

Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino¹

Education in Mozambique: policies of assimilation and the privileging of Portuguese in teaching

Sheila Perina de Souza*

Resumo: este artigo reflete sobre o sistema de ensino Moçambicano, focalizando o período colonial. Moçambique é um país multilíngüe, com mais de 20 línguas de origem bantu. Apesar disso, só recentemente essas línguas têm sido implantadas no ensino. A língua portuguesa, desde o período colonial, goza de um *status* privilegiado no ensino, sendo a principal para o ensino. A partir de uma revisão bibliográfica e da contextualização educacional linguística, temos como objetivo principal evidenciar pontos na história educacional que culminaram no atual *status* da língua portuguesa como a principal para o ensino. Inicialmente, discutimos a incoerência da classificação de Moçambique como um país lusófono, sendo esse um instrumento da lusitanização (SEVERO; MARKONI, 2015), presente também na educação. Posteriormente, refletimos sobre o estabelecimento tardio do sistema de ensino oficial em Moçambique, à luz de Mazula (1995), Mondlane (1969) e Gasperini (1989). Também discutimos o lugar da língua portuguesa e das línguas bantu moçambicanas no sistema de ensino colonial, que pretendia levar a desafricanização das crianças. Nossa hipótese é que a política de assimilação construída por meio do Estatuto do Indigenato (1929-1961) moldou o sistema escolar no período colonial. Consideramos que a política de assimilação disponibilizou um modelo cultural e linguístico, um modelo de civilização fundado na utilização do português e na minorização das línguas bantu, que contribui para o privilégio da língua portuguesa no ensino em Moçambique ainda na atualidade.

Palavras-chaves: Educação colonial. Moçambique. Política do assimilado. Línguas bantu. Língua portuguesa.

Abstract: this article reflects on the Mozambican education system, focusing on the colonial period. Mozambique is a multilingual country with more than 20 languages of Bantu origin, although only recently have these languages been implemented in education. The Portuguese language since the colonial period enjoys a privileged status in teaching, being the main one for teaching. From a bibliographical review and the linguistic educational contextualization we have as main objective evidence points in the educational history that culminated in the current status of the Portuguese language as the main language for teaching. Initially, we discussed the incoherence of Mozambique's classification as a Lusophone country, an instrument of lusitanization (SEVERO; MARKONI, 2015) present in education. Later we reflect on the late establishment of the official education system in Mozambique, in the light of Mazula (1995), Mondlane (1969) and Gasperini (1989). We also discussed the place of the Portuguese language and the Mozambican Bantu languages in the colonial education system that was intended to lead to the de-institutionalization of children. Our hypothesis is that the politics of assimilation built through the Statute of the Indigenate (1929-1961) shaped the school system in the colonial period. We consider that the politics of assimilation provided a cultural and linguistic model, a model of civilization based on the use of Portuguese and the minority of Bantu languages that contributes to the privilege of the Portuguese language in teaching in Mozambique still today.

Keywords: Colonial education. Mozambique. Politics of assimilation. Bantu languages. Portuguese language.

¹ Este texto é fruto do Relatório de Qualificação de Mestrado da pesquisa “Imagens de Língua – Um estudo educacional sobre as línguas nacionais na escola básica moçambicana”

* Mestranda na área de Educação e Linguagem na Faculdade de Educação da USP, onde desenvolve a pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas em Angola, Brasil e Moçambique. Participou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji A'nkonde – GEPEULAN – e em 2014, fez graduação sanduíche (CAPES) na Universidade Lueji A'nkonde, em Angola, e lecionou em escola de ensino primário no mesmo período. Em 2016, foi contemplada pelo Programa de Bolsas Santander de Intercâmbio Mobilidade e foi a Moçambique, onde desenvolveu a pesquisa “Imagens das Línguas Nacionais no Sistema de Ensino Moçambicano no discurso do professor”, que foi ampliada, tornando-se a investigação de mestrado “Imagens de Língua - um estudo educacional sobre as línguas nacionais na escola básica moçambicana”, em 2017. Em 2018, esteve na Escola Superior Pedagógica (Angola), realizando estágio de docência no ensino superior. Atualmente a pesquisadora é membro do GEPPEP - Grupo de estudos e pesquisa Produção de Escrita e Psicanálise desde 2016. ORCID iD: <<https://orcid.org/0000-0003-4819-9066>>. E-mail: <sheilaperina@hotmail.com>.

Introdução

Moçambique nos últimos anos tem implementado a inclusão das línguas bantu em seu sistema de ensino. Em 2003, o Plano Curricular do Ensino Básico - PCEB, que tem efeitos de política linguística educacional, inseriu pela primeira vez as línguas nacionais moçambicanas no currículo escolar. Apesar disso, a língua portuguesa ainda é a principal língua no ensino. O histórico de enaltecimento da língua portuguesa, conjuntamente com marginalização das línguas bantu proporcionou o atual status de privilégio da língua portuguesa no ensino.

Para compreensão da relação entre escolarização e língua em Moçambique, consideramos fundamental o resgate histórico da educação, pois os elementos sociais e políticos presentes na colonização nos ajudarão a compreender as decisões tomadas no período pós-colonial, bem como colaborarão na compreensão das políticas e atitudes linguísticas do presente. Brazão Mazula (1995), ex-reitor da Universidade Eduardo Mondlane, aponta a necessidade dos trabalhos científicos que queiram contribuir para organização de um sistema educacional racional em Moçambique remontem ao período colonial. O intelectual alerta que mesmo que nem todos os problemas atuais da sociedade moçambicana tenham explicações no período colonial, é importante a presença da memória colonial como ponto de partida para compreensão da realidade histórica. Isso posto vale uma breve imersão histórica na educação colonial e o lugar ocupado pelas línguas nativas.

A partir de uma revisão bibliográfica e da contextualização educacional linguística temos como objetivo principal evidenciar pontos na história educacional que culminaram na escolha da língua portuguesa como a principal língua para o ensino. Inicialmente discutimos a incoerência da classificação de Moçambique como um país lusófono. Posteriormente refletimos sobre o estabelecimento tardio do sistema de ensino em Moçambique que pretendia levar a desafricanização das crianças, a luz de Mazula (1995), Mondlane (1969) e Gasperini (1989). Também daremos especial atenção para a política de assimilação que reorganizou as relações entre língua e sociedade nas colônias portuguesas, inclusive no sistema de ensino educacional.

Contextualização linguística

Moçambique é um país multilíngue e multicultural, à semelhança da maioria dos países africanos. O português é a língua oficial desde a independência, mas convive com dezenas de línguas nativas, todas de origem bantu. Não há ainda um consenso sobre o número de línguas nativas existentes em Moçambique. De acordo com o Censo de 2007, as línguas nativas são línguas maternas de 80% da população. Pouco mais da metade da população, 50,4%, são falantes de português, mas apenas 10,7% da população total do país considera o português a sua língua materna.

Vinte das línguas nativas do território são oficialmente denominadas “Línguas Nacionais”, são elas o cicopi, o cinyanja, o cinyungwe, cisenga, cisena, cinyanja, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elonwe, gitonga, cimaconde, kimwani, emakhuwa, memane, cisuaíli, suazi, xichangana, xironga, e xitswa e zulu. Essas línguas são frequentemente chamadas de línguas moçambicanas, línguas bantu ou ainda de línguas nacionais. De acordo com o Relatório do III Seminário Padronização da

Ortografia de Línguas Moçambicanas, 17 línguas já têm a sua escrita padronizada. Além das línguas nacionais, existem outras línguas no território, no entanto não há consenso sobre esse número.

Firmino (2002) ressalta a presença das línguas asiáticas usadas ao longo da zona costeira. Timbane (2017) aponta para a existência de cinco línguas de asiáticas no país: gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe. Esses idiomas são falados pelas populações asiáticas radicadas no território moçambicano e pela comunidade muçulmana, presente principalmente no norte do país. O árabe tem tido especial importância na história de Moçambique. Ngunga (2011) menciona a existência de documentos disponíveis no arquivo histórico de Moçambique que revelam que as correspondências entre reis africanos do litoral e o rei de Portugal foi feita em árabe até 1895. A presença da população islâmica, falante de árabe em Moçambique também operou forte resistência frente ao catolicismo português. (SEVERO; MARKONI, 2015).

E Moçambique, a diferença dos outros países africanos de língua oficial portuguesa, tem construído uma relação muito próxima com os países de língua oficial inglesa, inclusive faz parte do Commonwealth (associação de cooperação de países que o inglês é a língua oficial e em sua maior parte foram ex-colônias britânicas). A língua inglesa tem grande importância em Moçambique, em especial nas negociações comerciais. A presença do inglês também pode ser observada através de inserção de léxicos da língua inglesa no português moçambicano.

Acresce que, apesar dessa multiplicidade de línguas, frequentemente, Moçambique tem sido chamado de país lusófono. É usual o uso do termo África Lusófona para se referir a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, países que são ex-colônias de Portugal e têm a língua portuguesa como oficial, mesmo que se tratem de países multilíngues, onde a maioria da população tem como língua materna as línguas nativas ou crioulas.

Por trás do aparente desejo de unificação dos países que foram ex-colônias de Portugal, essa expressão aponta para reafirmação do passado colonial, remontando ao domínio português como única marca histórica válida para definição desses territórios. Além de tomar a língua portuguesa como única língua legítima, nega a pluralidade linguística, invisibilizando as dezenas de línguas presentes nos cinco países.

O professor moçambicano Namburete (2006) traz contribuições pertinentes ao contestar os parâmetros que se assentam na união da comunidade lusófona.

Pretendemos ainda consubstanciar a nossa recusa à congregação dos países africanos de expressão oficial portuguesa sob o manto da lusofonia usando para tal o argumento de que em português todos nós nos entendemos. Recusamos a perpetuar a falsa verdade de que os países africanos colonizados por Portugal se comunicam usando os fones lusos. Moçambique estaria mais bem categorizado no grupo dos países bantúfonos (NAMBURETE, 2006, p. 70 *apud* PONSO, 2014).

Desde a independência, tem-se usado o argumento de que a língua portuguesa seria a única que possibilitaria o mútuo entendimento de norte a sul, entendimento que não poderia ser alcançado caso se elegesse uma língua bantu. Acima, o professor Namburete demonstra a inconsistência desse argumento, desmistificando a ideia de que o português é uma língua compreensível para os moçambicanos. Ele ainda pondera que Moçambique estaria melhor categorizado entre os falantes das línguas bantu.

Para o Professor de Gana, Kwesi K. Prah, Diretor do Centro de Estudos Avançados da Sociedade Africana (CASAS), a ideia de que as línguas bantu não são capazes de promover o entendimento entre os diversos grupos linguísticos é um mito. Prah (2011) defende a necessidade da destruição do mito da diversidade africana como um fenômeno caótico que só ajuda os africanos a se desentenderem. Ele propõe o processo de um empoderamento das línguas, em que os habitantes dos diferentes países partilham, transformando-as em fatores de luta pelo renascimento africano.

Retomando a questão da lusofonia nos países africanos, Paulo Freire (2013) também teceu críticas às nomenclaturas homogeneizadoras. O educador brasileiro não reconhecia o termo “África de expressão portuguesa”. Para ele, era muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa, do que expressão do português. Ele diz que o colonialismo pairou e impôs sobre a África, sem ter conseguido jamais tê-la transformado em África de expressão portuguesa, francesa ou inglesa.

Os termos África de expressão portuguesa, África lusófona, lusofonia africana, entre outras, estão a serviço do apagamento da diversidade linguística e cultural africana. Em certa medida, acreditamos, que esses termos podem ser usados como sinônimo de lusitanização. Definido por Severo e Makoni (2015) como “[...] um dispositivo complexo e heterogêneo que envolve a maneira como as instituições, visões de mundo, religião e língua portuguesa/europeias buscaram dominar e controlar regiões e povos tomados como colonizados” (p. 57).

Este movimento de lusitanização, de tentativa de apagamento da diversidade linguística, por meio da imposição da língua portuguesa poderá ser observado em toda sociedade moçambicana, inclusive na educação. O sistema de ensino desde o período colonial aos dias atuais tem dado a língua portuguesa um status diferenciado, de privilégio, em relação às línguas bantu moçambicanas, fruto da lusitanização.

A educação colonial e o lugar da língua portuguesa e das línguas bantu moçambicanas

Durante os quatro primeiros séculos, a maior parte do território moçambicano esteve fora do domínio português, visto que a ocupação dos territórios africanos não foi simples. Para o alcance do domínio territorial em Moçambique os portugueses tiveram que enfrentar a resistência de diversos reinos e impérios africanos. Apenas em 1920, o exército português conseguiu vencer todos os pontos de resistência no território moçambicano (MONDLANE, 1959).

Na conferência de Berlim e também na de Bruxelas (1889-1890), Portugal foi criticado por não ocupação do território, ausência de um sistema de ensino formal, além de manter o trabalho escravo. De acordo com as grandes potências essas práticas não se enquadravam mais nas novas diretrizes colonizadoras da África partilhada. Devido à pressão o império português por medo de perder as colônias, passa a abandonar práticas de economia mercantil e, também, passou a propor novas formas de exploração com base numa economia capitalista. Foi neste contexto, fruto das pressões externas que Portugal estrutura um sistema de ensino nas colônias. (GASPERINI, 1989; MAZULA, 1995)

Segundo Gasperini (1989), o sistema de ensino em Moçambique nasce entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para essa pesquisadora, o governo português consolidou um sistema escolar para formar a classe dirigente portuguesa e difundir a cultura portuguesa entre os colonizados.

Anteriormente à construção do sistema de ensino oficial, a educação ocidental da população local esteve a cargo dos missionários católicos e protestantes. Vale, então, salientar a diferença nas práticas linguísticas entre essas duas missões. A missão católica estava comprometida com a coroa portuguesa e preconizava o ensino em língua portuguesa, enquanto a missão protestante utilizava as línguas bantu no ensino, visto que não estava vinculada ao governo português e a maioria de seus missionários eram falantes da língua inglesa. Ba Ka Khosa (2015) explica que no período colonial as igrejas protestantes trabalharam na alfabetização em línguas africanas, por isso hoje verifica-se a ampla literatura religiosa traduzida nas línguas nativas. Quanto aos missionários católicos, houve poucos que recolheram contos, provérbios e dicionários e gramáticas nas línguas locais.

Em 1921, o uso das línguas africanas foi proibido nas escolas missionárias pelo Decreto Português 77, de 9 de dezembro (SEVERO; MAKONI, 2015). O objetivo da educação dada à população pelos missionários não era o desenvolvimento integral do sujeito; a preocupação dos missionários era conversão religiosa, que tornava mais fácil a efetivação da dominação colonial. Pode-se dizer que “[...] a educação religiosa era parte de uma ampla estratégia de dominação total do africano” (NGUNGA, 2011, p. 295).

O principal argumento que sustentou a invasão territorial da África e da América foi a necessidade de civilização da população nativa no modelo ocidental. Nesta linha, argumenta-se a necessidade de aprendizagem das línguas europeia e de seu código escrita. No entanto, o sistema de ensino durante toda a colonização foi pouco desenvolvido. O que de fato aconteceu nas colônias foi a exploração por meio do trabalho forçado.

Primeiramente o trabalho escravo, posteriormente proibido por pressões das grandes potências, substituído pelo trabalho obrigatório. Mazula (1995) diz que para Freire de Andrade, Governador Geral de Moçambique entre 1906 e 1910, o objetivo cultural da educação dos nativos deveria ser fazê-los trabalhadores. A grande maioria dos moçambicanos foi destinada ao trabalho forçado, nas minas dos países vizinhos, na exploração agrícola no próprio país, e na construção de infraestruturas. A maior parte da população viveu excluída do processo educativo durante o período colonial.

O intelectual Brazão Mazula traz contribuições a respeito das relações entre a construção do sistema de ensino e o capitalismo.

Na realidade, são esses interesses econômicos que vão nortear a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. O discurso de «civilizar o negro» (Antônio Enes) e de «educa-lo» (Oliveira Martins) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação coloniais. Os argumentos da condição de «selvagem» visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração das riquezas das colônias, na base real do mito (MAZULA, 1995, p. 76).

O argumento que justifica a invasão pela necessidade de civilização, por si só já é demasiadamente violento, pois está alicerçado na concepção de inferioridade cultural da população nativa, frente a superioridade europeia. No entanto, esse argumento esconde os reais objetivos da invasão colonial, a acumulação de riqueza, por meio da exploração de pessoas e de seus territórios.

Apesar de a exploração econômica ser o objetivo final da invasão colonial, ao longo da colonização construiu-se vários discursos ligados a necessidade civilizar para justificar a ocupação territorial, neste cenário a educação escolarizada ocupou um espaço central. Foi construído um sistema de ensino assentado na concepção de

raça inferior. Além de explorar os negros fisicamente, buscou-se também destituí-los culturalmente

Para Silva (2015), a concepção de raça inferior, considerada incapaz de se civilizar e educar, a não ser por meio do trabalho, fundamenta a educação colonial nas colônias africanas. Eduardo Mondlane (1969), um dos fundadores e primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO, traz contribuições pertinentes sobre as bases que se assentam a educação colonial

Os colonizadores em geral desprezaram e rejeitaram a cultura e a educação tradicionais africanas. Eles os atacaram, instituindo completamente fora do contexto uma versão de seu próprio sistema de educação, que arrancaria o africano de seu passado e o forçaria a se adaptar à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado (MONDLANE, 1969, p. 3 - tradução nossa)².

A convicção de que a cultura (língua) europeia era superior a africana estruturou o sistema de ensino colonial. Buscava-se, por meio da instrução, que o africano se desligasse de suas tradições, crenças e de sua língua. Segundo Mondlane (1969), os portugueses pretendiam formar africanos que atuariam como intermediários entre o estado colonial e a população nativa. Para isso, essas pessoas deveriam renegar a sua cultura e assumir uma atitude de subserviência, que seria adquirida por meio da escola colonial, cumprindo essas exigências os nativos alcançariam o status de assimilados.³

A partir da diferenciação entre raças, o sistema de educação colonial foi organizado em dois subsistemas de ensino: o primeiro oficial, destinado aos filhos dos colonos e negros assimilados, e o segundo destinado à população nativa, “[...] engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos seus aspectos” (MAZULA, 1995, p. 80).

O diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930, justificava a separação dos objectivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas enquanto o ensino primário elementar para os não indígenas visava dar a crianças instrumentos fundamentais de todos o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (MAZULA, 1995, p. 80).

Para as crianças brancas e filhos de assimilados, o percurso escolar era de 11 anos (4 anos de escola primária e 7 de liceu). As crianças negras deveriam estudar no mínimo 14 anos. Antes de ingressarem no ciclo primário deveriam estudar 3 anos de

² Versão original: “Colonialists in general have despised and dismissed traditional African culture and education. They assailed it, instituting completely out of context a version of their own system of education, which would uproot the African from his past and force him to adapt to colonial society. It was necessary that the African himself should acquire contempt for his own background. In the Portuguese territories, education for the African had two aims: to form an element of the population which would act as an intermediary between the colonial state and the masses; and to inculcate an attitude of servility in the educated African.” (MONDLANE, 1969, p. 31).

³ Definição de assimilado “Trata-se de uma construção jurídica do colonialismo português. Era um status social, legalmente instituído, concedido a todos aqueles nascidos nas colônias que cumprissem determinadas obrigações instituídas em linhas gerais pelo Estatuto Político, Civil e Criminal de Angola e Moçambique.” (NASCIMENTO, 2011, p. 5). No próximo item refletiremos a respeito da assimilação.

“ensino de adaptação” ou também chamado de “ensino rudimentar”. O objetivo do ensino rudimentar era oferecer condições para que as crianças nativas conseguissem cursar o ensino primário, pois se considerava que elas não tinham capacidade de entrar diretamente no ensino primário como as crianças brancas.

Para Mondlane (1969), esta organização do sistema de ensino se apresentava como um obstáculo para as crianças negras, isto porque o fato de o ensino ser feito em língua portuguesa fazia com que elas repetissem muitas vezes. Muitos alunos não conseguiam entrar no ensino primário, que só aceitava crianças até os 12 anos, devido à quantidade de reprovações e a entrada muitas vezes tardia ao sistema escolar por conta das obrigações com trabalho.

Para Mazula (1995), a principal característica do ensino era a feição nacionalista e prática, que se traduzia na obrigatoriedade do uso e do ensino da língua portuguesa nas escolas. Mondlane (1969) explica que em todos os níveis as escolas para os africanos eram, principalmente, agências de disseminação da cultura portuguesa. Nas escolas apenas o português deveria ser ensinado. As línguas africanas poderiam ser usadas raramente como meio de facilitar o ensino do português.

Sobre os resultados dessa empreitada que pretendia criar um povo falante de português nacionalista e cristão *“Whatever the long-range prospects for this approach, the intermediate result has been the creation of a small class that looks down upon its own traditional languages and culture, but is not sufficiently educated to use Portuguese efficiently”* (MONDLANE, 1969, p. 29). Embora hoje já tenhamos uma elite que fala português de maneira eficiente, e até podemos falar da existência do português moçambicano, Mondlane não estava errado sobre a criação de uma pequena classe que despreza a língua e cultura tradicional, que desde o período colonial tem promovido somente a língua portuguesa, a classe dos antigos assimilados.

Gasperini (1989) explica que foi no governo de Salazar, a partir dos anos 1930, que o sistema educativo se voltou, ainda que muito precariamente, à população local, ficando a cargo do estado. Para essa autora, a função da escola era muito mais instaurar a submissão ideológica e aculturação da mão de obra do que formar técnicos e profissionais. “O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole” (GASPERINI, 1989, p. 13). A escola ensinava que a hierarquia social era resultado da vontade divina hereditariedade biológica. Defendia-se que aceitação de sua posição social indicava o comportamento de um bom cristão e cidadão; enquanto a revolta era sinônimo de desobediência divina.

Segundo Gasperini (1989), em 1940, foi sancionada entre o Estado e a Igreja o Estatuto Missionário que estabeleceu que o ensino indígena, criado em 1930, tornasse responsabilidade dos religiosos, retomando a prática anterior dos anos anteriores. Da criação do sistema de ensino nos anos 30, até 1964, havia separação das escolas para brancos e negros. Devido às pressões externas, consolida-se a abolição legislativa da distinção entre escola

Um ano antes da independência, em 1974, quando o sistema de ensino alcançou sua expansão máxima, ele atendia pouco mais de meio milhão de alunos, enquanto a população chegava a dez milhões de habitantes. A pesquisadora pontua que mesmo com as diversas reformas que ocorreram no sistema de ensino no período colonial nenhuma delas mudou substancialmente a natureza discriminatória do ensino. As mudanças feitas no sistema de ensino, próximo a independência, devido a

pressão das Nações Unidas e dos movimentos de libertação não eram reais, o sistema de ensino permanecia com sua estrutura racista.

Esta contextualização sumária da educação no período colonial, baseada nos estudos de Gasperini (1989), Mazula (1995), Mondlane (1969) nos permite fazer algumas considerações a respeito da educação no período colonial. A escolarização em Moçambique é instaurada para cumprir as prerrogativas feitas pelas grandes potências na Conferência de Berlim. Dada a necessidade de cumprir com as exigências desses países, Portugal criou um sistema de ensino que serviu como ferramenta para efetivação da dominação colonial. Enaltecia a cultura europeia, sua história, geografia e religião, e buscava arrancar pela raiz a cultura e a tradição africana inibindo as resistências para melhor efetivação da dominação.

As práticas escolares são inspiradas no racismo linguístico, as línguas africanas são excluídas do sistema de ensino e não são usadas nem para o auxílio da aprendizagem da própria língua portuguesa. O português é, portanto, a língua da escolarização, do conhecimento; a legítima língua. Desde o período colonial, a língua portuguesa é a principal e a oficial para o ensino de todos, inclusive daqueles que não a falam.

A escola do período colonial visava a desafricanizar a criança africana e aculturá-la. Seguindo as prerrogativas da política de assimilação, o sistema educacional foi dividido em dois subsistemas, um para a população nativa e outro para os brancos e assimilados. Para se tornar assimilado deveria principalmente saber falar, ler e escrever em língua portuguesa, de modo que a escola estava no centro da formação do africano assimilado. Nesse sentido, vale lançarmos um olhar para a política de assimilação, que definiu as relações entre língua e escolarização no período colonial.

A política de assimilação

Temos consideramos que a política de assimilação construída por meio do Estatuto do Indigenato (1929-1961) moldou o sistema escolar no período colonial. Esta influência pode ser observada pela organização de dois subsistemas de ensino separado e pela obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Tanto a escola quanto o estatuto tinham como missão de desnativizar a criança e implantar-lhe a cultura portuguesa.

Tornava-se assimilado os membros da população nativa que fossem falantes de português e adotassem hábitos europeus como comer de garfo e faca, ter religião católica e abandonar a prática da cultura(s) africana(s). Essas pessoas deixariam de ser chamados de indígenas para serem considerados assimilados, uma espécie de civilizados de segunda ordem, abaixo dos portugueses, que são civilizados desde o nascimento.

Em consonância com Makoni e Severo (2015), esse conjunto de leis, compreendido no Estatuto do Indigenato, que estabeleceu a política de assimilação, pode ser visto como uma política linguística, na medida em que redefiniu as relações linguística na sociedade colonial, afetando inclusive a escola. “Em termos de políticas linguísticas, o Estatuto legitimou e racionalizou as diferenças linguísticas, em que o maior ou menor domínio da língua portuguesa ou de alguma língua africana seria signo de maior ou menor grau de civilidade” (MAKONI e SEVERO, 2015, p. 66).

A civilidade, no período colonial, só poderia ser alcançada por meio do distanciamento da negritude, isso se daria através da negação das línguas e tradições africanas. Quanto maior a proximidade com os hábitos europeus e maior o

afastamento da africanidade, mais civilizado seria. No cerne da política de assimilação está o racismo.

A imposição da língua portuguesa foi empreendida pelo governo colonial por pelos menos duas maneiras: 1) por meio da obrigatoriedade de seu uso na escola; e 2) por meio da instituição jurídica da assimilação que atestava um status de civilização superior para aquele que falasse português. A política de assimilação nutriu e fortaleceu o preconceito racial linguístico, visto que as línguas nativas foram mais oprimidas com essa política, pelo fato de serem línguas africanas.

Dada importância do Estatuto do Assimilado, consideramos que para compreendermos melhor essa categoria social, faz-se necessário a reflexão sobre o conjunto de leis que definiram o estatuto do assimilado, para isso nos fundamentamos em quatro trabalhos.

O primeiro trata-se da premiada tese do moçambicano, ex-ministro, José Luis Cabaço, que se transformou em livro intitulado “Moçambique: identidade, colonialismo e libertação”. O segundo trabalho que nos apoiaremos é a tese “Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista”, do também pesquisador moçambicano André Victorino Mindoso. O terceiro também é uma tese intitulada “Gentes do mato: os ‘novos assimilados’ em Luanda (1926-1961)”, do angolano Washington Santos Nascimento. Embora a segunda tese discuta a formação de uma elite rural por meio da criação do status assimilado em Angola, ela faz uma rica discussão sobre a legislação que definiu a assimilação em Angola e em Moçambique. O quarto trabalho é um artigo, “Frugalidade, moralidade e respeito: a política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930.”, do pesquisador brasileiro Valdemir Zamparoni, que tem se dedicado ao estudo do colonialismo em Moçambique.

Cabaço (2009) explicita que, até 1917, em Moçambique não havia uma categoria jurídica que separasse a população nativa entre si; todos eram chamados de indígenas pelo governo da colônia, mesmo aqueles que gozavam de certos privilégios, como os afro-portugueses. A partir de 1917, inicia-se a distinção entre não indígenas e indígenas. Com o diploma legal adotado em 1917, apenas os assimilados são considerados legalmente não indígenas e por isso podem ter certos benefícios que não tinham o restante dos africanos.

De acordo com Zamparoni (2008), a partir da Portaria Provincial nº 317, de 09/01/1917, editada pelo Governador Geral Álvaro de Castro, é considerado indígena os indivíduos da raça negra e seus descendentes, cujos costumes não se distinguiam do comum daquela raça. Essa lei enumerou os requisitos que deveriam ser acumulados para que o nativo deixasse ocupar o status de indígena e se tornasse assimilado ao europeu.

O artigo 2º era claro ao afirmar que somente seriam considerados *assimilados* – em itálico no original – aos europeus, o indivíduo da raça negra ou dela descendente que:

- a) tivesse abandonado inteiramente os usos e costumes daquela raça;
- b) que falasse, lesse e escrevesse a língua portuguesa;
- c) adotasse a monogamia;
- d) exercesse profissão, arte ou ofício, compatíveis com a “civilização europeia” ou que tivesse obtido por “meio lícito” rendimento que fosse suficiente para alimentação, sustento, habitação e vestuário dele e de sua família. (ZAMPARONI, 2008, p. 2)

Zamparoni (2008) explica que aqueles africanos que cumprissem com essas exigências poderiam tornar-se assimilados, mas deveriam se munir de um alvará,

único documento que era válido para comprovar sua assimilação. Para conseguir o alvará a pessoa deveria escrever de próprio punho e assinar um requerimento que seria atestado pelas autoridades administrativas que comprovariam o abandono dos usos e costumes da raça negra e a fluência em língua portuguesa. Além da certidão de aprovação de instrução primária do primeiro grau, exigia-se a certidão de casamento, e se caso fosse solteiro deveria haver uma declaração comprometendo-se a não adotar a poligamia. A assimilação era extensiva aos filhos também, de modo que os filhos dos assimilados poderiam frequentar o mesmo sistema de ensino direcionado aos portugueses.

Esta diferenciação entre indígenas e não indígenas por meio da criação do status de assimilado ganha mais força jurídica durante a ditadura de Salazar. Os salazaristas argumentavam que durante a República (1911-1926) a assimilação do africano ocorreu de forma muito rápida, não eram necessárias prerrogativas para que o “selvagem” se tornasse cidadão. A criação do Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique (Estatuto do Indigenato), em 1926 marca historicamente a reorganização das relações com a população nativa nas colônias. (NASCIMENTO, 2013).

Nascimento (2013) explicita que o Estatuto do Indigenato torna legal a discriminação racial nas colônias portuguesas. Todo branco era desde seu nascimento “cidadão” e “civilizado”, enquanto a população negra e mestiça deveria solicitar a cidadania por meio de um processo burocrático. Sem essa cidadania proporcionada pela assimilação, era limitado o acesso à saúde, trabalho, educação, propriedades e condução de veículos.

Em 1930, foi proclamado o Ato Colonial, um dos documentos mais importantes na administração de Salazar, pois estabeleceu o quadro jurídico-institucional para uma nova política de dominação, fundamentada nos ideais nacionais e visando à consolidação do domínio nos territórios ultramarinos. Cabaço (2009), Nascimento (2013) e Mindoso (2017), apontam a importância do Ato colonial para configuração do estado português nas colônias e, por consequência, na definição da política de assimilação, visto que nesse documento Portugal indica a necessidade de civilizar as populações nativas e produzir novos portugueses. Apesar de esse documento estar enquadrado no estatuto do indigenato, não há menção explícita sobre a assimilação.

De acordo com Cabaço (2009), a Portaria Provincial de 1917, que definiu a condição de assimilação, sofreu várias alterações, fruto das pressões das elites africanas que não concordavam com as cláusulas e também das adequações impostas pelos governos locais. Até 1953, as regras para assimilação eram reguladas e fundamentalmente por essa Portaria e também e por textos locais que atendiam as especificidades de cada localidade, entre eles a carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa ultramarina (1933).

Em 1953, foi publicado o Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique que definiu e universalizou nas províncias ultramarinas as condições para ser alcançar o status de assimilado. Esse documento é usado como parâmetro até 1961, quando a condição de assimilado é extinta. Segue abaixo:

Capítulo III - Da Extinção da Condição e da Aquisição de Cidadania.

Art. 56 Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) Falar correctamente a língua portuguesa

- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim.
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor (Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique, 1953)

As regras deste Estatuto mudam alguns aspectos da Portaria 17. Enquanto a Portaria usa o termo “assimilados”, o Estatuto emprega “cidadania”. O Estatuto dá maior ênfase na questão linguística, frisando a necessidade de se falar corretamente a língua portuguesa. Ou seja, não seriam aceitas oficialmente versões do português local. O Estatuto reforça a imagem de que o português de Portugal é a língua correta, abrindo espaço para considerarmos que já havia uma tentativa oficial de inibição do uso de outras possibilidades de falar português que não fossem as variações de Portugal.

Apesar da Portaria Provincial nº 317 de 09/01/1917 ter sido usada como base para definição da condição de assimilado, convencionou-se chamar de Estatuto do Indigenato um conjunto de definições presentes nestes documentos: Acto Colonial (1930), A carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa ultramarina (1933) e o Estatuto Político, Social e Criminal dos indígenas da Guiné, Angola e Moçambique (1954). Essas legislações fundamentaram a política do assimilado que legalizou o racismo nas coloniais

A política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino

A política de assimilação esteve presente nas colônias portuguesas ao longo de 44 anos, sob o argumento de civilização da população nativa, embora, não oferecesse condições para que toda a população pudesse se tornar civilizada assimilando-se. Uma das condições para assimilação era a conclusão do ensino primário, no entanto, havia muitas barreiras impostas ao acesso e permanência dentro do sistema escolar. O número de escolas era muito inferior ao tamanho da população, além do ensino ser feito somente em língua portuguesa, fato que dificultava a aprendizagem da população nativa e resultava em sucessivas reprovações até a evasão escolar.

Mesmo não havendo, propositalmente, possibilidades de assimilação para a maioria da população, visto que o governo português pretendia formar uma elite que cooperasse com a colonização, essa política orientou o modelo de cidadão civilizado nos territórios africanos.

O africano assimilado tinha um status superior em comparação ao nativo, poderia trabalhar em alguns lugares da administração, ter alguns direitos civis e era livre do trabalho compulsório. No entanto, lembrando Fanon (1968), o mundo do colonizado é cindido, de um lado o colonizador de outro o colonizado, mesmo tornando-se assimilado, o mundo do colonizador permanece inacessível ao africano, pois ele nunca será visto como igual. “Se pela assimilação, o indígena ganhava o estatuto jurídico de cidadão, no plano social permanecia sempre como um membro

subalternizado, nunca visto como “um de nós” e sempre como “o mais civilizado deles” (CABAÇO, 2009, p. 118).

As discussões sobre a identidade da população assimilada, que vivia entre o colonizador e o colonizado, são repletas de controvérsias. Enquanto alguns posicionam os assimilados como vilões que compactuaram com o crime colonial, outros os consideram vítimas do sistema colonial que apenas buscavam uma alternativa aos abusos do governo português.

Para Cabaço (2009), as identidades do assimilado são contraditórias, ambíguas, esquizoides, dissociadas na ação e no pensamento. Já Amílcar Cabral citado por Mindoso (2017), líder dos processos de independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde considera que os assimilados eram um segmento da população que vivia alienado, pois tinha uma falsa representação de si, absorvendo a ideia de que eram portugueses e rejeitavam a cultura africana. Apesar disto, Cabral afirmava que seriam eles responsáveis por constituir o móbil da descolonização, visto que eles dominavam os códigos culturais do grupo colonizador. Honwana (1985 *apud* Cabaço, 2009), a partir de sua experiência pessoal, defende que as pessoas que se assimilaram não estavam automaticamente renegando sua raça, sua cultura e suas convicções, mas sim buscando um modo de vida menos insuportável.

A partir dessas reflexões podemos inferir que a identidade do assimilado é complexa, e heterogênea, de modo que não é possível classificá-los dentro de um único perfil específico. Mas podemos considerar que se por um lado ao assimilarem-se essa camada da sociedade declarava a absorção dos hábitos europeus e proficiência no uso da língua portuguesa isto não significa, necessariamente, o abandono das línguas e culturas africanas no âmbito privado.

No Brasil, o caso dos poloneses e ucranianos é um exemplo de preservação a margem das políticas estatais. Embora a situação africana reserve uma complexidade específica por se tratar de um processo de colonização, é possível traçarmos alguns paralelos com esses imigrantes brasileiros. Segundo Barzotto e Krause Lemke (2011), os movimentos políticos da década de 1950 obrigaram os imigrantes a buscarem (assimilarem) novas identificações que se integrassem a cultura brasileira instaurada. Os pesquisadores apontam que, mesmo que a cultura, a língua e os costumes desses povos tenham sido silenciados por um tempo, no âmbito familiar e em ritos religiosos elas foram mantidas a margem das políticas da época.

A hipótese de preservação de aspectos culturais a margem da imposição do estado no período colonial em Moçambique pode ser comprovada por meio do jornal “O Brado Africano”, onde percebemos a negociação da identidade assimilada e da identidade nativa. Observemos uma página da Edição 1414 dos anos 50.

O Brado Africano: negociação da identidade assimilada e da identidade nativa

23/12/1950

O BRADO AFRICANO

11

Secção Landina

Alembe a henhla ka manwana!

Le'shi byaliwiki loko shinga fanga sha hannya, loko shi hanya shita kula.

Hi yo mintshumu leyi miraru minga kone ntirweni wa mhunu.

Loko a sungula ntiro, nambi kuli ku byala ka muri; wu labiselwa ku lepo: Loko wunga fauga, wa hanya. Loko wu hanya, wuta kula. Hi psiraru ka psone psi djula mhunu a shaniseka ha psone, aba antyhaku ka psone nkama hinkwawu, ata bona lesbi taka humelela ku lepo psiraru.

Hi kolahu ka lepo ataba ntirweni waku lwela nile balaleni laba r nwaka hi ntshumu hinkwawu wa munwana lo'tiriwaka.

Hi kolahu loko namuhla «O Brado Africano» a nwa

butomi byaku nhingena ku 34 wa malembe Jaha a tumbulukiki kone, psi hi yentsha hi nga koti ni matla ngelela ya psone ku batame li ba dyone laba shanisekaka hiku djula antiro wa tiko wangawi wu fa.

Hi fanisa antiro wa «Brado» ni wa nuna lweyi anga khoma Yingwe hi nkila, nambi tiko dyi psi bona, kamba ba hundya ba mihleka, na bo famba.

Aba Africano la'bauningi aba ronwi hi ku djula ku pfunisa ntiro wa tiko, wa «Brado» ke, Nzulukumba a wa mulwela, a hanyisa psone lepo, a kota a tyemakanya malembe lamanyingi, namuhla ale nkhubyini wa kuban ba 34 wa malembe.

Nzulukumba a katekise laba tameliki, akula a kota a bona malembe lawa ma hindyaka lawa ha kubiri.

TIMHAKA

Ta le kaya

Hi namuhla hi nkema wa 2 horas wa libungu, ku taka bini mutshatu wa sr. Benjam m doe Santos Arão Lintlari na menina Safira Daniel Inhaca, a Igreja Angliana.

Hi 26 ku yole wbeti ya Dzembro, a nakulori hi mauli wa

ba Shina a Koreya dya Nwalungu bakoti ba pfhanya ba huana. Troman a tibeli a rumela yinwana mikhosi, hikusa a Nthudngano swa ha psiboni kurumela yawoi e mabutyhu.

Kulwiwa bi ntamu nangweso. LONDRES.— Matengisiwa ma euludadi ya ba Godyi laba nga tyutyuma a Pyongyang, ba siya tsuki dya kulwa dya «Cent urion» ledyi faka dyi dya mayakela lampysha ya shibundla, afaka dyi

A Alexandria, a Igpt. ku pyhi shilongu hi ndyilo lowukulu.

LONDRES.— Lepso khale psabudya, lepsimpyha psi thasa hi ku hlamalis. A yimela dya Inglaterra kuleyi minkama i dya «zolo ka buyi» l

A tiko dya Escocia (psikotshi) psi komba hi shikora-mhila a aba na shihayeya ntyeti, bone ba ofumu wa Inglaterra, atiko ledyo dyi djulak. Kuti i melo. Kiti viki edyi huudyiki a shikari ka Dzembro, dyi humosi rito ledyaku bose ba djula akuba ba ha ni Parlamento dyabu (hubu) a Escocia.

A ofumu wa Inglaterra, aku sukela ha Janeiro 1951, banga ha yamukele «shifuno sha Marshall» eshi ba Merika ba shi yentshiki

ku phabela minfumu mthori hi tshenekisa.

Andyans-nkulu ya Inglaterra, Atlee aba yangi twanona na Presidente Truman, wale Merika a tshukumetela «Buwu Bulala» ku ba Shina a Koreya, hikolahu ka lepo aba Merika bali aba europau aba na shihayeya ntyeti, bone ba Merika aba na waku yima naye.

TOQUIO.— A baka Mauleni ba hlundyakisi shiyingwe i Aba djuli niku ba banga yimisiwa mbangu ka nawu, bali bone bata lwa nayu Merika ni Nthlanganu wa Minfumu. Paopsi aba Merika batyutyuma ba kongoma a minkeni ya 38.

Aba Shina ba ha tibona, psopsi ku nhingeni lishaka dya ba Mon-

golia, d'ya the'ela ba Shina. A afumu wa Koreya dya Nyingitumu dyi mksa a Djiputa.

LISBOA.— «Loko biku bakelile na mine ndyi bakele psanga». Hi ko a ka lepsi Espanha anga hobyeni ya muti wa mu Godyi aliki a muthelisele tiko dyakwa dya Gibraltar, loko mu Godyi anga psi yentshi lepo dyi taba phore.

Hi lepo nayene Portugal ali loko Espanha a tibhelisiwa ledyotiko, a kumbuke ku tibhelisa Olivenca dyi buyela a Portugal.

A hubu ya Assemblies Nacional yidi djula ku kambisela malawu ya «Const tuiçao» yidi ndyu lutwina, kuawe ni «Acto Colonial».

NOVA IORCA.— Ku hlaiyiwa le psaku a ofumu wa Espanha wu hlawuli Dr. Schacht lwe faka khale e presidente wa Binco dya ba Djarimana, a hlawuliwa akuba aba Mutibebukanyi ni Administrador wa Banco dya ba Espanhol.

A mbaka leyo ya Shipanba aku hlawula mu Djarimana, ye ba ntshwi ha Merika.

ROMA.— Ba ha khomwiile ba bispo uaba padre ba Católica a Clecosloroaga.

Ku khomwiile psopsi B'sgo Joset Beram, wale Spis, kuawe ni madzana ya ba padre, ba bohwiile.

MABUKU

Ha shaba hiku munyika mintshumu leyi a djulaka yone hi mabuku ya 25 mabo ya shimatji.

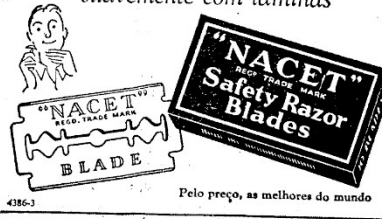
Hi mintshuma hikwayu, ni ya khongela ni ma Bibia Sagrada hi mabukwana leyi tyongo a Bazar Oriental, Avenida Pinheiro Chagas, No. 256 - Alto Maé - Luírenço Marques.

«O Brado Africano» vende-se na Livraria Católica, Rua 1.º de Maio na Missão de S. José de Lhangueno.



Uma bicicleta corre mais com pneumáticos...

um homen faz a barba mais suavemente com lâminas



Pelo preço, as melhores do mundo

Fonte: "O Brado Africano", edição 1414, Ano XXXIII, publicado em 23/12/1950.

O jornal "O Africano", nascido em 1909, foi o primeiro jornal publicado em Moçambique, posteriormente se tornaria "O Brado Africano" (1918 a 1974), os dois foram dirigidos e fundados pelos irmãos Albasine. Famoso por discutir as problemáticas sociais na ótica dos assimilados e por ter aproximações com a defesa de questões relacionadas aos "indígenas". Tratava-se de um jornal produzido pelos assimilados e direcionados a esta camada sociedade, a elite africana. Este jornal também foi marcado pelo enaltecimento africano.

Nesta edição, número 1414, Ano XXXIII, publicado no dia 23 de dezembro de 1950, sábado, editado pela Associação Africana da Colônia de Moçambique, podemos observar a materialização relação de negociação entre a identidade africana e a identidade portuguesa no jornal, pois se trata de um jornal bilíngue xironga-língua portuguesa, assim como os assimilados.

Apesar de haver predominância da língua portuguesa em suas publicações o uso da língua xironga pode ser visto como uma afronta ao governo português. O uso de uma língua bantu no jornal dos assimilados marca o paradoxo vivenciado por eles. Mostrando que se por um lado eles cumprem as prerrogativas da assimilação comprovando proficiência na língua portuguesa, por outro não abandonam sua língua materna.

Levando em conta as contradições existentes na identidade de assimilação, e o fato de que as línguas bantu não foram totalmente abandonadas, ainda assim, podemos afirmar que os valores culturais portugueses foram potencialmente enaltecidos dentro do território africano por conta da política de assimilação.

A política de assimilação no período colonial ajudou a formar uma elite política e financeira que mesmo após a abolição do estatuto do indigenato, no período colonial e no pós-independência colheu os benefícios desse status civil. Os herdeiros, que estão atualmente no poder, seguem seus descendentes, negociando aspectos da cultura moçambicana e da portuguesa.

Durante nossa pesquisa de campo observamos que, ao mesmo tempo em que as classes mais privilegiadas buscam se distanciar do português falado pelas camadas populares, tentando falar um português mais próximo do falado em Portugal na vida pública, usam as línguas bantu no âmbito familiar e incorporam elementos dessas línguas no português falado por eles.

Assim como em outros contextos sociais em Moçambique, os hábitos culturais das elites têm sido valorizados e tidos como referência pelas outras camadas da sociedade. Apesar de demonstrarmos a negociação do uso das línguas bantu e da língua portuguesa, por meio do Brado Africano e das observações sobre as elites atuais, um dos aspectos que diferenciam a elite é o domínio da língua portuguesa. O poder econômico e social das elites moçambicanas se deve, entre outros aspectos, ao domínio do português.

Mesmo que a assimilação tenha alcançado um número muito baixo de adeptos, não passando de 1% da população colonizada nas colônias portuguesas, ele tem um papel fundamental na organização dessas sociedades. Disponibilizou um modelo cultural e linguístico, um modelo de civilização fundado na utilização do português, na minorização das línguas bantu. Essa política fortaleceu o preconceito linguístico racial destinado as línguas bantu. Ser civilizado em Moçambique era impreterivelmente ser falante de português

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor; KRAUSE LEMKE, Cibele. Diversidade Linguística na escola: políticas e práticas. In: LOREGIAN-PENKAL, L. et al. (Orgs.). **Diversidade no ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**, São Paulo, Editora UNESP, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: Ed. UFJF.1968

FIRMINO, Gregório. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique**. Maputo: Promedia, 2002.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Edizione Lavoro Roma: Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento. ISCOS 8, 1989.

Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino

INDE. **Plano curricular do ensino:** objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, 2003.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, ed. 106, p. 127-132, 2015.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa. 1995.

MONDLANE, Eduardo. **The struggle for Mozambique.** London: Penguin Books, 1969.

NASCIMENTO, Washington Santos. **Gentes do mato:** os “novos assimilados” em Luanda (1926-1961). 2013. f. 235 Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas:** relatório do 3º seminário. Maputo: CEA, 2011.

PRAH, Kwesi Kwaa. **A política de empoderamento linguístico em África.** Uma visão do CASASA. In: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3º seminário. Maputo: CEA, 2011.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África:** por uma perspectiva crítica. Vol. 5, Florianópolis: Insular, 2014. (Coleção Linguística)

TIMBANE, Alexandre. Os empréstimos do português e do inglês na língua xichangana em Moçambique. **Revista Linguagem, Estudos e Pesquisas (UFG)**, v. 16: 53-79, 2012a.

TIMBANE, Alexandre. Os estrangeirismos e os empréstimos no português de Moçambique. **Revista Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, v. 54, p. 289-304, 2012b.

ZAMPARONI, Valdemir. **Frugalidade, moralidade e respeito:** a política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930. 2008. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/valde.rtf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Recebido em: 20/06/2019.

Aprovado em: 16/08/2019.