma vez

praticados contra a humanidade, uma realidade objectiva que as ex-potências coloniais e as sociedades escravocratas que produziram, preferem silenciar, ignorando até na sua historiografia oficial, a contribuição dos negros nos seus respectivos processos de desenvolvimento. Devo, no entanto, sublinhar, a postura de elevação demonstrada pelo ex-presidente da República do Brasil, Luíz Inácio Lula da Silva, na Ilha de Gorée, ponto de saída dos navios negreiros para as Américas, quando, em Língua Portuguesa, pediu perdão aos africanos, pelos negros do continente que foram enviados para o Brasil para trabalharem em regime de escravatura. Na Casa dos Escravos, onde os negros eram pesados, presos e acorrentados antes de embarcarem para os países colonizados pelos europeus, o ex-presidente do Brasil afirmou, na presença do presidente do Senegal, o seguinte:

“Queria dizer ao presidente Wade e ao povo do Senegal e da África que não tenho nenhuma responsabilidade com o que aconteceu no século XVIII, no século XVI e XVII. Mas penso que é uma boa política dizer ao povo do Senegal e ao povo da África: perdão pelo que fizemos aos negros.”

Citando, posteriormente, João Paulo II, acrescentou: **“Quando se comete um grave erro histórico, como no caso dos negros e dos judeus, o Papa nos ensinou que é fácil pedir perdão”**. Um gesto notável que outros países comprometidos com o tráfico de escravos e hoje acérrimos defensores dos Direitos Humanos foram, até ao momento, incapazes de assumir.

Esta pesada herança fez com que África, fosse o único continente que, durante mais de quatro séculos, não tivesse crescimento, independentemente do facto de exportar 90% dos diamantes, 70% do ouro e um quarto do urânio que circula no mundo inteiro, para já não falar de petróleo em quantidade e outras riquezas naturais.¹ Em contrapartida, por conta de África a elite europeia ganhou fortunas nos disputadíssimos mercados de Lisboa, Madrid e, sobretudo, Paris e Londres.

Quando, em tempo de mundialização da economia, o conhecimento e a cultura constituem a maior riqueza de um povo – como o Japão, país sem matérias-primas e de forte tradição cultural o vem comprovando – África, apesar da sua riqueza em

¹ MUNARI, João (s/d), *A Igreja no Brasil aberta ao mundo*; Especial Daniel Comboni, Revista Sem Fronteiras, São Paulo, p.31, In, <http://www.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf237/p31.html>, p.da web 1 e pp.3-4 de 5, em 24/07/03

matérias-primas, é o continente onde, em 1992, a acumulação dos atrasos no pagamento da sua dívida externa já representava 32% das exportações de toda a sua região sub-sahariana. Tal facto resulta em sérias e óbvias implicações na impossibilidade de os seus países investirem devidamente nos programas sociais, nomeadamente, nos sectores da saúde e da educação.² Uma educação cujo idioma oficial e de escolaridade nos PALOP, é a Língua Portuguesa, cujo proprietário é tão-somente o seu usuário.

Hoje, em África, todos os países são politicamente independentes. Porém, em quase todos os países, o Banco Nacional é uma dependência do Banco Mundial, as Forças Armadas são assessoradas pela ONU, as eleições realizam-se sob vigilância de observadores internacionais, os cidadãos em situação de emergência procuram a ajuda das organizações internacionais, as melhores propriedades pertencem às multinacionais...

As abordagens sobre África, segundo o investigador congo-democrático Elikia M'Bokolo, continuam a pautar-se por opiniões manifestamente negativas que, de um modo geral, se circunscrevem:

- Ao desmoronamento do Estado;
- À fragmentação do território (que, de forma cínica e nostálgica, se afirma ter sido construído com muito trabalho da colonização e que se encontra agora repartido em enclaves bélico-mineiros);
- À vida precária dos indivíduos (com poucas garantias de segurança imediata e futura, isenta dos direitos mais fundamentais);
- Ao agravamento das clivagens sociais nos diferentes campos político-militares;
- Ao angustiante estado de pobreza sem fim à vista, onde a capacidade de sobrevivência é levada ao extremo;
- À etnização das relações sociais, às alterações na vida política, à questão da corrupção (este último aspecto, muitas vezes publicitado como se este timbre de baixo sentido ético e deontológico estivesse, quase exclusivamente, associado, apenas, aos países africanos).³

² LOPES, Carlos (1997), *Compasso de Espera. O fundamental e o acessório na crise africana*, Edições Afrontamento, Porto, p.36

³ M'BOKOLO, Elikia (17 de Junho de 2001), *Prefácio*, In, GONÇALVES, António Custódio (2003) *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto, p.7

1. Políticas linguísticas em África

O continente africano é caracterizado pela sua riqueza multicultural e diversidade linguística. Por razões de ordem histórica, associadas a um longo período de dominação colonial, a maioria dos países africanos apresenta uma política linguística do tipo exoglótica; ou seja, a de origem europeia é a única língua oficial. Por exemplo, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), conhecidos pela sigla PALOP, enquadram-se nesta categoria, pois a Língua Portuguesa é a única língua oficial e de escolaridade.

Há, porém, países que também usam um tipo de política linguística mesoglótica, onde a língua nacional e uma língua de origem europeia ou árabe são co-oficiais. Estes são os casos, por exemplo, do Burundi, Chade e Ruanda (francês); do Botswana, Quênia, Lesoto, Malawi, África do Sul, Swazilândia (inglês); da Somália (árabe); ou da Seychelles (francês e inglês).

Apenas oito países do nosso continente usam um tipo de política linguística endoglótica, em que a língua africana é a única língua nacional. Situam-se neste quadro os casos da Argélia, Egipto, Mauritânia, Marrocos, Sudão e Tunísia (árabe), da Etiópia (amarico) e da Tanzânia (swahili).⁴

Apesar da maioria dos países africanos de expressão inglesa, independentemente do número de línguas existentes, apresentar uma maior tendência para o uso de línguas africanas durante os primeiros anos de escolaridade, há também países de expressão francesa que as utilizam. Até ao momento, pelo menos, no ensino oficial, nenhum país de língua oficial portuguesa faz uso do seu património linguístico africano como meio de ensino e/ou matéria de ensino, nos respectivos sistemas de educação. Torna-se, no entanto, relevante, o facto de, num conjunto de 38 países da África subsahariana, todos apresentarem um mesmo aspecto comum: o fraco domínio das línguas oficiais de origem europeia, independentemente do ex-país colonizador e do maior ou menor número de anos de independência.

A Libéria, por exemplo, cuja população apresenta uma fraca competência linguística na língua inglesa, foi fundada ainda no primeiro quartel do século XIX, mais

⁴ SURE, Kembo (1998), *Educação Bilingue num ambiente desigual*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, pp.91-92

precisamente, em 1822, por negros livres da América do Norte, que não dominavam as línguas africanas. Até 1847, a Libéria foi um país tutelado pelos EUA.⁵ Já a Nigéria, apesar do elevado número de línguas africanas (mais de 400), não se coibiu de introduzi-las (pelo menos três delas) nos primeiros anos do ensino primário, tantas quanto o Senegal de colonização francesa, que apresenta um total de, mais ou menos, 10 línguas africanas.

Já a Somália e o Sudão não utilizam nenhuma língua de origem europeia no ensino primário e pós-primário. No fundo, cada país, de acordo com os aspectos de ordem psico-social, procura adoptar, ao nível micro-sociológico, as políticas linguísticas, que melhor se coadunem com as suas políticas educativas, desde que estas estejam, evidentemente, em consonância com o contexto sócio-cultural das populações, que procuram atender. Daí que a perspectiva de desenvolvimento endógeno concorra hoje, mais que antes, para a utilização das línguas africanas como meio e conteúdo de ensino.

2. Razões para a introdução das línguas africanas no ensino

Face à *multiculturalidade*, existente em todos os continentes, não poucas vezes se levanta a questão da etnização; ou melhor dos conflitos étnicos, que, em África, ganham a conotação negativa de guerras tribais. Contudo, as etnias devem ser entendidas como “significantes flutuantes” e o conceito de etnia tem de ser analisado, segundo António Custódio Gonçalves “como uma categoria de nomeação e de classificação, cuja continuidade depende de uma fronteira e de uma codificação constantemente renovada das diferenças culturais entre grupos vizinhos”.

Entretanto, como as culturas não são autocontidas, quer os indivíduos, quer os grupos sociais, são ou deixam de ser membros de uma determinada etnia de acordo com o espaço e o tempo.⁶ Nesta ordem de ideias, algumas etnias, supostamente, tradicionais em África, não passam de criações coloniais, já que o conceito de etnia e de etnização poucas vezes têm sido vistos, mesmo nos nossos dias, como conceitos estáticos.⁷

⁵ SÉGUIER, Jaime de – dir. (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.1747

⁶ Gonçalves, António Custódio, *op. cit.*, pp.11-12

⁷ DAVIDSON, Basil, (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde, Luanda, p.21

Daí que, cada cidadão, através de uma educação intercultural, terá de ser educado para a sua própria identidade cultural, para convivência e coexistência com outras diferentes culturas e para o ecumenismo, como resultado (no nosso caso específico de Angola) da cooperação entre a linguística neolatina (onde se insere a língua portuguesa) e linguística bantu, onde se encontram as outras línguas de convívio.

Cabe agora a cada um dos novos Estados africanos a tarefa de criar a nação, enquanto configuração política e intelectual, no seio das diversidades culturais existentes. Um processo educativo que implica na interiorização de uma nova identidade, que se deve sobrepor aos diferentes sentidos de identidade privada adquiridas no seio familiar e comunitário, sem que, no entanto, se ignore o multiculturalismo como realidade sociológica e a interculturalidade como estratégia de interacção com o *Outro*, aceitando-o na sua diferença.

Na realidade, nos dias de hoje, não são já as diferenças, por mínimas que sejam, que separam os homens e impedem o desenvolvimento sustentado e o bem-estar social das populações. Na maior parte das vezes é a intolerância dos próprios homens, que se recusam a respeitar e a aceitar essas diferenças por falta de sentido de alteridade. Daí que, a construção da angolanidade, por exemplo, analisada de uma forma prospectiva, terá de ser edificada com a participação de todas as culturas em presença, fora de critérios estereotipados de exclusão e numa lógica de complementaridade. Este sentido amplo de angolanidade, está a ser feito tendo a língua portuguesa como veículo de comunicação, quer como língua oficial, quer como língua de escolaridade.

Cada sociedade real e histórica, em determinado momento do seu desenvolvimento, cria e impõe o tipo de educação de que necessita. Daí que, segundo Emile Durkheim, não há, não pode, nem deve existir uma espécie de “educação universal”.⁸ Pelo que, as principais razões para a introdução das línguas africanas no ensino, na opinião de Joseph Poth, especialista em Didáctica das línguas junto do Instituto Nacional de Educação da República Centro Africana, decorrem, essencialmente:

- Do elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;

⁸ DURKHEIM, Emile (s/d), s/t, s/e, s/p, *cit. in*, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo, pp.76-77.

- Dos avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;

- Dos progressos alcançados pela psicologia, que realçou a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;

- Do imperativo de, pedagogicamente, organizar os programas do ensino e da formação, de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África.

Há, por outro lado, que considerar o seguinte: o paradigma de aprendizagem em línguas africanas não levanta problemas relacionados com o discurso pedagógico. Falha, no entanto, ou apresenta sérias dificuldades na sua operacionalização, tal como já ocorreu em vários países africanos, nomeadamente, na actual República Democrática do Congo, se a Educação não for reconhecida como um sector de eleição. Este modelo de formação de recursos humanos, criado para dar resposta às questões de diversidade cultural e linguística, também falha se houver: falta de materiais didácticos adequados, falta de formação pedagógica apropriada e, principalmente, falta de vontade política, falta de apoio das populações e das diferentes elites existentes no país.⁹

3. Publicações bilingues ou, exclusivamente, em línguas africanas

Se por um lado, as missões religiosas pouco ensinavam, para além das noções catequísticas, conhecimentos bíblicos e teológicos. Por outro, contrariamente às políticas de ensino do Estado, procuravam, desde o início, respeitar e estudar as línguas africanas, como línguas de identidade cultural, na indispensável cooperação com a língua portuguesa, como língua oficial e de escolaridade. São conhecidas, só por parte de eclesiásticos, as seguintes publicações, até 1869, data da promulgação de um decreto, a 25 de Fevereiro de 1869, que abolia imediatamente a escravatura em todas as possessões portuguesas, apesar dos “libertos” terem de trabalhar ao serviço dos antigos senhores, até 1878:

- Em 1556, foi impresso para fins evangélicos, um manual bilingue (em língua kikongo e português), da autoria do Frei Gaspar da Conceição;

⁹ POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa, p.11 e p.21

- Em 4 de Março de 1624, a Divulgação em kikongo, da Cartilha da Doutrina Cristã do Pe. Marcos Jorge. Primeiro livro impresso numa língua africana falada no hemisfério sul, quase duas décadas após a criação da primeira escola de ler e escrever em Luanda, em 1605, uma das primeiras de toda a África negra, em que o I. António de Sequeira foi o seu primeiro mestre;

- Em 1642, foi impresso, em Luanda, o primeiro catecismo bilingue, em português e kimbundu, intitulado, “Gentio de Angola Suficientemente Instruído”, organizado pelo Pe. Francisco Paccónio e adaptado pelo Pe. António do Couto;

- Em 1659, foi editada em Roma, uma gramática com vocabulário de língua kikongo, da autoria de Frei Jacinto Vetralha;

- Em 1697, foi publicada a primeira gramática em língua kimbundu, intitulada “A arte da língua de Angola” da autoria do Pe. Pedro Dias;

- Em 1715, saiu a público a edição em kimbundu da “Doutrina Cristã acrescentada com alguns documentos, Do Pe. José Gouveia de Almeida; e

- Em 1864, já depois da emergência do ensino público, foi editada a obra “Elementos Gramaticais da Língua N’Bundu”, por Manuel Alves de Castro Francina e Saturnino de Sousa Oliveira, bem como ainda o “Vocabulário de língua kimbundu”, organizado por Saturnino de Sousa Oliveira.

O investigador brasileiro Luís Ramos Tinhorão informa-nos, por seu turno, que terá sido o bispo do Reservatório de Coimbra e conde de Arganil, D. Francisco de São Luiz, posteriormente, cardeal Saraiva, que, em 1837, editou pela “Tipografia da Academia Real das Ciências de Lisboa, o Glossário de Vocábulo Portugueses Derivados das Línguas Orientais e Africanas, excepto Árabe” e este levantamento inicial, revelava, à época, a existência de um total de 27 vocábulos de origem africana de uso corrente em Portugal.

A continuação das pesquisas, principalmente no Brasil, descortinou a existência de mais de 350 palavras de origem africana, sendo algumas delas também usadas em Portugal. Daí terem surgido estudos que permitiram triplicar a primeira lista dos vocábulos portugueses de origem africana, a partir de estudos de africanistas como:

- A. J. de Macedo Soares, em 1880, “Sobre as Palavras Africanas Introduzidas no Português do Brasil”;

- Nelson de Senna, em 1921, “Africanismos no Brasil” e, em 1938, “Africanos no Brasil” do mesmo autor;

- Jacques Raimundo, em 1933, “O Elemento Afro-Negro no Português do Brasil”;
- Sousa Carneiro, em 1937, “Mitos Africanos no Brasil” (glossário);
- Dante de Laytano, em 1936, “Os Africanismos do Dialecto Gaúcho” (glossário);
- Aires da Mata Machado Filho, de 1944, “O Negro e o Garimpo em Minas Gerais” (glossário).¹⁰

4. A questão identitária na definição de políticas linguísticas

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, a palavra identidade provém do latim *identitãte*.¹¹ De uma forma geral entende-se por identidade, o que nos permite verificar, que uma certa coisa é, de facto, idêntica a outra. Por exemplo: uma manga é diferente de uma laranja e como fruta só se poderá identificar com uma outra manga do mesmo tipo. Porém, do ponto de vista jurídico, a identidade representa um conjunto de circunstâncias, que fazem com que um indivíduo seja uma determinada pessoa e não outra.¹² Tal facto é verificável pelos bilhetes de identidade, cartas de condução, passaportes, etc.

Valentin Mudimbe, um filósofo africano da República Democrática do Congo, no seu livro *A Invenção de África – Gnosés, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*, afirma, que diferentes discursos académicos criam mundos de pensamento, nos quais as pessoas concebem a sua própria identidade. Daí que os antropólogos ocidentais e missionários tenham criado distorções, não só em relação aos que vieram de fora, mas também em relação aos próprios africanos, ao procurarem compreendê-los.¹³

Para Valentin Mudimbe *gnosés* significa procurar para conhecer, inquirir, métodos de conhecimento, investigação e chegar ao conhecimento com alguém. De forma mais especializada *gnosés* também se usa, muitas vezes, no sentido da obtenção de um conhecimento mais elevado e esotérico, correspondendo, deste modo, a um conhecimento convencional, estruturado e comum, mas, sob controlo estrito de

¹⁰ TINHORÃO, José Ramos (1997) [1988], *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa*, Editorial Caminho S.A., Coleção Universitária, 2ª ed., Lisboa, pp.378-379

¹¹ MACHADO, José Pedro (1987)[1952], *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. III, Livros Horizonte Lda, Lisboa, p.257

¹² SÉGUIER, Jaime de – dir. (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.617

¹³ JEWSIEWICKI, In, MUDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London, contracapa

procedimentos específicos para o seu uso e transmissão. Nesta conformidade, *gnoses* é diferente de *doxa* ou opinião e, por outro lado, não se deve confundir com *episteme*, entendida, quer como ciência, quer como uma configuração intelectual geral¹⁴.

Daí que Mudimbe se negue a compartilhar das opiniões clássicas sobre a história e a antropologia africanas já que, segundo o mesmo, os seus resultados podem ou não reflectir a realidade objectiva africana. De acordo com a sua opinião, “identidade e alteridade são sempre dadas a outros, assumidas por um Eu ou Nós-sujeito, estruturadas em diferentes opiniões e expressas ou silenciadas de acordo com desejos pessoais face a uma *episteme*”¹⁵.

Em Angola, por exemplo, as vertentes de identidade estão relacionadas com:

- As raízes de uma mesma pertença cultural de origem *bantu*;
- O resultado de um contacto histórico de meio milénio com os portugueses;
- Factores ideológicos provocados pela reivindicação nativista e proto-nacionalista que, entre outros, estão na génese do nacionalismo moderno angolano; e
- Com a guerra como factor dissociativo e associativo.

Não, portanto, com a cor da pele dos angolanos, nem com qualquer falso conceito de “raça”, que deverá, evidentemente, estar ausente da inculcação do conceito de angolanidade. Daí que Mário de Andrade, segundo Victor Kajibanga, o decano da sociologia angolana, ao apresentar o conceito de angolanidade, foi muito claro a fazer a diferença entre as vertentes de identidade, daquelas que não o são. É no contexto da unidade na diversidade; ou seja, no somatório cultural de todos os grupos sociais, conhecidos ou não, que alguma vez tenham afluído ao solo pátrio¹⁶, que Mário de Andrade afirmou, ainda antes da independência de Angola:

“A angolanidade requer enraizamento cultural e totalizante das comunidades humanas, abarca e ultrapassa dialecticamente os particularismos das regiões e das etnias em direcção à nação. Esta opõe-se a todas as variantes de oportunismo (com as evidentes implicações políticas) que procuram estabelecer uma correspondência automática entre

¹⁴ MUDIMBE, V.Y, *op. cit.*, p.ix

¹⁵ *Idem*, p.xi

¹⁶ GOURGEL, Aniceto A. (2000), *Pequeno Glossário de História*, Editora Angolense, Luanda, p.10

a dose de melanina e a dita autenticidade angolana. Ela é, pelo contrário, linguagem da historicidade de um povo.”¹⁷

Independentemente das especificidades inerentes a cada um dos PALOP, do ponto de vista identitário houve, para todos eles, um contacto de meio milénio com a administração colonial portuguesa, com o povo português e com a língua portuguesa, independentemente da situação de dominação que está na origem da luta clandestina e das guerras coloniais para a obtenção das respectivas autonomias políticas.¹⁸ Este contacto de meio milénio constitui uma primeira vertente de identidade, comum a todos os PALOP.

O associativismo, com as suas acções nativistas e protonacionalistas, que, a partir dos finais do século XIX, serviram de suporte para a edificação de um moderno nacionalismo africano, representa a segunda vertente identitária comum.

Com a excepção de S. Tomé e Príncipe, a guerra pela independência nacional constitui uma terceira vertente de identidade comum. Pela sua própria natureza, a guerra foi factor dissociativo, com o seu cortejo infundável de tragédias e, paradoxalmente, foi também factor associativo de identidade nacional, ao atingir, directamente, toda a sociedade angolana, guineense e moçambicana, independentemente das origens culturais, linguísticas ou socioeconómicas. Também a sociedade caboverdiana, embora de forma indirecta, faz parte desta vertente identitária.

Para as sociedades angolana e moçambicana, há ainda a pertença maioritária a uma mesma origem civilizacional *bantu*, à qual uma parte da sociedade santomense também se revê, facto que, especificamente para estes três países, constitui uma quarta vertente identitária comum.

¹⁷ KAJIBANGA, Victor (2000), *A Alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade*, Instituto Nacional das Industrias Culturais, Luanda, p.94

¹⁸ “A situação colonial criou, de facto, muitas situações potencialmente geradoras de conflitos e ressentimentos: deslocamentos de populações; utilização de uns grupos nas operações de conquista e repressão de outros; exploração de problemas inter-étnicos e inter-regionais; choque frontal dos ‘civilizados’ (de jure ou de facto) com a discriminação racial; inferiorização sistemática das manifestações culturais africanas; segregação entre ‘indígenas’, ‘assimilados’ discriminação entre brancos, mestiços e negros, criando preconceitos raciais.” Cf., NETO, Maria da Conceição (1997), *Ideologias, Contradições e Mistificações da Colonização de Angola, no século XX*; in, Lusotopie 1997, Lusotropicalisme: *Ideologies colonial et identités nationales dans le monde lusophone*, pp.327-359, s/l; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *Crise da Racionalidade Lusotropicalista e do “Paradigma” da Crioulidade. O caso da antropossociologia de Angola*; Comunicação apresentada ao Colóquio “O Lusotropicalismo Revisado” realizado em Lisboa, na Sociedade de Geografia de Lisboa, de 11 a 12 de Fevereiro de 1999, p.10

5. Lusofonia: teoria social ou doutrina política?

Constata-se que a Declaração Constitutiva da CPLP, de 16 de Julho de 1996, é completamente omissa em relação ao termo “lusofonia”, bem como qualquer outra declaração oficial (que eu tenha conhecimento) saída da Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, do Conselho de Ministros (das Relações Exteriores e dos Negócios Estrangeiros), das Reuniões Sectoriais de Ministros dos diferentes pelouros, do Comité de Concertação Permanente (constituído por Embaixadores) ou do próprio Secretariado Executivo da CPLP.

Em África, à excepção de Angola e, actualmente, da Guiné Equatorial, todos os outros países africanos da CPLP estão ligados também a outras comunidades análogas:

- Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe, à Francofonia; e
- Moçambique, à Commonwealth; e

- Actualmente este conjunto de cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, ao FORPALOP.

Porém, afirma-se à boca cheia, que todos os países da CPLP fazem parte da chamada “lusofonia” e, até mesmo, de uma hipotética “comunidade lusófona”. Há quem chegue ainda a afirmar que há uma “cultura lusófona”, apenas porque a língua portuguesa é língua oficial e de escolaridade nas ex-colónias em África, no Brasil e em Timor-Leste. Imagino, por vezes, um “mucubal” no seu percurso comunitário de transumância ou uma “mumuíla” nas ruas da serra da Chela a vender óleo de “mumpeke” e “ngundi” para vitaminar o cabelo e alguém a dizer-lhes que, por imperativos ideológicos, são “lusófonos” (?!).

A “lusofonia” chegou, sem quaisquer referências bibliográficas, a surgir-nos na Wikipédia, a “enciclopédia livre”, como sinónimo de “portuguesofonia” e entendida como “o conjunto de identidades culturais existentes em países, regiões, estados ou cidades falantes da língua portuguesa, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo”.

Há poucos dias, verifiquei que este conceito já se encontrava modificado para “(...) o conjunto de algumas identidades culturais existentes em países, regiões, estados ou cidades falantes da língua portuguesa como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa e por

diversas pessoas e comunidades em todo o mundo”.¹⁹ [o sublinhado é da minha inteira responsabilidade].

Se, por um lado, o conceito de “lusofonia” já era, do ponto de vista político, difícil de ser entendido por alguns Estados africanos, nomeadamente, por Angola e Moçambique, que, em primeira instância, são bantuófonos, a antiga associação do termo “lusofonia” a um outro, que dá pelo nome de “portuguesofonia”, tornava aquele conceito ainda mais polémico e confuso. Daí possivelmente a sua alteração.

De salientar, que o termo “lusofonia” parece ter surgido no período pós-colonial, já que o *Dicionário Prático Ilustrado*, editado, em 1977, pela Lello & Irmão Editores, com 2.026 páginas e mais de 100.000 vocábulos, à época, auto-intitulado de *Novo Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*, é totalmente omissivo em relação à palavra “Lusofonia”, mas refere-se à palavra “lusó” como sendo: o “nome do suposto fundador da raça lusitânica”; sinónimo de “Português”, de “Lusíada” e de “Lusitano”.

No *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, o significado de “lusofonia” surge assim expresso: “1. Qualidade de ser português, de falar português; o que é próprio da língua e cultura portuguesas. 2. Comunidade formada pelos países e povos que têm o português como língua materna ou oficial. Difusão da língua portuguesa no mundo”.

O conceito de “lusofonia” não pode ser entendido como sendo o mesmo que CPLP, pois esta é apenas uma organização de Estados e nada mais. Não pode ser similar à Commonwealth ou à Francofonia, porque estas regem-se por princípios diferentes dos da CPLP, havendo até um ministro nomeado pelo Presidente da República francesa para liderar as questões da Francofonia.

Fora do contexto escolar ou académico, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau a vida decorre normalmente em crioulo cabo-verdiano ou guineense. Em Timor-Leste, em tétum e em Macau, fora de um bom restaurante português que lá existe, nunca ouvi ninguém falar português. Em Angola e Moçambique, por força da política de assimilacionismo (que também houve na Guiné-Bissau), há um maior número de falantes de Português. Está em jogo um conceito, que de restrito adaptou-se às circunstâncias políticas do momento e pretende ser o mais alargado possível.

O conceito de “lusofonia” acabou, aparentemente, por se inserir numa visão prospectiva, fundamentada, exclusivamente, em princípios doutrinários, que, hoje, no

¹⁹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lusofonia>, em 15/09/2014

âmbito da concertação político-diplomática da CPLP, se consubstancia em um dos seus pilares. Porém, a “lusofonia” terá, actualmente, de ter algo mais. Terá de ter uma fundamentação epistemológica, que justifique o facto de toda a gente falar dela, sem, de facto, ninguém saber bem o que ela é. Há, urgentemente, de se continuar a abrir um espaço de discussão à volta deste assunto, para que os verdadeiros propósitos se clarifiquem. Não sendo explicado o conceito de “lusofonia” como teoria social, só poderá ser entendido como doutrina política. E tal como um dia afirmou António de Oliveira Salazar: “politicamente, o que parece é”.²⁰

6. A questão ideológica na definição de políticas linguísticas

Edgar Morin afirma que as ideologias são como os mapas: ou estão próximos da realidade, quando são receptivas à absorção de novas informações; ou, então, criam sistemas imunológicos, mais ou menos eficazes e aproximam-se dos toscos mapas medievais, que representavam o mundo de forma imaginativa e fantasiosa.²¹ Quer ontem, quer hoje, os estereótipos resultantes de concepções ideológicas assentes no princípio da racialização do discurso, estão longe de contribuir para a paz efectiva e para a estabilidade social, uma vez que estão na base do exercício de acções de comportamento social desviado. São inicialmente discriminatórias, segregacionistas *de facto*, por vezes, até *de jure* (como foi o caso do apartheid na África do Sul) e em última instância fomentam conflitos desnecessários, que, por serem evitáveis, são, desde logo, inseridos num quadro de ignorância ou, então, de irresponsabilidade política e social.

Se entendermos o racismo como sendo “a valorização generalizada e definitiva de diferenças reais ou imaginárias em proveito do acusador e em detrimento da vítima a fim de justificar uma agressão ou um privilégio”,²² são de se levar em conta, desde a forma mais grotesca até à forma mais subtil, aspectos aqui apresentados. Com a ajuda da ciência, a polémica à volta dos aparentes sentidos de pertença, a partir da cor da pele, parece, hoje, começar a desvanecer-se, após cada um de nós ter já a possibilidade de

²⁰ In, CABAÇO, José Luís (2009), *Moçambique; Identidade, colonialismo e libertação*, Editora UNESP, São Paulo, p.165. Prémio de melhor tese de Doutoramento no Concurso ANPOCS de Obras Científicas e Teses Universitárias em Ciências Sociais – Edição 2008.

²¹ CARMO, Hermano (2000), *Hipóteses sobre o Contributo dos Portugueses no Processo de Reabilitação Pós-Guerra*; In, VVAA (2000), *Estudos em Memória do Prof. Doutor Luís Sá*, Revista Discursos, Universidade Aberta, Lisboa, p.134

²² MEMMI, Albert (1993), *O Racismo*, Editorial Caminho, Lisboa, p.72

conhecer o seu próprio código genético a partir de um teste de ADN – um verdadeiro desintegrador de preconceitos.

Há, por exemplo, indivíduos escuros, que se consideram negros, mas, desconhecendo muitos dos seus antepassados, têm um elevado número de genes de pessoas do tipo caucasiano ou da chamada “raça branca”. Há, também, indivíduos de cor muito clara, que se assumem como brancos, mas que têm um elevado número de genes de pessoas caracterizadas por serem do tipo negróide, ou da chamada “raça” negra. “Raça”, de facto, existe apenas uma: A raça humana, onde a essência da humanidade é, toda ela, biológica ou culturalmente mestiça.

7. A língua portuguesa como instrumento político-ideológico de aculturação dos africanos

Para melhor entendermos as políticas linguísticas e as estratégias metodológicas do ensino da língua portuguesa, tanto em Angola, como em outros PALOP, temos, em primeira instância, de contextualizá-los do ponto de vista histórico e sociocultural. Desta forma, melhor se entendem as políticas educativas, que, evidentemente, envolvem o ensino da língua portuguesa, quer no decurso da administração colonial portuguesa, quer após as pós-independências.

Do ponto de vista histórico, quando nos referimos à institucionalização do ensino da língua portuguesa, fora do proselitismo religioso e direccionado para uma política educativa do Estado, temos de nos situar no decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão, no decurso do reinado de D. Maria II. A partir desta data, nascia o ensino oficial em Portugal e nas suas colónias em África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe), na Índia (Goa, Damão e Diu) e na Oceânia (Timor-Leste), ao ser retirada a responsabilidade da instrução às organizações religiosas.

Por esta altura, já o Brasil se havia tornado independente há 23 anos. Em Angola, este facto ocorre 363 anos após a chegada do navegador português Diogo Cão à foz do rio Zaire (onde, a partir do início do século XV, se estabeleceram relações de cooperação entre o reino de Portugal e o reino do Kongo, assentes em princípios de horizontalidade) e 9 anos apenas, após ter sido oficialmente decretado, a 10 de Dezembro de 1836, o fim do hediondo tráfico negreiro pelo marquês de Sá da Bandeira.

7.1. O ensino público no período monárquico

Em Angola, a primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos Jesuítas, após o atentado contra o rei D. José I, em 1758.²³

O surgimento de mais escolas públicas de primeiras letras vieram a surgir apenas em 1845 nas duas mais importantes povoações angolanas (Luanda e Benguela) após o Estado ter assumido o controlo do ensino. Neste período, a instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: Elementar e Complementar. Para além das escolas que comportavam estes dois graus de ensino, admitia-se também a hipótese de haver Escolas Rudimentares “(...) que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhes francamente desfavoráveis (...)”.²⁴

O decreto de 14 de Agosto de 1845 procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população “civilizada”, i.e., aos portugueses e seus descendentes. Contudo, a portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros responsáveis do poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda. Essa educação deveria ocorrer às expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral.

Um relatório de Sebastião Lopes de Calheiros e Menezes, datado de 31 de Janeiro de 1862, na qualidade de governador-geral, reafirmava assim as vantagens de uma política educativa de aculturação junto das autoridades tradicionais e suas famílias, quando o Brasil comemorava quatro décadas da sua independência:

“(...) se é conveniente aceitar e aproveitar a instituição e autoridade dos sobas,²⁵ é preciso também educá-los e aos seus macotas;²⁶ é indispensável aporuguesá-los e, como meio poderoso de o conseguir, devemos ensinar-lhes a ler, escrever e contar, em Português. Saibam Português, quanto possível os grandes de um sobado, que os pequenos o irão aprendendo. Se Portugal não pode, quase com

²³ SANTOS, Eduardo dos (1969), *Religiões de Angola*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, p.86

²⁴ *Idem*, p.88 e pp.121-122

²⁵ Chefe de tribo africana; régulo. Cf., SÉGUIER, Jaime; dir., (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.1108

²⁶ Termo angolense, que significa homem de prestígio ou influência numa localidade. Personagem importante do séquito dos sobas. Cf., SÉGUIER, Jaime; dir., *op.cit.*, p.726

certeza, criar aqui uma nação da sua raça, como criou do outro lado do Atlântico, ao menos eduque um povo que fale a sua língua e tenha mais ou menos a sua Religião e os seus costumes, a fim de lançar mais este cimento da causa da civilização do mundo e de tirar depois mais partido das suas relações e esforços humanitários. Dêmos, pois, aos pretos boas autoridades na pessoa dos chefes, bons mestres e directores nas pessoas dos padres, não imponhamos aos sobas senão a obrigação de dar soldados para a força militar e de ensinar a ler, escrever e contar a seus filhos e aos seus parentes e macotas, e deixemos que o tempo, a Religião e a instrução façam o seu dever.”²⁷

Mas, em Angola, não havia qualquer tradição de ensino e o número de pessoas cultas ou que desejavam cultivar-se, era ínfimo. A maior parte passava uns anos a amealhar um pecúlio, que lhe permitisse viver desafogadamente em Portugal. Para residir em Angola, muitas vezes, nem para cá vinham as mulheres e os filhos. A cobiça acabava por desacreditar os próprios governos da colónia, já que, a sua economia, se baseava no comércio de escravos e os governantes tinham interesses relacionados com ele. “Para além dos erros estruturais, vinha-se para Angola com a finalidade de enriquecer, de enriquecer depressa, de enriquecer a todo o custo”, nem que para tal se escravizassem e traficassem negros.²⁸

Para perpetuar esta forma de enriquecimento tornava-se, obviamente, necessário, “transformar” culturalmente os africanos, numa altura em que a resistência armada à presença portuguesa, maioritariamente fixada no litoral, era bastante forte. Neste período, a aculturação das autoridades tradicionais, em Luanda, não passou de letra morta, apesar da rubrica financeira para levar por diante este desiderato, ter continuado a fazer parte do orçamento geral da colónia durante trinta anos. Deste modo, entendia a administração colonial portuguesa, que melhor se preservariam as colónias e “apontava o interesse que tinha para o país a difusão da língua portuguesa, prejudicada pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bunda, que exercia profunda influência social.”²⁹

²⁷ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *Cultura, Educação e Ensino em Angola*, cap. A situação eclesiástica, Edição digital em <http://www.terravista.pt/Mussulo/2505/ensino00.html>; p. da web 11 de 13, em 31/10/1999

²⁸ *Idem*, cap. Prelúdio da expulsão dos Jesuítas, p. da web 5 e 9 de 13.

²⁹ *Idem*, cap. O ambiente pedagógico, pp. da web 5-6 e cap. “Limitações da vida escolar”, pp. da web 7-8

De entre as causas impeditivas do desenvolvimento do ensino primário público elementar em Angola e consequentemente da língua portuguesa, até meados do século XIX, há que sublinhar o laxismo colectivo em Portugal, a escravatura e o tráfico de escravos, a dominação espanhola, as invasões francesas, a divulgação das ideias liberais, a independência do Brasil, as guerras civis entre D. Pedro e D. Miguel e o registo de sucessivas revoluções, a carência de um plano educativo devidamente estruturado, a falta de acção dos governantes e a expulsão dos religiosos. Só mais tarde os governantes portugueses verificaram, que a perseguição às missões levantava outro tipo de problemas, que não deixou de se reflectir na administração colonial e na própria metrópole.³⁰

Em 30 de Novembro de 1869, foi assinado pelo ministro da Marinha e do Ultramar, Luís Augusto Rebelo da Silva, o decreto de 30 de Novembro de 1869, que não era mais do que um prolongamento natural do decreto de Joaquim José Falcão, publicado a 14 de Agosto de 1845. Este último decreto procurava imprimir um novo dinamismo para o efectivo funcionamento da instrução primária nas colónias. Do ponto de vista político-administrativo, o decreto de 1869 mantinha o Estado como responsável máximo pela orientação do ensino e pela fiscalização da actividade docente. A inspecção pedagógica, anteriormente experimentada, começava agora a ser materializada embora ainda em bases incipientes. A competência e a obrigação do Estado em dar provimento à criação e instalação de escolas em todas as povoações de relativa importância que aparecem reforçadas através deste novo decreto e que, à época, não iam além de Luanda, Benguela, Moçâmedes e Golungo Alto.

Se bem que houvesse uma maior tendência para o exercício de uma melhor gestão educativa por parte do Estado, a política educativa, praticamente, não se alterou, nem proporcionou um aumento significativo na taxa de escolarização. Isto quer em relação aos europeus e seus descendentes, quer em relação à pequena burguesia africana, cuja emergência começa a ocorrer a partir deste momento.³¹

7.2. O ensino em Angola no período republicano

Em 1910, com a proclamação da República Portuguesa, foram novamente expulsas as ordens religiosas de todo o território nacional, incluindo, obviamente, nas

³⁰ *Idem*, cap. Limitações da vida escolar, p. da web 8 de 10

³¹ *Idem*, cap. Cuidados de Ensinança, pp. da web 5-6 e pp. 10-11 de 15.

colónias. O ambiente da época era caracterizado pelo laicismo e, também nalguns casos, pelo ateísmo dos novos governantes. Havia-se entrado num período em que o ideal católico era desprezado, esquecido, ou mesmo perseguido. O mesmo acontecia com as missões protestantes que, no fundo, não deixaram de sofrer as consequências do ambiente que se vivia na altura. Em relação a uma maior equidade entre europeus e africanos nas colónias portuguesas, não se verificaram grandes alterações com o fim da monarquia em Portugal.

7.2.1. A instrução em Angola de 1911 a 1961

A Constituição Republicana de 1911 mantinha a indicação de que os indígenas tinham de obrigatoriamente trabalhar. Limitando, porém, os “contratos” a um total de dois anos. Procurava, por outro lado, tornar um pouco mais humana a condição dos “contratados”, proibindo os patrões de utilizarem castigos corporais.³² Com esta situação de segundo plano e de exclusão dos não assimilados, reservada à grande maioria dos negros angolanos, os beneficiários das políticas direccionadas para a instrução pública, nas colónias, tinham, essencialmente, como alvo a população de origem europeia ou, no mínimo, os descendentes de uma assimilada pequena-burguesia angolana, ligada, sobretudo, ao funcionalismo público.

A partir de 1921, através do Decreto nº 77, do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série (9 de Dezembro de 1921), passava a ser obrigatório o ensino da Língua Portuguesa nas missões e deixava de ser permitido o ensino das línguas estrangeiras e das próprias línguas africanas. Estas, aparentemente, sob o protesto de poderem prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos portugueses e das próprias populações africanas.³³ Norton de Matos, crítico ousado da política e prática africanas,

³² WILENSKY, Alfredo Heitor (1968), *Tendencias de legislación ultramarina portuguesa en África*, Editora Pax, Braga, pp 37-44 e SILVA CUNHA, J.M. da (1955) *O Trabalho Indígena*, Lisboa, Agência do Ultramar, 2º ed, pp. 197-199, *cit. in*, BENDER, Gerald J. (1976), *Angola sob Domínio Português*, Sá da Costa, Lisboa, p.204

³³ “Artº 1; ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa; ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira. Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas. Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa. Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena.

temia que a inferioridade dos africanos pudesse diluir ou mesmo arruinar a eficiência da colonização portuguesa, se o Governo não pusesse “durante um século pelo menos, os maiores obstáculos à fusão da raça branca com as raças indígenas de Angola (...)”.³⁴ O mesmo Norton de Matos analisava a população em Angola, dividindo-a em cinco categorias ou grupos muito curiosos:

- Os silvícolas ainda não influenciados pelo viver próprio dos brancos, com os seus costumes próprios;
- Os europeus que se embruteceram em contacto com os autóctones e adoptaram costumes e hábitos correspondentes;
- Os nativos assimilados, mas sem ocupação útil, residentes nos subúrbios das cidades, conhecidos pela designação de calcinhas, na linguagem corrente;
- Os naturais que adoptaram costumes civilizados, integrando-se na vida social em moldes europeus;
- Os brancos que formavam o núcleo orientador por excelência, promotor da elevação cultural, económica e social.³⁵

Esta divisão por grupos é comentada por Martins dos Santos, como a aquisição de uma mentalidade que se aproximava do *apartheid*.³⁶ Por seu turno, Vicente Ferreira, um outro antigo alto-comissário e governador-geral de Angola, era da opinião, que os africanos eram tão atrasados, que se mostravam incapazes de ser civilizados, mesmo pelos portugueses. Afirmava ainda que os ditos “indígenas civilizados”, tal como todos

Parágrafo 3º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa. Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos ‘cidadãos’ e das populações indígenas.” In, BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa, pp.139-140

³⁴ NORTON DE MATOS, José Mendes Ribeiro (1926), *A Província de Angola*, Edição de Marânus, Porto, pp.42-43 e p.231. Para uma posição análoga, advogando a separação sexual das raças, veja-se BARREIROS, José Baptista (1929), *Missão Histórica de Portugal: colonização branca da África portuguesa*, Grémio Açoreano, Ponta Delgada, p.57; cit. in, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.27

³⁵ SANTOS, Martins dos (1970), *História do ensino em Angola*, cap. “Escolas-Oficinas”, Edição dos Serviços de Educação, Angola, p. da web 2 de 11

³⁶ “Vendo as coisas com olhos do nosso tempo e observando-as sob o prisma da justiça e do bom senso, temos que pôr reservas à orientação dada ao estabelecimento e funcionamento das escolas-oficinas, que eram segregacionistas, contra o sentir geral português, pelo menos na expressão oficial, que se apresentava favorável à integração. Se aquela orientação persistisse e fosse reforçada, Angola teria sofrido os inconvenientes de uma mentalidade que se aproximaria do *apartheid*”. SANTOS, Martins dos, cap. “Escolas-Oficinas”, p. da web 3 de 11

os sociólogos colonialistas reconheciam, não passavam, em regra de “arremendos grotescos de homens brancos. E acrescentava a esta sua opinião ainda o seguinte: “Salvo raras exceções [...] o ‘indígena civilizado’ conserva a mentalidade de primitivo, mal encoberta pelo fraseado, gestos e indumentária copiados do europeu.”³⁷

Neste contexto, Orlando Ribeiro considerou que “governadores prestigiosos como Norton de Matos e Vicente Ferreira “(...) eram adversos à mestiçagem, embora partidários da elevação social de pretos e mulatos, mas constituindo grupos cuidadosamente separados.”³⁸

O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (de origem europeia e africanos assimilados). De acordo com a nova política educativa, o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em escolas rurais e *escolas-oficinas*, ambas mais direccionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, do que para o desenvolvimento integral das crianças de origem africana. Já o ensino para os não-indígenas, realizado em escolas infantis e em escolas primárias, “visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”.³⁹

Foi, sobretudo, em finais do século XIX, que o culto da raça começou a manifestar-se na metrópole e também nas colónias, por influência externa, entre outros, de Arthur de Gobineau. Entre 1869 e 1910, no período da monarquia, o Estado vinha, pelo menos, teoricamente, procurando uma maior participação dos nativos, em escolas públicas de instrução primária frequentadas por crianças de origem europeia.

No decurso da 1ª República, entre 1910 e 1933, o ensino primário dividia-se em: *Escolas do Ensino Primário* e *Escolas Infantis* para europeus e africanos já assimilados; e *Escolas Rurais* e *Escolas-Oficinas*, para o chamado indígenato. Um tipo de

³⁷ FERREIRA, Vicente (1954) *Alguns aspectos da política indígena de Angola*, Estudos Ultramarinos, vol.3, Agência-Geral do Ultramar, Lisboa, p.40

³⁸ RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p.155

³⁹ Como podemos ver a seguir, os propósitos eram claros e bem elucidativos. “Artigo 1º: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. Artigo 7º: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”. In, MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa, p.80;

discriminação que se iria estender até ao início da luta armada de libertação nacional em Angola, em 4 de Fevereiro de 1961.

7.2.2. A instrução primária em Angola de 1961 a 1975

Na década de 60, com o início da luta armada pela independência de Angola, a política educativa, em relação à instrução primária, passou a envolver um maior número de pessoas de origem africana. A taxa de escolarização que, em 1960, se situava em 13,4%, cresceu, no ano lectivo de 1965/66, para 29%. De facto, este último período da administração colonial portuguesa correspondeu a um esforço relevante de alargamento da rede escolar e do corpo docente direccionado para a instrução básica. Todavia, chegou tardiamente e foi incapaz de colmatar todo um longo passado, pura e simplesmente desperdiçado por notória falta de vontade política.

Em 1973, um ano antes da Revolução dos Cravos em Portugal, o número de alunos, em todo o ensino primário, chegou a 512.942 alunos, sendo um terço dos mesmos portugueses.⁴⁰ Devo ainda acrescentar que, a análise dos planos de estudo, dos programas e dos manuais de ensino mostra que estes pouco ou nada transmitiam sobre a realidade angolana ou africana, mas sim, quase que exclusivamente, sobre Portugal e a Europa. Nas missões católicas e protestantes, só o catecismo era ensinado nas línguas africanas de Angola. A escola apresentava uma dimensão totalmente estrangeira, para a grande maioria dos angolanos e, como instrumento de identidade, serviu, essencialmente, os interesses coloniais.⁴¹

7.3. O princípio do assimilacionismo

Na realidade, após a instauração do chamado Estado Novo em Portugal, era, oficialmente, possível, a qualquer negro ou mestiço africano, ser reconhecido como assimilado (não indígena) e assim atingir o mesmo *status* legal de um europeu.⁴² Através do número real de assimilados em Angola – por altura dos censos de 1940 e 1950 e considerando a divisão estabelecida para as categorias de “civilizados” e “ não

⁴⁰ VVAA (1978), *Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA*, I.N.A., Luanda, p.41

⁴¹ *Idem*, pp.44 – 46

⁴² LEMOS, Alberto de (1941), *Bases para a Solução dos Problemas da Colonização de Angola*, Edição do autor, pp. 49-52; MOREIRA Adriano (1955), *Administração da Justiça aos Indígenas*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, pp. 22-23; MOREIRA, Adriano (1956), *The 'Elites' of the Portuguese 'Tribal' Provinces (Guinea, Angola, Mozambique)* International Social Science Bulletin, 8, p.465; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.216

civilizados” – poderemos inferir quanto ao número de angolanos que, em Angola, naquela época, tinham já o domínio da língua portuguesa.⁴³

Em 1940, apenas 0,7% dos negros e 82% dos mestiços eram considerados “civilizados” (percentagens correspondentes a um total de 30.089 negros e 26.335 mestiços). O Ghana, de colonização inglesa, com o dobro da população de Angola tinha, em 1952, o correspondente a 418.898 alunos matriculados neste nível de ensino, enquanto a actual República Democrática do Congo (ex-Zaire), de colonização belga, três vezes mais populosa, o equivalente a 943.494.⁴⁴ Angola tinha, nesta altura, apenas 14.898 alunos no ensino primário e mais de dois terços eram de origem europeia.

Em 1960, havia, em Angola, apenas 30.000 negros assimilados o que correspondia a menos de 1% da população total. As pessoas rotuladas de assimiladas pelo Estado Novo falavam e compreendiam a sua língua materna e a língua portuguesa. Mas, na maior parte das vezes, nem uma nem outra lhes servia inteiramente como meio de comunicação, apesar das complicações de carácter psicossocial que esta situação acarreta.⁴⁵

Sobre esta matéria Felix Neto, afirma que a aculturação⁴⁶ resultante do assimilacionismo conduz, muitas vezes, as populações à sua desintegração social e à crise pessoal, já que as pessoas podem sentir-se perdidas na mudança, por desaparecerem as normas culturais a que, tradicionalmente, se encontram ligadas.⁴⁷ Ao nível do grupo, os antigos padrões de autoridade podem deixar de funcionar e ao nível do indivíduo pode surgir a incerteza, a confusão de identidade, a depressão e a solidão. O *stress* de aculturação passa, assim, a constituir o lado negativo da assimilação.⁴⁸

⁴³ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, pp.215-220; Também em ZAU, Filipe (1999), *A Educação em África*, In, *África: Investigadores Multidisciplinares*, Editorial NUM, Évora, pp.35-45

⁴⁴ SILVA CUNHA, J.M. (1953), *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra Editora, Coimbra, pp.17-18; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, pp.217-219

⁴⁵ NEVES, Fernando; (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Edições “ETC”, Paris, p.29;

⁴⁶ Palavra introduzida no final do século XIX por antropólogos anglo-saxões, “(...) para designar os fenómenos resultantes da existência de contactos directos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença. A aculturação é, pois, um aspecto particular do processo de difusão. Actualmente, a palavra aculturação aplica-se, por vezes, num sentido mais restrito, ao contacto cultural particular de duas sociedades de ‘força’ desigual, em que a sociedade dominante, com maior população ou tecnologicamente melhor equipada – geralmente de tipo industrial –, se impõe directa ou indirectamente à cultura dominada”. *Cf.*, PANOFF, Michel; PERRIN, Michel (1973), *Dicionário de Etnologia*, Edições 70, Lexis, Lisboa, p.13

⁴⁷ NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa, pp. 87-89

⁴⁸ Num dicionário de Etnologia, a assimilação é considerada como sendo “a adopção e fusão, num todo cultural coerente, que conserva características essenciais da cultura tradicional, de elementos pertencentes a uma outra cultura. É essa permanência que distingue a assimilação da anomia cultural, com a qual é

Mas, após o início da luta armada em Angola, durante a sua breve permanência como ministro do Ultramar (1961-1962), Adriano Moreira, no âmbito das medidas de carácter político-diplomático e face à realidade constatada, aboliu, em 6 de Setembro de 1961, a Lei do Indigenato.⁴⁹

Muito possivelmente porque, à época, Adriano Moreira já entendia que a promoção e a difusão da Língua Portuguesa em África, só poderia ocorrer numa lógica de complementaridade e não de exclusão, referiu, em 1997, num texto que escreveu para o Jornal de Notícias o seguinte:

“(...) o interesse e respeito pelas culturas específicas dos povos que oficialmente adoptaram o português, ou cultivaram os valores da cultura portuguesa que internacionalizamos, implica o interesse português pelas suas línguas, pela sua criatividade, pela expressão da sua personalidade. Por muito que se tenha delapidado a estrutura que existiu, é de interesse inadiável recuperar as capacidades que sobrevivem, para voltar a ocupar um espaço cultural e científico que nunca houve motivo para abandonar”.⁵⁰

E acrescenta ainda o seguinte:

“Se queremos dignificar, fortalecer, expandir a Língua Portuguesa e os valores objectivos internacionais que transporta, entre povos que oficialmente a adoptam, devemos corresponder com o interesse, a dignificação, o aprofundamento do saber das línguas desses povos que acrescentam o património próprio com a

contudo, por vezes, confundida. É um processo unilateral e, por isso, a assimilação pode ser considerada como um dos aspectos ou como o resultado do processo de aculturação entendido no seu sentido amplo”. Cf., PANOFF, Michel; Perrin, Michel, *op. cit.*, p.24. Quanto à Anomia é uma “palavra introduzida por Durkheim para definir um estado de ‘patologia social’ resultante da desintegração ou da desestruturação de uma sociedade tradicional ou de uma crise social passageira. A anomia traduz-se por uma ruptura da solidariedade entre os indivíduos, ruptura que conduz à ausência de laços interindividuais (...)” DURKHEIM; Émile (1893), *De la Division du Travail Social*, Paris, s/e, s/p; e ainda, DURKHEIM, Émile (1897), *Le Suicide*, Paris, s/e e s/p; *cit. in*, PANOFF, Michel; Perrin, Michel, *op. cit.*, p.18. “Do latim *adsimilatio*, *assimilatio*: acção de tornar semelhante. Do ponto de vista biológico, assimilação é a operação pela qual os seres vivos transformam as matérias absorvidas na própria substância. Por analogia com este processo orgânico, fala-se de assimilação social para definir o processo segundo o qual indivíduos ou grupos, pertencendo a culturas ou a meios diferentes, se transformam num todo homogéneo. A assimilação dá ideia de uma absorção por um conjunto sociocultural mais forte ou mais vasto de elementos heterogéneos (grupos estranhos ou marginais, imigrantes) que nele entram com a sua cultura, o seu modo de vida, os quais desaparecem ou se integram através desse processo”. Cf., BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações D. Quixote, Lisboa, pp.37-38.

⁴⁹ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.297;

⁵⁰ MOREIRA Adriano (1997a), *As línguas africanas e orientais*, Diário de Notícias de 29 de Julho de 1997, Opinião; Lisboa, p.11

nossa contribuição, que enriquecem o nosso património quando aprofundamos a capacidade de entender. E assim alargamos a possibilidade de transformar em comuns, os centros de investigação e de formação, tecendo as solidariedades que finalmente podem ter expressão significativa nos órgãos de diálogo, cooperação e decisão que se multiplicam neste mundo globalizado, mas atento às identidades culturais e aos seus interesses.”⁵¹

- Minhas senhoras e meus senhores.

Ainda em tempo da luta armada, Amílcar Cabral considerou a Língua Portuguesa como a melhor herança do colonialismo e, tendo-se a língua como alicerce, institucionalizou-se a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em 1996. Desde 2014 os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa institucionalizaram-se em Fórum PALOP. Para todos, o dia 5 de Maio, representa o dia da Língua Portuguesa.

O projecto de Declaração Universal dos Direitos Linguísticos,⁵² que, em 6 de Junho de 1996, surgiu em Barcelona, promovido pelo Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Clube Internacional e pelo Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações – CIEMEN, promove o bilinguismo e não a diglossia. Daí que, o princípio da endogeneidade, procure promover, paralelamente ao ensino da língua portuguesa, também o estudo das línguas africanas, evitando-se, assim, o papel glotofágico de uma língua em relação a outras línguas de convívio, nomeadamente, em África.

O estudo que, tradicionalmente, se vinha fazendo das línguas africanas, parece ter inspirado, em 1996, a Declaração Constitutiva da CPLP, no que se refere à “necessidade de se estabelecerem formas de cooperação efectiva entre a Língua Portuguesa e as línguas nacionais de alguns Estados membros”. Algo que ultimamente tende a ser ignorado, até mesmo internamente por nós, apesar de uma maior promoção e difusão da língua portuguesa no seio da CPLP e dos PALOP passar, obrigatoriamente, pelo reconhecimento da existência de outras culturas e outras línguas.

*** Ph. D em Ciências da Educação e Mestre em Relações Interculturais**

⁵¹ MOREIRA, Adriano (1997b) *A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica*, intervenção na Universidade dos Açores a 29 de Outubro de 1997, no colóquio Portugal e as Relações Transatlânticas, Ponta Delgada, pp.11-12.

⁵² DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996), *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comité de Seguimento

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa;
- BENDER, Gerald J. (1976) *Angola sob Domínio Português*, Sá da Costa, Lisboa;
- BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações D. Quixote, Lisboa;
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo;
- CABAÇO, José Luís (2009), *Moçambique; Identidade, colonialismo e libertação*, Editora UNESP, São Paulo;
- DAVIDSON, Basil, (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde;
- DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996) *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comitè de Seguiment;
- FERREIRA, Vicente (1954) *Alguns aspectos da política indígena de Angola*, Estudos Ultramarinos, vol.3, Agência-Geral do Ultramar, Lisboa;
- GONÇALVES, António Custódio (2003) *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto;
- GOURGEL, Aniceto A. (2000), *Pequeno Glossário de História*, Editora Angolense, Luanda;
- KAJIBANGA, Victor (1999), *Crise da Racionalidade Lusotropicalista e do “Paradigma” da Crioulidade. O caso da antropossociologia de Angola*; Comunicação apresentada ao Colóquio “O Lusotropicalismo Revisado” realizado em Lisboa, na Sociedade de Geografia de Lisboa, de 11 a 12 de Fevereiro de 1999;
- KAJIBANGA, Victor (2000), *A Alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade*, Instituto Nacional das Industrias Culturais, Luanda;
- LEMOS, Alberto de (1941), *Bases para a Solução dos Problemas da Colonização de Angola*, Edição do autor,
- LOPES, Carlos (1997), *Compasso de Espera. O fundamental e o acessório na crise africana*, Edições Afrontamento, Porto;
- MACHADO, José Pedro (1987)[1952], *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. III, Livros Horizonte Lda, Lisboa;
- MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa;
- MEMMI, Albert (1993), *O Racismo*, Editorial Caminho, Lisboa;
- MOREIRA Adriano (1955), *Administração da Justiça aos Indígenas*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa,
- MOREIRA, Adriano (1956), *The ‘Elites’ of the Portuguese ‘Tribal’ Provinces (Guinea, Angola, Mozambique)* International Social Science Bulletin, 8;
- MOREIRA Adriano (1997a), *As línguas africanas e orientais*, Diário de Notícias de 29 de Julho de 1997, Opinião; Lisboa;
- MOREIRA, Adriano (1997b) *A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica*, intervenção na Universidade dos Açores a 29 de Outubro de 1997, no colóquio Portugal e as Relações Transatlânticas, Ponta Delgada;
- MUDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London;
- NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa;
- NEVES, Fernando; (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Edições “ETC”, Paris;
- PANOFF, Michel; PERRIN, Michel (1973), *Dicionário de Etnologia*, Edições 70, Lexis, Lisboa;
- POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa;
- RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa;
- SANTOS, Eduardo dos (1969), *Religiões de Angola*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa;
- SÉGUIER, Jaime; dir., (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto;

- STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- TINHORÃO, José Ramos (1997) [1988], *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa*, Editorial Caminho S.A., Coleção Universitária, 2ª ed., Lisboa;
- VVAA (2000), *Estudos em Memória do Prof. Doutor Luís Sá*, Revista Discursos, Universidade Aberta, Lisboa;
- VVAA (1978), *Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA*, I.N.A., Luanda;
- ZAU, Filipe (1999), *A Educação em África*, In, *África: Investigadores Multidisciplinares*, Editorial NUM, Évora.

SUPORTES DA INTERNET

- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lusofonia>, em 15/09/2014;
- MUNARI, João (s/d), *A Igreja no Brasil aberta ao mundo*; Especial Daniel Comboni, Revista Sem Fronteiras, São Paulo, p.31, In, <http://www.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf237/p31.html>, p.da web 1 e pp.3-4 de 5, em 24/07/03;
- SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *Cultura, Educação e Ensino em Angola*, cap. A situação eclesiástica, Edição digital em <http://www.terravista.pt/Mussulo/2505/ensino00.html>;