DIVERSIDADE CULTURAL NAS DEFINIÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR EM CAMARÕES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Hyasinth Ami Nyoh¹

Introdução

O tema da diversidade cultural na educação tem atraído muito interesse de pesquisa com vários pontos focais que formam a base deste artigo. Meier e Hartell (2009, 180) argumentam que para ampliar a diversidade cultural nas instituições educacionais é necessário que os educadores ensinem e orientem estudantes com culturas, línguas e contextos que são desconhecidas para eles. Focando no caso da República da África do Sul, Du Toit (1995) observa que abrir escolas para todas as raças não garante automaticamente entendimento e aceitação entre educadores e estudantes e, até mesmo, entre os próprios estudantes. A afirmação feita aqui é que o fim da segregação *per se* não leva a mudança de atitude dos grupos uns com os outros, de forma previsível e significativa. Na realidade, no contexto da África do Sul, isso elevou as tensões e preconceitos. O'Neill (2009, 81) percebe a educação multicultural como um processo de reforma escolar abrangente da educação básica de todos os estudantes. Ele afirma que educação multicultural desafia e rejeita o racismo e outras formas de segregação nas escolas e na sociedades, reafirmando o pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, econômico e de gênero, entre outros) que estudantes, suas comunidades e os professores representam. Van Heerden (1998, 110), em sua pesquisa sobre ensino e aprendizagem em duas escolas dessegregadas de ensino médio na África do Sul, afirma que o processo de dessegregação nessas escolas ocorre

¹ Departamento de História, Universidade de Bamenda, Bamenda, Camarões. E-mail: nyohami@gmail.com

primeiramente por meio de assimilação dos estudantes negros na escola e em sua cultura, o que resulta na manutenção do *status quo*.

Para Burridge e Chodkiewicz (2008), instituições educacionais, incluindo escolas e a academia, deveriam se engajar nos debates sobre representação da diversidade etno-cultural, nacionalismo e identidade. De acordo com eles, instituições de aprendizagem devem ajudar a moldar os discursos a fim de auxiliar as lideranças políticas e da sociedade civil a construir uma sociedade baseada nos princípios de justiça social, equidade e inclusão social (Burridge e Chodkiewicz 2008, 14). Os autores enfatizam que os professores, em particular, precisam focar sua atenção no papel de converter os desafios da diversidade etno-cultural em oportunidade para todas as crianças e jovens. Esses autores concordam no que tange ao multiculturalismo nas políticas educacionais, contudo, expressam sua frustração diante da implementação dessas políticas. É nesse cenário enfatizar que esse artigo busca reavaliar a questão da diversidade cultural no desenho das políticas de educação superior em Camarões. O artigo argumenta que os esforços para fortalecer a educação superior bicultural foram comprometidos por interesses divergentes dos agentes educacionais, além de recursos inadequados.

Diversidade cultural no contexto educacional de Camarões

A política educacional em Camarões, assim como em qualquer parte da África, foi derivada da cultura colonial herdada dos colonizadores. No caso de Camarões, foi desenvolvido um sistema bilíngue a partir do sistema da administração colonial no país, entre 1884 a 1960. É importante notar que o país foi colonizado pelos alemães em 1884, no entanto, em 1916, estes foram expulsos do território no decorrer da Primeira Guerra Mundial por um esforço conjunto franco-britânico. As potências vitoriosas, após falharem em uma administração conjunta de Camarões, optaram pela divisão do território para uma efetiva administração no período da guerra. De acordo com os termos da partilha, o Reino Unido ficou com 1/5 do território, composto por duas descontínuas faixas territoriais de cerca de 90.000 km², enquanto a França ficava com 4/5 do território, correspondente a aproximadamente 400.000 km² (Echu 2004, 21). Os termos da partilha foram acordados nas Resoluções de Paris, quando também foi fundada a Liga das Nações, que recebeu um mandato para supervisionar a administração dos antigos territórios derrotados. Dessa forma, Camarões tornou-se um território sob mandato francês e britânico. As duas partes do território foram administradas a partir da base cultural das autoridades administrativas. No fim da Segunda Guerra

Mundial, o Conselho de Tutela das Nações Unidas assumiu a responsabilidade da Comissão de Mandato. Assim, foi com o suporte do Conselho de Tutela que a independência foi concedida ao Camarões Francês. No caso do Camarões Britânico, a independência foi conseguida por um plebiscito organizado pelas Nações Unidas (ONU) cujo resultado implicava na perda do norte do Camarões Britânico para a Nigéria, enquanto que o sul do Camarões Britânico foi unificado ao Camarões Francês. Desta divisão se originou a República Federativa de Camarões, que adotou uma Constituição bicultural e com status bilíngue.

Este status bilíngue adotado por Camarões na independência se expressa em outros aspectos. No setor educacional, foram adotados dois sub-sistemas nos níveis fundamental e médio (inglês a oeste e francês a leste de Camarões). Para a provisão de um ensino superior adequado às específicas necessidades e realidades dessa nova nação independente, o governo federal estabeleceu um Complexo Universitário, em 1961, conhecido como Instituto Nacional para Estudos Universitários².

As atividades do Instituto começaram em outubro de 1961, com assistência do governo francês. Sua missão era preparar estudantes para graduação em Educação, Direito, Economia e Artes. Concomitantemente foram desenvolvidos programas de treinamento profissional na Escola de Administração, na Escola de Agricultura e na Academia Militar. Em 1962, o Instituto Nacional para Estudos Universitários foi incorporado à Universidade Federal de Camarões, criada para assumir o controle do treinamento dos quadros superiores em Educação, Ciência e Tecnologia (ADEA 1999, 2). A influência da presença francesa no país levou a adoção de um sistema binário de universidades tradicionais e instituições especializadas, conhecido em francês como *grandes écoles*. Esse sistema deveria ser utilizado para os camaroneses falantes de inglês e francês (Ngwana 2001). Essa mistura cultural tornou-se a base dos problemas de diversidade, uma vez que o governo falhou em levar em consideração a conexão entre língua e aprendizagem enquanto implementava uma política bicultural de educação. Como observado nesse artigo, foi o fracasso dessa conexão que deu origem a frustração daqueles que não conseguiram se adaptar ao sistema.

A partir de diretrizes similares foram criados outros estabelecimentos, ligados à Universidade de Yaoundé, entre os quais: o Centro Universitário de Ciências da Saúde (CUSS), em 1967, e o Instituto de Administração (IAE), em 1969; a Escola Superior Internacional de Jornalismo de Yaoundé

² Do inglês, *National Institute for University Studies*; ou, do francês, *Institute National d'Études Universitaires*.

(ESIY), em 1970; o Instituto de Relações Internacionais e a Escola Nacional de Engenharia Avançada (ENSP) em 1971 (ADEA 1999). Ambos, faculdades e instituições especializadas, eram classificadas como universidades bilíngues, o que Marie Torres-Guzmán (2002) chama de bilinguismo individual, que é quando uma instituição oferece aulas em dois idiomas para o mesmo indivíduo. Levando em consideração que existe, em Camarões, uma superioridade demográfica de francófonos, os professores francófonos são a maioria nas instituições de ensino superior. Essa se tornou a primeira barreira para aumentar a diversidade cultural, uma vez que os estudantes advindos de instituições de educação básica anglo-saxônica registraram notas mais baixas e baixos índices de diplomação. Esses alunos culpam a disparidade linguística pelos resultados ruins; começam, então, a pressionar pela reforma do sistema de ensino superior.

Mudanças nas políticas do ensino superior de Camarões

O sistema universitário de Camarões, assim como em outros países africanos, foi confrontado com uma série de demandas políticas desde seu início. Deve ser ressaltado que as políticas de ensino superior foram formuladas, em princípio, para treinar quadros superiores da administração pública que era, e continua sendo, o maior empregador de Camarões. De acordo com Chan et al. (2014, 5), a oferta de educação superior deveria levar em consideração uma vasta variedade de competências e habilidades genéricas que incluem (mas não se limitam) as habilidades em comunicação, resolução de problemas, proatividade, integrar conhecimentos e conceitos, capacidade de trabalhar em equipe e conviver em grupo. Assim, ao elaborar as políticas educacionais de ensino superior em Camarões, os formuladores das políticas não consideraram adequadamente as necessidades de Camarões e dos estudantes camaroneses, em particular (Chan et al. 2014).

A Associação de Faculdades e Universidades Americanas (2012, 11) identificou três habilidades que os estudantes deveriam ter desenvolvido ao completarem a graduação nos Estados Unidos: (1) estar atualizado sobre o conhecimento do mundo natural e social, (2) ser apoderado com eficiência de habilidades intelectuais e práticas, e (3) ser responsável por suas ações pessoais e por valores cívicos. Portanto, os esforços para aumentar a diversidade cultural na política de ensino superior de Camarões não responderam adequadamente às necessidades de educação em massa, cuja excelência poderia transformar os formandos em pessoas responsáveis e cívicas, capacitadas pela aquisição/domínio intelectual e habilidades práticas. A necessidade de

uma educação de massas em Camarões é ilustrada pelo fato de que quando a Universidade Federal de Camarões foi aberta, em 1962, ela admitiu 600 estudantes. Esse quadro se expandiu para 7.000, em 1970, 18.000, em 1984, 32.000, em 1990, 45.000, em 1991, e mais de 50.000 em 1992 (MINESUP 1993). Esse aumento no número de ingressantes prejudicou a excelência, e esforços expansionistas foram adotados para corrigir a situação.

No início do ano acadêmico de 1977/78, a Universidade de Yaoundé compreendia dez unidades organizacionais compostas de: três faculdades, quatro escolas, um centro especializado e dois institutos. Apesar disso, a população estudantil crescia além da capacidade da infraestrutura, capitaneando uma série de dificuldades, entre as quais estava o uso do idioma do país. Para resolver o problema do grande número de estudantes, quatro Centros Universitários foram criados, em 1977, com específicos encargos educacionais: Centro Universitário Buea - para línguas, tradução/interpretação e artes; Centro Universitário Douala - para estudos de administração e treinamento técnico educacional para professores; Centro Universitário Dschang - para ciência agrícola; Centro Universitário Ngaoundere - para ciência e tecnologia de alimentos (ADEA 1999, 5). Infelizmente, esses centros e instituições especializadas não conseguiram resolver o problema de superlotação, considerando que as vagas para entrada eram poucas e competitivas, baseadas nas oportunidades de recrutamento no setor público (Ngwana 2001, 2). No que se refere ao uso da língua, uma política holística para assegurar um ensino efetivo por meio do uso adequado de ambos idiomas oficiais não foi levada em consideração. Embora tenha havido uma evolução positiva na capacitação e treinamento do ensino superior, as políticas negligenciaram o problema da diversidade linguística entre os estudantes. O resultado foi o sentimento de discriminação entre os estudantes que não conseguiam acompanhar as demandas linguísticas.

O problema da proporção estudante-professor e do acúmulo de alunos em sala colocaram em evidência as taxas de aprovação que, em 1992, se situavam em 30%, resultado de salas de aula lotadas e da diversidade linguística. Nesse contexto, a superioridade numérica dos docentes francófonos tornaram as coisas piores para os estudantes anglófonos que estavam condenados à marginalização, ao passo que eram desfavorecidos pelas políticas do indivíduo bilíngue (Echu 2004, 26). De acordo com Tambi (1973) e Njeck (1992), na Universidade de Yaoundé, 80% das aulas eram ministradas em francês enquanto apenas 20% eram em inglês. Diante das disparidades, tornou-se comum aos estudantes anglófonos colocarem a culpa de seus resultados ruins no fato de os professores não possuírem competência linguística para compreender corretamente e corrigir os textos na sua segunda língua

(Tambi 1973, 38; Njeck 1992, 41). Tais conflitos provocaram uma série de greves dos estudantes anglófonos, os quais Konings (2004, 174) denomina “luta nacionalista anglófona”. Essas pressões, somadas às fragilidades do sistema, levaram a uma reforma do sistema universitário de Camarões. Tal reforma criou cinco novas universidades, três das quais foram feitas no bilinguismo individual e as outras duas eram monolíngues.

A diversificação dos modelos universitários

Em resposta às pressões estudantis, consequência das disparidades demográficas e linguísticas no aprendizado, o Estado decidiu reformar, em 1993, as políticas de ensino superior herdadas. Nesse processo, dois tipos de universidades foram estabelecidas: a bilíngue e a monolíngue.

O estabelecimento de universidades bilíngues e as armadilhas da política de emancipação

No contexto da educação superior, o sistema educacional de Camarões adotou uma política bilíngue individual ao invés de uma abordagem que pudesse gerar um interesse nacional em colocar o bilinguismo em prática. Ayafor (2005, 133) argumenta que os dois idiomas tornaram-se oficiais em Camarões como um legado das políticas coloniais consagrado pelos legisladores no período da reunificação, em 1961. Esses idiomas deveriam ser neutros (considerando-se que existia uma multiplicidade de idiomas nativos), portanto, convenientes para o objetivo político de manter ambas as culturas, inglesa e francesa, juntas. Essa visão mostra que a necessidade da integração da nação bicultural por meio do bilinguismo não se destinava a ser uma política linguística educacional. Isso porque os princípios linguísticos parecem ter se concentrado na integridade política da nação com uma insignificante consideração (quase nenhuma) pelas consequências educacionais. Baseado nos objetivos bilíngues dos legisladores nacionais, esforços para manter a unidade na diversidade não receberam nenhuma atenção razoável no setor educacional. Essa visão é enfatizada por Echu (1999) na seguinte citação:

Preferindo assim o francês ou o inglês, as autoridades camaronesas foram, com certeza, influenciadas pelos mesmos critérios que motivaram a escolha das duas línguas no dia seguinte a independência: resolver o problema do plurilinguismo existente no país, preservar a

unidade nacional em uma federação ainda frágil, continuar a política colonial na questão de política linguística.³

Assim, a alta concentração nas políticas de integração em Camarões expôs a liderança política ao risco de estabelecer políticas linguísticas imaturas na academia, que não estava apoiada em um corpo docente balanceado, como descrito por Ngwana (2001, 3):

Bilinguismo como uma política linguística na universidade não foi efetiva, pelo fato de que o ensino era oferecido predominantemente em francês, desse modo, criando uma situação de desbalanceamento entre os dois idiomas. Os estudantes falantes de inglês cada vez mais se sentem marginalizados, por causa dessa situação, eles também tem o índice mais alto de reprovação nas avaliações.⁴

A manutenção da política do bilinguismo individual resultou no fato de que os professores francófonos detinham a maior parte das aulas devido a sua superioridade numérica. Tendo em vista que a formação no ensino médio dos próprios professores foi dentro do subsistema francês, muitos deles não conseguiam nem dar aulas nem avaliar em inglês. Logo, aqueles estudantes que se formaram no subsistema inglês de educação possuem baixos índices de aprovação e, conseqüentemente, acabam desistindo. O problema da dominância da língua francesa é agravado ainda pela instalação de bibliotecas. Com aproximadamente 80% dos professores francófonos, podemos presumir uma porcentagem parecida para os documentos em francês nas bibliotecas universitárias. Sendo assim, os esforços para resolver os problemas de diversidade cultural por meio do estabelecimento de estruturas bilíngues no ensino superior falharam em responder efetivamente às necessidades educacionais.

De acordo com Langner e Imbach (2000), existem dois princípios que são imperativos no estabelecimento de universidades bilíngues, que são:

3 Tradução nossa. “En préférant ainsi le français et l’anglais, les autorités camerounaises ont été sûrement influencées par les mêmes critères ayant motivé le choix des deux langues au lendemain des indépendances: résoudre le problème de plurilinguisme existant dans le pays, préserver l’unité nationale dans une nouvelle fédération encore fragile, continuer la politique coloniale en matière de politique linguistique.”

4 Tradução nossa. “Bilingualism as a language policy in the university was not effective since teaching was carried out predominantly in French thereby creating a situation of imbalance between the two languages. The English-speaking students increasingly felt marginalised because this situation also caused them to register very high rates of failure in examinations.”

(a) a sensibilidade em relação a situação cultural e linguística da região, e (b) o desenvolvimento de um conceito de bilinguismo. Para esses autores, o primeiro princípio garante que a apropriação linguística e o balanceamento cultural sejam mantidos e promovam a participação das minorias linguísticas (onde aplicável). O segundo princípio garante que todos os estudantes sejam capazes de aprender (Langner & Imbach 2000, 467). Esses princípios básicos foram frustrados pela política de educação massiva, de acordo com a qual todos os estudantes que tivessem completado o ensino médio estariam qualificados para estudar nas universidades. O resultado foram salas superlotadas de alunos, o que dificultava a concentração dos estudantes, que ainda precisavam lidar com a diversidade linguística.

Com efeito, não havia definição política que pudesse guiar o ensino para a aplicação de princípios de integração linguística e assim os professores ensinavam e avaliavam no seu idioma de formação. Esse foi o fracasso da política bilíngue que pretendia promover a “unidade na diversidade”, mas inspirou o que Echu e Konings descreveram como nacionalismo anglófono, caracterizado pela luta por igualdade nas oportunidades de aprendizagem (Echu 2004, 2). Infelizmente, a incapacidade da administração pública de intervir na situação devido à falta de servidores capacitados, instigou um descontentamento entre os camaroneses anglófonos, que se sentiam abandonados pelo *status quo*, gerando a greves. No percurso dessas greves, o ambiente acadêmico tornou-se inseguro, demonstrado pelo medo de estudantes e servidores administrativos, o que resultou na ocupação do campus universitário pelas forças de segurança em 1983, 1991, 1992 e 1993. Dadas as circunstâncias, o status bilíngue do país e seu sistema acadêmico, que deveriam promover um sentimento nacional mais amplo e estimular a responsabilidade cívica entre os estudantes, acabaram tornando-se a base para uma identidade de grupo que desafiava o *status quo*, resultando em interrupções de programas acadêmicos.

O surgimento de identidades de grupos reflete o argumento de Echu (2004, 25) de que “Os anglófonos se mantiveram ciumentos quanto a manutenção de seu território geográfico no Estado de Camarões”⁵. Para isso, eles tentaram manter os aspectos culturais do legado colonial, como o idioma inglês e o estilo anglo-saxão de educação. Nesse contexto de dominação do idioma francês, os anglófonos reivindicavam um sistema educacional anglo-saxão no ensino superior, como havia no ensino fundamental e médio, o que eles acreditavam que garantiria oportunidades para seus descendentes. Seu

5 Tradução nossa. “The Anglophones have remained very jealous about maintaining their geographical territory within the Cameroon state”.

argumento não era de julgamento, mas baseado na constituição de 1961, que no artigo 1, parágrafo 2, estabelece provisões para inglês e francês serem línguas oficiais de Camarões, com status igual, o que foi reiterado pelo artigo 1, parágrafo 3 da constituição de Camarões de 18 de janeiro de 1996. Essas reivindicações junto de outras exigências não-linguísticas (como o problema da superlotação, definição da carreiras dos professores e a reformulação dos objetivos do ensino superior) resultaram no estabelecimento de universidades monolingüísticas de fato, em 1993.

O estabelecimento de universidade monolingüísticas e as decorrentes dificuldades políticas

As reformas de 1993, distante de reorganizar o sistema universitário de Camarões, resultaram no surgimento de cinco centros universitários que permitiriam a criação de duas universidades monolíngues, que eram as universidades de Buea e a de Ngaoundere, anglófona e francófona, respectivamente. O decreto presidencial Nffl 2010/371, de 14 de dezembro de 2010, tornou o Centro Universitário Bambili, que naquele momento se tornava a Faculdade de Treinamento para Professores de Ensino Superior (HTTC)⁶ em uma Faculdade Superior de Formação de Professores Técnicos (HTTTC)⁷ a uma universidade de tradição anglo-saxônica. Essas mudanças levaram ao incremento nas taxas de aprovação dos alunos. De acordo com Ngwana (2001), o surgimento de universidades monolíngue realmente auxiliou no aumento das taxas de aprovação nas universidades do país. As taxas de aprovação que em 1992 estavam em 30% na então Universidade de Yaoundé; observou-se um incremento generalizado em 1995/96, no qual a Universidade de Buea, tinha 70% de aprovados, a Universidade de Dschang, 48% e a Universidade de Yaounde, 48%. Dessa maneira, as reformas realmente elevaram as taxas de aprovação (Ngwana 2001, 5). Ainda que a reforma fosse bem sucedida no aumento das taxas de aprovação, ela reprimiu a conquista da unidade na diversidade, à medida que os estudantes das instituições monolíngues permaneceram desconectados de seus compatriotas.

Esse aumento nas taxas de aprovação universitária, no entanto, não se traduziram no aumento dos índices de sucesso pós-universidade, considerando que as instituições profissionais eram, até aquele momento, o meio de acesso para o serviço público, que tinha o idioma francês como predominante. Além da predominância de funcionários públicos francófonos, o

6 Do inglês, *Higher Teacher Training College*.

7 Do inglês, *Higher Technical Teacher Training College*.

acesso para os exames de admissão era um grande problema, uma vez que as instituições, como a Escola Normal de Ensino Técnico Douala (ENSET)⁸ e a Faculdade Nacional de Engenharia Avançada, eram frequentemente em francês. Até então, a política de introduzir universidades monolíngues não estabeleceu nenhum incremento efetivo na política de diversidade cultural. É importante ressaltar aqui que os estudantes buscam a escola, primeiramente, guiados por sua necessidade de conseguirem melhores empregos, para ganharem um bom salário e para se prepararem para a graduação ou colégios técnicos (Chan et al. 2004, 8).

A implementação de universidade monolíngue que, além das habilidades tradicionais também eram sede para as instituições de administração pública, apresentavam diversas imperfeições. Isso se deve primeiramente, por causa do ensino público das escolas era esperado que recebessem estudantes de qualquer tipo de histórico escolar do ensino médio. Conseqüentemente, a necessidade de conseguir empregos após a graduação estimulou os estudantes a buscarem admissão nas instituições com políticas linguísticas diferentes. Onde isso ocorreu, os estudantes em questão sofreram com as conseqüências das diferenças linguísticas discutidas acima. Como exposto por Du Plooy & Swanepoe (1997, 143): “O estudante que tenha o idioma materno diferente do idioma dominante no colégio, é frequentemente levado a acreditar que seu idioma é de segunda classe. Isso leva a uma baixa auto-estima entre os estudantes”. Essa baixa auto-confiança é facilmente traduzida em baixo desempenho na aprendizagem.

O objetivo da reforma de 1993 foi a necessidade de: oferecer universidades mais acadêmicas e com autonomia de gestão por meio de fornecimento de infraestrutura e financiamento básico; prover meios propícios para direcionar o ensino e a pesquisa através de ambiente acolhedor para os professores ensinarem e pesquisarem; e restaurar, bem como, maximizar a cooperação internacional e entre universidades (ADEA 1999, 9). Esses objetivos eram, por outro lado, desafiados pelo estabelecimento de instituições monolíngues em duas circunstâncias. A primeira, a introdução de universidades com autonomia pavimentou o caminho para a privatização do sistema universitário. A segunda, o ensino e a pesquisa tornaram-se bastante complexos, ao passo que os jovens pesquisadores que emergiram das universidades monolíngues tiveram dificuldades de aproveitar a infraestrutura para pesquisa fora de seu idioma de treinamento universitário. Isso não encorajou a cooperação entre universidades com diferentes sistemas institucionais e políticas linguísticas, mas dentro de um mesmo território que também sofriam com os recursos limitados concedidos pelos atores políticos.

8 Do francês, *Ecole Normale d'Enseignement Technique*.

Outro flagelo ao sistema monolíngue era a qualidade do ensino. Como já mencionado, uma das falhas no ensino superior de Camarões antes de 1993 era o desequilíbrio na oferta de aulas entre anglófonos e francófonos, resultado principalmente de diferenças demográficas. Isso ocasionava problemas de desistência, especialmente entre os anglófonos. A criação de universidades monolíngues, com ênfase nas universidades anglo-saxônicas, exacerbaram esse problema, uma vez que os professores francófonos ainda eram recrutados para ensinar nessas universidades, mas deveriam lecionar em inglês. No caso da Universidade de Bamenda, cuja criação coincidiu com o recrutamento em massa para o serviço público, cerca de cem dos mil professores recrutados na “operação 25000” de servidores públicos, em 2011, eram postos na Universidade Anglo-Saxônica de Bamenda. Surpreendentemente, mais de 60% desses jovens recrutados eram francófonos e eram obrigados a dar aulas em inglês, idioma que grande parte deles não dominava. Dessa forma, as estratégias políticas de forjar o biculturalismo, capitanearam dificuldades nos resultados da aprendizagem, uma vez que os professores não podiam auxiliar os estudantes com as necessidades linguísticas. Ademais, existem alunos que empregam, o que Meier e Hartell (2009, 189) chamam de mistura linguística (mudança de código), que é uma situação na qual o falante usa um idioma, mas no meio de uma frase muda de idioma; professores também têm esse tipo de problema. Essa complexa situação no emprego do idioma para estabelecer a comunicação no âmbito universitário e com o biculturalismo nas definições de políticas públicas de ensino superior de Camarões, deixaram a desejar nos resultados.

A fragilidade linguística por parte dos novos funcionários recrutados obrigam alguns deles a adotarem estratégias de cópia, para isso, eles prepararam notas de aula que são ditadas aos estudantes. Esse método de ensino não estabelece contato próximo entre estudantes e professores o que, de acordo com Graham Gibbs, é a principal dimensão para um aprendizado de alta qualidade. Consequentemente, o engajamento cognitivo dos acadêmicos que, de acordo com o Relatório do Fórum Nacional Anual de Estudantes, de 2010, requer que “os professores sejam treinados, apoiados e incentivados a ensinarem bem, e sejam capazes de inspirar e desafiar os alunos” não foi alcançado (Business, Innovation and Skills, 27)⁹. Nesse sentido o objetivo de ensino não foi completamente alcançado pelos professores, pelo fato de eles terem sido privados de adquirir e de desejar conhecer, devido às barreiras linguísticas.

9 Tradução nossa. “lecturers are trained, supported and incentivised to teach well and be able to inspire and challenge”.

Em relação ao exposto acima, educação de qualidade, que Hawes e Stephens (1990, 11) definem como um processo que requer “eficiência no cumprimento dos objetivos estabelecidos; relevância para o ser humano e suas necessidades; e condições para o desenvolvimento, algo relacionado à busca por excelência e aperfeiçoamento humano”¹⁰ que para Bandary (2005, 85) enfatiza um leque de elementos incluindo: o nível de empreendimento do estudante; a habilidade e qualificação dos servidores; a eficiência dos professores; a relevância dos programas para as necessidades dos estudantes e da nação em uma economia de conhecimento emergente global; entre outros, não foram atendidos. Nessa busca por excelência, a educação necessita de comunicação expressa pelo uso apropriado e compreensível do idioma por ambos, alunos e instrutores. A política de capacitação, bem como o recrutamento da equipe em um contexto monolíngüístico, apenas para satisfazer uma política de Estado bilíngue nas universidades anglo-saxônicas de Buea e Bamenda, ameaçam a qualidade do aprendizado e seus resultados. Disso deriva a necessidade de contato adequado que pudesse direcionar os professores para serem mediadores para construção do conhecimento ao invés de serem transmissores de conhecimento. De acordo com Ombe et al. (2009, 93), “Isso permite que os professores se tornem agentes de fomento do desenvolvimento de habilidades sociais e criem um ambiente de aprendizagem que irá encorajar os jovens a conviverem e se tornarem cidadãos responsáveis”¹¹.

Conclusão

Na independência de Camarões, o país abrangia uma diversidade cultural em seu sistema educacional que permanece como uma das áreas com frequente necessidade de reforma. No ensino superior, o país acreditava que a inclusão cultural, ao menos no setor educacional, seria a solução para todos os problemas na união das duas culturas linguísticas. Contudo, considerando o desequilíbrio demográfico entre as duas culturas e o fato de que os níveis fundamental e médio do sistema educacional eram fragmentados em dois subsistemas, o inglês e o francês, os esforços quase insignificantes

¹⁰ Tradução nossa. “efficiency in meeting the set goals, relevance to human and developmental needs and conditions, something more in relation to the pursuit of excellence and human betterment”.

¹¹ Tradução nossa. “This may enable teachers to become agents for fostering the development of social skills and creating a learning environment that will encourage young people to live together and to become responsible citizens.”.

para garantir o ensino nos dois idiomas em todas as instituições de ensino superior do país tornou o idioma uma barreira no aprendizado inclusivo do ensino acadêmico.

Camaroneses anglófonos que são em menor número na população, sofriam com as falhas na implementação dessas políticas públicas, uma vez que poucos deles eram qualificados para ensinar em instituições de nível superior. A consequência disso era uma baixíssima taxa de aprovação dos camaroneses anglófonos, que recebiam a maior parte de suas aulas em francês e tinham professores francófonos com pouco domínio do inglês. Essas circunstâncias provocaram o surgimento de demandas por instituições monolíngües.

Independente do fato de que, uma vez estabelecidas essas instituições, houve uma desconexão da inclusão cultural, elas também serviram como caminho para enfatizar as diferenças coloniais, o que minou os anseios de integração dos atores políticos. Embora essas barreiras linguísticas não tenham sido enfatizadas em universidades monolíngües como a de Ngoundere, com o francês como língua de trabalho, a atenção às instituições de estilo anglo-saxão cresciam, desde a admissão até as políticas de ensino e aprendizagem. Essa ênfase geralmente resultou em taxas de sucesso aumentadas, com pouca influência no sucesso após a escola, considerando que as oportunidades de emprego no território são em grande parte em língua francesa. Além disso, o sistema de admissão nas instituições anglo-saxônicas contradizia a política nacional de educação de massa e geralmente frustrava os graduados das escolas secundárias, que não conseguiam admissão em um sistema superior, como resultado de notas baixas. Consequentemente, o fracasso da inclusão cultural na definição da política de ensino superior tem beneficiado os anglófonos camaroneses, cujos esforços para evitar barreiras linguísticas na verdade reduziram as oportunidades no ensino superior de alunos formados nos sistemas educacionais anglófonos. Mesmo onde isso era possível e com o aumento das taxas de sucesso acadêmico que os beneficiavam, as barreiras linguísticas às quais eles eram submetidos nas instituições monolíngües diminuía a taxa de sucesso na graduação, resultando em grande parte na condenação de marginalização.

REFERÊNCIAS

- ADEA. 1999. *Reforming a National System of Higher Education: The Case of Cameroon*. Washington D.C: ADEA Working Group on Higher Education.
- Association of American Colleges and Universities. 2012. *A crucial moment: college learning and democracy's future*. Washington, D.C.: Report of the National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement.
- Ayafor, I. M. 2005. "Official Bilingualism in Cameroon: Instrumental or Integrative Policy?" In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Edited by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, & Jeff MacSwan 123-142. Somerville MA: Cascadilla Press.
- Bandary, M. S. 2005. "Meeting the Challenges: The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education", *Higher Education*, Vol. 50, 181-195.
- Burridge, Nina & Chodkiewicz, Andrew. 2008. *Representations of cultural diversity in school and community settings*. Sydney: Centre for Research in Learning and Change, University of Technology.
- Business, Innovation and Skills. "Higher Education: Students at the Heart of the System". <http://www.bis.gov.uk>.
- Chan, R. Y. et al. 2014. "What is the purpose of higher education?: A comparison of institutional and student perspectives on the goals and purposes of completing a bachelor's degree in the 21st century", *Paper presented at the Annual American Education Research Association (AERA) conference*. Philadelphia: PA.
- Du Plooy, J. & Swanepoel, Z. 1997. "Multicultural education: problems faced by minority groups in schools." *Acta Academica*, 29 no 3, 129-153.
- Du Toit, P. J. 1995. "Interpersonal relationships of black pupils in multicultural schools in the RSA: problems and guidelines". *South African Journal of Education*, 15, 212-217.
- Echu, G. 1999. "Le Bilinguisme Officiel au Cameroun: Critiques et Perspectives." In *Official Bilingualism and Linguistic Communication in Cameroon*, edited by Echu, G. & Grundstrom, A.W., 189-201. New York: Peter Lang.

- _____. 2004. "The Language Question in Cameroon". http://www.linguistik-online.com/18_04/echu.html.
- Hawes, H. & Stephens, D. 1990. *Questions of Quality: Primary Education and Development*. Essex, England: Longman.
- Konings, P. 2004. "Anglophone University Students and Anglophone Nationalist struggle in Cameroon." In *Vanguard Or Vandals: Youth, Politics And Conflict In Africa (African Dynamics)* edited by J. Abbink & I. V. Kessel, 161-188. Brill Academic Publisher.
- Langner, Michel & Imbach, Ruedi. 2000. "The University of Freiburg: A model for a bilingual university". *Higher Education in Europe XXV* no 4, 461-468.
- Marnie O'Neill. 2009. "Forty years on: education for a culturally diverse Australia" *SA-eDUC JOURNAL 6 no 2: 81-99*.
- Meier C. & Hartell, C. 2009. "Handling cultural diversity in education in South Africa", *SA-eDUC JOURNAL 6 no 2: 180-192*.
- MINESUP (Ministère de l'Enseignement Supérieur). 1993. *La Réforme universitaire au Cameroun*. Yaounde, Cameroon: CEPER.
- Ngwana, T. A. 2001. *The Implementation of the 1993 Higher Education Reforms in Cameroon: Issues and Promises*. Lincolnshire & Humberside: University of Lincolnshire & Humberside Press.
- Njeck, A. F. 1992. *Official Bilingualism in the University of Yaounde: Some Educational and Social Issues*. Maîtrise Dissertation, Université de Yaoundé.
- Ombe, Z. A. et al. 2009. "Innovation in Teacher Training in Sub-Saharan Africa" In, *Revitalizing Higher Education in Sub-Saharan Africa*. Edited by United Nations University, 91-103. Tokyo: United Nations University.
- Tambi, J. 1973. *Received Language Bilingualism in Cameroon: A Study of Functions and Attitudes*, DES Thesis, Université de Yaoundé.
- Torres-Guzmán, Marie E. 2002. Dual language programs: Key features and results Directions in Language and Education.
- Van Heerden, M.E. 1998. *What's happening in practice? A comparative study of teaching and learning in two desegregated South African public high schools*. Pretoria: University of South Africa.

RESUMO

A República de Camarões além de ter sua própria identidade multiétnica, herdou duas identidades do período colonial, a inglesa e a francesa, que se estabeleceram por meio da ensino formal durante a administração britânica e francesa. Após a independência, o país adotou na educação básica¹² uma política educacional bilíngüe com dois subsistemas, inglês e francês, respectivamente. No nível superior, a primeira universidade pública era bilíngüe, baseada na natureza bi-cultura do país. Este artigo investiga como se dá a implementação das políticas públicas de diversidade cultural desenhadas para o ensino superior. O trabalho examina as bases, práticas e armadilhas na consideração da diversidade cultural no desenho das políticas de ensino superior em Camarões. Argumenta-se, baseado na prática em universidades estatais, que os esforços de introduzir e implementar políticas biculturais inclusivas no ensino superior foram um desastre devido a variedade de demandas exigidas pela diversidade. Utilizando uma abordagem integrada para atrelar questões inter-relacionadas, o artigo concluiu que apesar da vontade de parte do governo em garantir um sistema bilíngüe inclusivo no ensino superior, o que aconteceu foi um exclusivismo, que variou de política para a prática e os resultados.

PALAVRAS-CHAVE

Diversidade cultural; ingleses e franceses; política; bilíngüe.

*Recebido em 27 de abril de 2018.
Aprovado em 23 de junho de 2018.*

Traduzido por Caroline Chagas de Assis.

¹² Nota de tradução: no texto original está “primary and secondary levels” que seriam, no Brasil, ensino fundamental e ensino médio, que compreendem a educação básica. Porém no Camarões, o sistema educacional estaria dividido em “primary level” de seis anos, “middle level” de cinco anos e “secondary level” de dois anos. Fonte: <https://www.cameroonweb.com/CameroonHomePage/education/>. Acesso em 10 jun 2018.