

Em torno da cooperação no domínio do ensino da língua portuguesa

Fernanda Pontifice

Ministério da Educação de S. Tomé e Príncipe

1. Introdução

Desde os seus primeiros passos como país independente que S. Tomé e Príncipe tem contado com a acção da Cooperação portuguesa no domínio da formação e do ensino em geral, concretizando-se essa cooperação através dos chamados projectos de cooperação.

No que respeita ao ensino da língua portuguesa, a acção de maior vulto no país tratou-se do *Projecto de Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa*, com assistência técnica da Fundação Gulbenkian e financiamento do Banco Mundial, tendo como objectivo fundamental o desenvolvimento da língua portuguesa no ensino geral, da 1ª à 11ª classe, e baseando-se no desenvolvimento integrado das diversas componentes do projecto.

Pode dizer-se que muito do que ainda hoje se faz em matéria de ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe é fruto desse projecto cujas actividades cessaram em 1990-91. Apesar de alcançados os principais objectivos do projecto e de os seus resultados terem sido saudados na altura com muito entusiasmo, hoje, um diagnóstico à situação do ensino da língua portuguesa põe em evidência a persistência de inúmeros constrangimentos ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, não obstante os investimentos ao nível da cooperação para o ensino da língua portuguesa. O carácter obsoleto dos manuais, que mesmo assim continuam em vigor, a ruptura dos *stocks* dos mesmos, a dificuldade de acesso a textos e outros materiais de suporte para o ensino-aprendizagem da disciplina, carências de formação ao nível dos professores e falta de actualização dos que têm funções de orientação pedagógica e metodológica nos diferentes níveis de ensino contam-se entre os principais constrangimentos num contexto em que muito poucos são os sinais reveladores de alguma preocupação pela preservação das línguas em geral e da língua oficial em particular.

A situação actual demonstra que, por um lado, os resultados alcançados pelo supramencionado projecto ficaram comprometidos e que, por outro lado, não foi possível ir-se adaptando o ensino às novas necessidades que relevam tanto da procura social da educação como das novas necessidades do ensino-aprendizagem decorrentes das rápidas e constantes mudanças a que STP não é imune e às quais a Educação tem de dar respostas eficazes e adequadas.

Levanta-se, assim, a velha questão da falta de sustentabilidade dos projectos, porque não se prevê o seguimento das acções na fase pós-projecto ou porque, terminada a sua execução, os vários intervenientes não são capazes de agir no sentido de garantir que a passagem à fase posterior se faça de forma a evitar “recaídas”, ou ainda porque o optimismo perante os resultados alcançados no âmbito do projecto suscitam uma certa tendência para se tomar esses resultados como definitivamente adquiridos.

Ora, sendo o projecto uma intervenção com vista a resolver problemas concretos, com financiamento e recursos previstos para, ao fim dum determinado tempo, serem alcançados determinados resultados, trata-se duma intervenção a prazo, no fim da qual é suposto ou estarem resolvidos os problemas ou estarem criadas as condições para que, de forma sustentável, se continue a poder fazer face aos mesmos. Impõe-se, portanto, prever a fase seguinte desde a sua concepção sob pena de se verem frustradas as expectativas criadas com a execução do mesmo.

2. Cooperação e projectos: considerações gerais

São muitos os factores que podem condicionar a cooperação e os projectos que lhe dão corpo, seja da cooperação bilateral ou da cooperação multilateral. Dentre esses factores, o próprio conceito de cooperação subjacente ao posicionamento e às atitudes dos actores nela implicados. A maior parte das vezes, a cooperação é encarada como *ajuda, apoio, assistência* em vez de *co-operação*, colaboração mútua ou acção conjunta com vista a atingir determinados fins e em que todas as partes implicadas podem sair a ganhar. É certo que razões históricas podem justificar a dificuldade de estabelecimento dum quadro de reciprocidade ou de participação igual das partes, mas o facto de predominar a ideia de que apenas uma das partes *dá* e a outra apenas *recebe* apoio financeiro, material, técnico e/ou cultural tende a perpetuar uma relação extremamente desequilibrada entre duas partes – uma em posição predominante ou de superioridade e outra desmunida e pobre, relação que exclui qualquer possibilidade de troca ou de reconhecimento de que de facto alguma coisa se ganha sempre. A nosso ver, tal concepção, interiorizada de forma generalizada, dita os comportamentos e atitudes tanto duma parte como de outra e acaba por se reflectir na forma como são negociados, concebidos, executados e avaliados, quando o são, os projectos.

A ajuda traduz-se em custos financeiros e materiais e, segundo o dito popular, “cada um dá o que pode e a mais não é obrigado”. Assim, quantas vezes adoptado um projecto no âmbito de determinada cooperação, a sua execução fica dependente da capacidade de mobilização de outras ajudas que nem sempre chegam a concretizar-se, sobretudo quando o projecto “cai do céu” sem que estejam realmente criadas todas as condições para a sua implementação, nomeadamente a necessária e indispensável *contrapartida nacional*.

Muitas vezes, para o país que recebe a “ajuda”, geralmente condicionado por constrangimentos de ordem financeira, essa ajuda acaba por constituir uma oportunidade para aliviar temporariamente o OGE do país de alguns encargos. No entanto, terminado o projecto, raramente as finanças do estado estão em condições de

voltar a assegurar as dotações orçamentais necessárias à continuação das acções, nem sempre apenas por falta de recursos mas também porque a falta de articulação entre os projectos (que se constituem como pequenas ilhas dentro do estado) e os órgãos responsáveis pela previsão e dotação orçamentais não o permite.

Ao longo dos tempos, foi-se criando a ideia de que os que trabalham num projecto devem geralmente gozar de estatuto privilegiado, ficando muitas vezes a adesão ao projecto condicionada à retribuição de “estímulos”, cuja falta é considerada como factor de desmotivação. Principalmente porque os níveis de salários praticados no país “beneficiário” são extremamente baixos, torna-se difícil convencer os técnicos nacionais da justeza e da justiça na repartição dos recursos do projecto, o que se agrava com a grande disparidade entre as retribuições pagas aos técnicos nacionais e aos técnicos expatriados, peritos, consultores. O facto é que, na verdade, e isso já tem sido sobejamente denunciado, uma boa percentagem dos recursos do projecto é geralmente canalizada para a componente Assistência Técnica, (claro que, quase invariavelmente, seleccionada pelo país ou instituição que concede a “ajuda”).

Em todas as suas fases, desde a concepção até à avaliação passando pela execução, o projecto mobiliza uma grande diversidade de actores e instituições. Todavia, a ideia muito expandida segundo a qual a falta de articulação entre o poder e o saber constitui uma das principais fontes de constrangimento ao desenvolvimento também se aplica nesse domínio. Para além de nem sempre se assistir a um esforço de articulação entre as instâncias políticas implicadas na cooperação, quer de um país para outro quer no interior do mesmo país, verifica-se o mesmo ao nível das instâncias técnicas e, não raras vezes, entre as duas instâncias – a política e a técnica, que quase trabalham de costas viradas uma para a outra.

Assim, para além da disponibilização de fundos e outros recursos necessários à sua concretização, seria necessário um diálogo permanente e a aposta na comunicação como forma de favorecer a sincronização das acções entre as várias instâncias e de contribuir para que todos os elementos implicados se impregnem efectivamente do espírito do projecto, condição indispensável ao êxito do mesmo.

Por outro lado, o facto de nem sempre as informações relativas aos aspectos financeiros dos projectos estarem disponíveis, num contexto de extrema penúria e em que à ideia de projecto se associa a ideia de profusão de meios, contribui para gerar desconfianças que muitas vezes se encontram na base da desmotivação dos técnicos responsáveis pela execução do projecto. Uma maior aposta na transparência no que respeita aos recursos postos à disposição do projecto poderia contribuir certamente para evitar problemas desta natureza e talvez contribuisse igualmente para reduzir as possibilidades da tão propalada corrupção, apontada em certos meios como uma das causas de fracasso dos projectos de desenvolvimento.

Finalmente, a avaliação dos projectos. Se hoje em dia esta constitui uma prática corrente, talvez não fosse despropositado reflectir um pouco sobre os moldes em que ela tem sido efectuada. Tratar-se-ia não só de verificar até que ponto terá havido ou não “capacidade de absorção da ajuda” ou “capacidade de execução financeira”. Tratar-se-ia também de apostar mais na possibilidade de avaliações ao longo do projecto, avaliações

essas que não fossem um fim em si mas um meio para levar os intervenientes de cada uma e das várias instâncias envolvidas a uma auto-avaliação que lhes permitisse reflectir sobre a sua própria acção, em função dos resultados esperados.

3. Cooperação para o ensino da língua portuguesa, um domínio específico

Independentemente do quadro de referência clássico subjacente ao desenho de projectos de cooperação em geral, a cooperação para o ensino da língua portuguesa deveria ser objecto dum quadro de referência particular, com base em princípios que tenham mais em conta a multiplicidade e a complexidade de factores em jogo assim como as variáveis do contexto susceptíveis de condicionar o desenvolvimento dos projectos. Nesta perspectiva, no nosso entender, deveriam ser mais clarificados, para todas as partes envolvidas, os pressupostos que subjazem à cooperação para o ensino no domínio da língua portuguesa. Sem a pretensão de querer descobrir a pólvora, ousamos avançar, a este respeito, alguns pontos que, a nosso ver, deveriam ser objecto de análise e debate.

3.1. A língua portuguesa como factor de desenvolvimento

A língua portuguesa é, de uma forma ou outra, importante tanto para o desenvolvimento individual dos seus falantes como para o desenvolvimento social, cultural, económico e afirmação geo-estratégica das várias comunidades que a compartilham mas infelizmente nem todos parecem estar cientes disso. Por isso, devem ser claramente explicitadas as razões por que se deve investir no seu desenvolvimento e, conseqüentemente no seu ensino. Assim, mais facilmente será possível a adesão à causa do desenvolvimento da língua e mais se poderá contribuir para uma melhor colaboração tanto ao nível inter e intrasectorial em cada país como ao nível da relação entre os parceiros de cooperação.

De ajuda unilateral que tem sido, a cooperação poderá assim passar a uma parceria efectiva entre as partes, com vista ao desenvolvimento da língua portuguesa em cada um e em todos os países onde ela se fala, contribuindo todos, deste modo, para a sua afirmação no mundo e no concerto das nações.

3.2. O ensino da língua como domínio de especialização

Para além da necessidade de formar professores em quantidade e em qualidade, a tomada de decisões e o desenho de novos projectos respeitantes ao ensino da língua deve contar mais com o concurso de especialistas, nomeadamente linguistas, e apoiar-se em trabalhos de investigação já desenvolvidos – quiçá o casamento entre a linguística e a didáctica contribua para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino cientificamente mais fundamentadas e mais adequadas ao contexto específico de cada um dos países.

3.3. Necessidade de adopção de uma política nacional de língua

As dificuldades no ensino da língua portuguesa nos diferentes contextos agravam-se com a falta de uma política linguística em que esteja claramente definido o estatuto e o papel de cada idioma no contexto de desenvolvimento nacional. Uma política de língua, adoptada de forma consensual, evitaria improvisações e certamente contribuiria não só para disciplinar as decisões sobre as intervenções a favor do desenvolvimento da(s) língua(s) como para orientar as acções no domínio do ensino, inclusive no âmbito da cooperação.

3.4. Melhor conhecimento do contexto linguístico

No caso específico de São Tomé e Príncipe, a pequenez geográfica e demográfica das ilhas, à primeira vista, não deixa prever a complexidade do seu quadro linguístico. Língua oficial do país, o português coexiste com quatro outros idiomas, a saber: o *forro* ou *santomé*, crioulo predominante em todo o território de S. Tomé e Príncipe; o *lunguyè* praticamente circunscrito à ilha do Príncipe; o *angolar*, falado pela comunidade de origem angolana predominante a Sul e Noroeste da ilha de S. Tomé e o crioulo *cabo-verdiano* cuja presença se explica pela existência de uma significativa comunidade de origem cabo-verdiana predominante em todas as antigas roças do país.

Nesse contexto, a língua portuguesa comporta-se como língua veicular, sendo inegável a existência de traços particulares que prefiguram a existência de uma variedade do Português de S. Tomé e Príncipe, falando-se de interferências mútuas entre o português e os outros idiomas com evidente “crioulização” da língua portuguesa e “aportuguesamento” dos crioulos, fenómenos tanto mais férteis quanto todos esses crioulos são de base portuguesa. Em termos gerais, resulta deste quadro linguístico, ao nível da escola, a existência dum alargado leque de situações que pode variar entre duas situações extremas: a de crianças cuja língua materna é um dos supracitados crioulos e cujo convívio com o português praticamente começa à entrada para a escola e a de crianças cuja língua materna é o português. O conhecimento dessa realidade é imprescindível para a concepção conjunta dum quadro de intervenção adequado visando a melhoria do ensino da língua portuguesa.

3.5. Prioridade ao ensino básico

O domínio privilegiado da Cooperação portuguesa no que toca ao ensino tem sido o ensino secundário fundamentalmente através de:

- (1) fornecimento de professores de português para o 2º ciclo do ensino secundário;
- (2) apoio, através do Instituto Camões, à formação de professores para o 1º ciclo desse mesmo nível de ensino;
- (3) manutenção regular dum leitor no Instituto Superior Politécnico de S. Tomé assim como um centro de recursos para apoio às acções de formação contínua dos professores em que este se encontra envolvido;

- (4) atribuição de bolsas de estudo a professores bacharéis para complemento de formação – licenciatura e mestrado –, em instituições portuguesas.

O ensino básico está, pois, longe de ser objecto das acções da cooperação. Por um lado, talvez porque o mesmo não pode absorver os professores cooperantes cujo perfil não se adapta ao ensino básico; por outro lado, porque as acções do IC, inscrevendo-se na política de promoção da língua e da cultura portuguesas, que releva de preocupações de natureza geo-estratégica do Estado português, visam prioritariamente (se não me engano) o ensino superior, através dos seus leitorados espalhados pelo mundo, os quais não têm naturalmente vocação para o ensino básico.

Na prática, ao nível da cooperação S. Tomé e Príncipe – Portugal, tem-se insistido num esquema que parece não dar os melhores frutos na medida em que se vive numa situação de “pescada com o rabo na boca” em que a situação da língua se vai degradando cada vez mais: a falta de competência linguística e comunicativa dos alunos, de que se queixam os professores das classes mais avançadas do ensino secundário (na sua maioria cooperantes), é naturalmente reflexo da falta de bases que deviam ter sido construídas no ensino básico, mas é também produto da sua acção visto que é justamente entre esses estudantes que são recrutados os professores para o ensino básico, reproduzindo-se e acentuando-se desta forma o ciclo de degradação da língua e do seu ensino.

O esforço e o espírito de missão de várias gerações de professores que têm dado corpo a essa cooperação e cuja competência e dedicação ao trabalho ultrapassam muitas vezes as expectativas locais não podem ser postos em causa. Contudo, o carácter recorrente dessa prática de cooperação, que já remonta a cerca de trinta anos, merece uma reflexão conjunta e desapassionada, cujos subsídios possam, no nosso entender, conduzir à adopção de novos paradigmas para a cooperação no âmbito do ensino da língua portuguesa.

Em vez de as partes insistirem, como tem acontecido nos últimos tempos, em procurar resposta para o problema crónico da falta de professores para o ensino secundário quase exclusivamente através da colocação de professores cooperantes, talvez fosse mais judicioso apostar numa abordagem que tenha em conta a situação real da língua portuguesa e o seu ensino-aprendizagem no país, em toda a sua complexidade, considerando o sistema de ensino como um todo que, como todo o sistema, a (não) intervenção feita ao nível dum dos elementos tem impacto sobre os outros e sobre o conjunto do sistema.

Projectos conjuntos/comuns

A existência de domínios de convergência possível entre os PALOP e a divulgação de experiências bem sucedidas no seio dos mesmos podem inspirar a transposição e adaptação de experiências de uma realidade para outra. Todavia, a formulação de projectos comuns, muitas vezes ditados pela boa vontade ou pela necessidade de optimização de recursos deve ser acautelada por um suficiente conhecimento dos

diferentes contextos, não se perdendo de vista os efeitos nefastos de certos (pre)conceitos existentes na nossa língua comum os quais, muitas vezes, estão subjacentes a certas atitudes e comportamentos pouco desejáveis numa verdadeira cooperação. A expressão *luso-africano*, por exemplo, pode levar a mais bem intencionada das pessoas a uma amálgama perniciosa para a concepção de projectos de cooperação na medida em que a induz a considerar que se pode aplicar uma única e mesma receita a todos os países africanos sem se ter em conta as especificidades de cada um.

4. Conclusão

Fazer face a um problema com que se confronta o ensino sem intervir ao nível da própria sociedade onde se enraíza e se reproduz o problema não pode ser eficaz se não forem tomadas medidas com vista a prolongar os efeitos do ensino-aprendizagem.

Portanto, as concepções que têm estado subjacentes às intervenções ao nível do ensino da língua portuguesa no âmbito da cooperação precisam de ser revistas e integradas num âmbito mais amplo, através duma abordagem em que se preveja para o ensino básico o papel que teoricamente todos lhe reconhecem – o de estabelecer as bases para o desenvolvimento das competências ao nível da língua portuguesa e, desta feita, para todas as aprendizagens ao nível do ensino (formal e não só).

Um ponto importante a integrar na agenda dos que têm a seu cargo a tomada de decisões sobre a cooperação no domínio do ensino seria a promoção dum ambiente favorável ao desenvolvimento da língua portuguesa, que, para além de projectos específicos direccionados para o seu ensino-aprendizagem, preveja outros projectos ou acções complementares susceptíveis de contribuir para garantir a durabilidade e a sustentabilidade dos resultados dos projectos, para não falar dos efeitos multiplicativos sobre todo o sistema de ensino e, conseqüentemente, sobre a língua portuguesa em geral.

Assim, o esforço de cooperação que se tem verificado ao longo desses quase trinta anos, os recursos que nela têm sido aplicados e o sacrifício de todos aqueles que têm dado o seu melhor para dar corpo a essa cooperação certamente que dariam mais e melhores frutos!