

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MEMÓRIAS DE ANGOLA E VIVÊNCIAS NO BRASIL:
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES ÉTNICA E RACIAL**

Marciele Nazaré Coelho

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

**SÃO CARLOS
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C672m	<p>Coelho, Marciele Nazaré.</p> <p>Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial. / Marciele Nazaré Coelho. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 174 f.</p> <p>Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.</p> <p>1. Educação. 2. Diversidade. 3. Memória. 4. Identidade. 5. Imigração. I. Título.</p> <p>CDD: 370 (20^a)</p>
-------	--

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MEMÓRIAS DE ANGOLA E VIVÊNCIAS NO BRASIL:
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES ÉTNICA E RACIAL**

Aluna: Marciele Nazaré Coelho

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação na Área de Metodologia de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

**SÃO CARLOS
2008**

*Aos meus queridos pais,
Leni e Cícero Coelho*

AGRADECIMENTOS

Os caminhos trilhados entre o Brasil e Angola e no interior dos dois países e as vivências interculturais fizeram dessa tese um trabalho conjunto, em que participaram diretamente ou indiretamente muitas pessoas. Nesse ir e vir, muitos foram os apoios recebidos para a concretização da pesquisa.

Agradeço à minha família, aos meus pais, Leni e Cícero, às minhas irmãs, Raquel e Marcela e ao meu companheiro Miguel pelas contribuições teóricas, pelo incentivo, carinho e paciência que tiveram durante todo o processo de pesquisa e escrita da tese.

Às participantes da pesquisa, por terem me possibilitado a escrita e análise conjunta de suas memórias.

Agradeço à Profa. Dra. Roseli R. de Mello por aceitar navegar comigo nesse imenso mar que foi a pesquisa. Agradeço pela orientação cuidadosa e pelas discussões teóricas que me permitiram o estudo, o contato e o diálogo com diferentes autores.

Agradeço à Profa. Dra. Olga R. de M. von Simson pela dedicação que sempre dispendeu para orientar meus passos em minha trajetória educacional e de pesquisa, desde a graduação, e pelas contribuições no momento da qualificação.

Ao Prof. Dr. Amadeu J. M. Logarezzi, que, com toda leveza, contribuiu teoricamente enquanto docente e pesquisador do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa para que pudéssemos caminhar nessa pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, pelas contribuições importantes no momento da qualificação.

À Profa. Dra. Dulce C. A. Whitaker, pela sensibilidade com a qual acolheu o tema de pesquisa e pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Meus agradecimentos especiais:

Aos colegas e amigas que partilharam comigo suas vidas em São Carlos, de modo especial, à Danitza Dianderas da Silva, Eglon Pipi, Vanessa Giroto, Fabiana Marini, Vanessa Gabassa e à Profa. Cristina Pattaro.

Às amigas e amigos do Brasil, Eduardo Jordão, Lara S. Dias, Rosenanda Oliveira pelo incentivo, apoio e por acreditarem na possibilidade de realização dessa pesquisa.

À Francisca Constantino, pelas contribuições teóricas, pelo empenho e tranquilidade com que guiou todo o processo documental e burocrático que permitiu a defesa dessa tese.

Às participantes e aos participantes do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, docentes e discentes, por compartilharem conhecimentos, visões de mundo, de realidade e de sujeito, viabilizando minha aproximação com outros olhares e outras possibilidades para entender e atuar na realidade.

Aos colegas e amigos de Angola e do Brasil, pelo auxílio na transcrição e aparelhagem técnica, Profa. Dra. Teresa Neto, Prof. Cipriano Calei, Ligia Menezes e Milton André.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar que possibilitaram a minha aprendizagem em um espaço novo e repleto de outros conhecimentos e vivências.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa nos anos de 2006 e 2007.

LISTA DE QUADROS

I	<i>Igualdade como homogeneização</i>	13
II	<i>Diversidade sem igualdade</i>	14
III	<i>Igualdade de Diferenças</i>	15
IV	<i>Funcionalismo e Estruturalismo</i>	18
V	<i>Fenomenologia</i>	21
VI	<i>Teorias Pós-Modernas</i>	24
VII	<i>Teorias Duais</i>	31
VIII	<i>Dimensões das perspectivas baseadas na homogeneização, na desigualdade e na igualdade de diferenças</i>	38
IX	<i>Dados gerais sobre as participantes da pesquisa</i>	48
X	<i>Escolarização dos descendentes no Brasil</i>	49
XI	<i>Inserção na Sociedade de Imigração</i>	168
XII	<i>Escolarização em Angola</i>	170
XIII	<i>Escola no Brasil</i>	173

RESUMO

As transformações ocorridas nos diferentes países, como as aproximações de mercado, novas formas de comércio, as imigrações e os contatos, geraram novos contextos sociais, econômicos e culturais. Esses contextos modificam também as relações dentro da escola. A presença de uma grande diversidade de culturas, etnias, línguas faz emergir na escola novas relações, formas de conceber o ensino e a aprendizagem, demandando que a diversidade seja incorporada numa relação de diálogo, para que as diferenças entre as pessoas possam se expressar como processo de valorização de todas e todos. É nessa perspectiva que a presença de angolanos no Brasil é focalizada na presente pesquisa. Dois pressupostos deram base ao estudo: a experiência de emigrante fortalece as memórias de quem deixou seu lugar de nascimento e a de imigrante permite análise do novo lugar de vida a partir do contraste com o lugar de origem. A partir destes pressupostos, tomou-se como objeto de pesquisa a vivência da diversidade étnico-racial na escola brasileira, a partir da análise de contraste que mulheres angolanas são capazes de fazer, ao se reportarem à sua própria vivência lá e cá, bem como à de suas filhas. Mais especificamente, o objetivo do estudo foi compreender, a partir da memória de mulheres negras angolanas, as análises que podem realizar e contribuições que podem oferecer à discussão sobre questões relativas à inserção na escola, modos de aprender, relações e convivências nesse espaço, ressaltando as vivências referentes à diversidade cultural, étnica e racial. Por meio de uma série de relatos comunicativos com duas mulheres angolanas, residentes em São Carlos, no Brasil, buscou-se, primeiro, contextualizar a escola em Angola no passado e o processo de escolarização no Brasil, bem como captar o olhar que desenvolveram acerca da escolaridade de seus descendentes no novo país. Depois, relatos comunicativos em profundidade com uma terceira mulher angolana, que há pouco tinha retornado a Angola, vinda de experiência no Brasil por 17 anos, possibilitaram também contextualizar a escola que viveu em Angola no passado, assim como o próprio processo de escolarização no Brasil, bem como o de seus descendentes no país estrangeiro; a volta ao país de origem, permitiu a percepção de elementos sobre as vivências no Brasil que explicitaram processos de racismo. Com base na metodologia crítico-comunicativa, a análise de dados foi feita a partir dos relatos, do grupo de discussão e das análises realizadas pelas angolanas, bem como organizados os sumários com as percepções das angolanas, o que nos possibilitou estabelecer categorias e subcategorias de análise. Pode-se afirmar, como resultados, que as vivências no contexto da escola angolana e as articulações com as experiências das angolanas revividas pela memória possibilitaram-lhes reconstruir não apenas o seu passado de escolaridade, mas também reflexões acerca do presente. Essas mulheres apresentaram importantes contribuições a respeito de ações ocorridas e a desenvolver dentro da escola, no sentido de relações interculturais com base na igualdade de diferenças; apontaram a convivência intensa entre crianças de origens sociais, econômicas, culturais diferenciadas como algo a ser explorado e a transformação de datas comemorativas em processos de aprendizagem da vivência igualitária.

PALAVRAS-CHAVE

diversidades – memórias – processo educativo – angolanas

ABSTRACT

The transformation that occurred in the different countries, like the approximation of market, new ways of commerce, the immigration, the contacts, gives new social contexts, economics and cultures. Those contexts change also the relation inside schools. The presence of the big diversity of cultures, ethnic, languages makes and emerge new relation at school, ways to concede the teaching and the learning demanding that the diversity have to be incorporated in a relation of dialog, so that the differences between people can be expressed as process of valorisation for all. Is in this perspective that the presence of angolans in Brazil is focalized in the present research of the studies. Two presupposes give base to the study: the experience of the immigrant just makes the memories of who left his or her origin country more stronger, and the immigrant permit analyse the new life's place between the contrast of the birth's place. From this presupposes, we have as object the research the living of the diversity ethnic-racial at Brazil's school, from the analyse of the contrast that the angolans woman are capable to do, when they report they own living there and here. As well as the living of them daughters. Specifically, I will say that the objective of the study was to understand, from the memories of the black angolan woman. The analyse that can realize and contributions that can offer the discussion about the question relatives to the insertion at school. Modes or ways to learn, relationships and socialise in this space, mentioning the living referents to the diversity cultural, ethnic and racial. By a series of communicative relates with two angolans woman living in São Carlos in Brazil, found, first to contextualise the school in Angola in the past. As well as the proper process of the learning in Brazil, as well as the look that developed about the learning of them descendents in the country, after, a deeply communicative relates with an third Angolan woman, who had return to Angola, coming from Brazil with 17 years of experience, she could also contextualise the school where she lived in Angola in the past, as well as the proper process of learning in Brazil, and also yours descendents in the foreign country: been back to her birth country, permitted her to have the perception of the elements about the living in Brazil that explicated racism process. Basing in the methodology critic-communicative the analyse of data that were made from relates, of the group of discussion and analyse made by angolans woman and were organized the summaries with the Angolans woman's perception, so that this gave us the possibility to establish categories and sub categories. From this analyses we can affirm that the living in the Angolan school's context and the articulation with the Angolans woman's experiences relived for the memory reconstruct not just for your pass of learning, but also reflections about the present, bringing as contributions actions inside of the school that favour relationships intercultural basing in equals rights as well as intensive socialise between child of social origins, economics, differentiated cultural, the transformation of commemoratives dates in process of learning ship of equality living.

KEYS-WORLDS

diversity – memories – educative process – angolans woman

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

CAPÍTULO I

TEORIAS E METODOLOGIAS DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA.....	11
1.1. Diversidade e diferença: abordagens teóricas e metodológicas.....	12
1.2. As perspectivas teóricas na base dos conceitos: vertentes estruturalistas e funcionalistas, de um lado, e pós-estruturalistas de outro.....	17
1.3. Interculturalidade e perspectiva dual da realidade.....	25

CAPÍTULO II

A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA COMUNICATIVA: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO INTERCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO.....	39
2.1. A metodologia crítico-comunicativa de pesquisa.....	41
2.2. As participantes da pesquisa e a construção comunicativa dos caminhos de investigação.....	46
2.3. Localizando a pesquisa: história, memória e categorias de análise.	52
2.4. Chegando às categorias de análise e de composição dos capítulos da tese	58

CAPÍTULO III

IMIGRAÇÃO, INSERÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADE: DE ANGOLA AO BRASIL.....	60
3.1. Imigração: de Angola ao Brasil.....	61
3.2. Viver a diversidade: ser mulher e ser mulher negra em Angola e no Brasil	67
3.2.1. Os estudos sobre gênero: mapeando as posições teóricas.....	68
3.2.2. Questões de gênero: implicações para a compreensão da mulher angolana.....	72
3.2.3. Mulher angolana e mercado de trabalho no Brasil.....	75
3.3. A (re) construção da identidade angolana: ser mulher e ser estrangeira no Brasil.....	78
3.4. Quando a diversidade é compreendida como desigualdade: percepções do ser negro no Brasil.....	84

CAPÍTULO IV

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: VIVER AS DIFERENÇAS EM ANGOLA E NO BRASIL.....	91
4.1. A educação da mulher em Angola.....	94
4.2. Educação para as angolanas: a escola em Angola.....	97
4.3. A inserção das angolanas no Brasil e os preconceitos vivenciados: o cotidiano da escola brasileira para as angolanas e seus descendentes.....	110
4.3.2. A escola brasileira vivenciada pelos seus descendentes: o olhar das angolanas.....	111
4.4. Educação fora da escola: os velhos na sociedade angolana.....	120

CAPÍTULO V

DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES DE INTERCULTURALIDADE: PENSANDO A
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL NO BRASIL 123

5.1. A questão étnica e racial a partir do olhar das mulheres angolanas: Angola e
Brasil.....123

5.2. A vivência da diversidade numa perspectiva de igualdade de diferenças: as
contribuições das mulheres negras angolanas.....133

CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 148

APÊNDICES 155

INTRODUÇÃO

Como afirma Paulo Freire (2006), a história é feita por nós, ela nos faz e nos refaz, e a possibilidade de sermos feitos e refeitos pela história, ao fazê-la, dá à subjetividade uma grande importância.

Foi a partir dessa constatação que iniciamos, junto às angolanas, buscando a construção e reconstrução da história de suas próprias vidas e das memórias das experiências vividas na escola de Angola. Também buscamos o olhar delas sobre o que viveram na escola brasileira e sobre como vivem seus descendentes nessa escola na contemporaneidade.

A história vivida pelas participantes da pesquisa e pela própria pesquisadora apresenta motivações e interesses, aspectos que marcaram e que definiram alguns caminhos na memória e no fazer histórico de cada uma. Foi a partir dessas motivações subjetivas e intersubjetivas que a temática de pesquisa aqui desenvolvida foi escolhida como foco de pesquisa.

As vivências das crianças negras brasileiras e das crianças negras angolanas nas escolas no Brasil, foco da pesquisa de mestrado, trouxeram questões como: qual o olhar que a família possui sobre essas vivências? No caso das crianças negras que também estão em uma condição de imigrante, como se inserem na escola? Quais as percepções dos familiares sobre essas vivências? Feito o caminho da pesquisa de mestrado para responder às questões sobre as crianças angolanas na escola, outras inquietações surgiram, dando origem à temática do doutorado.

Nesse sentido, a tese que aqui se apresenta intitulada **“Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial”** tem como foco de pesquisa a memória das mulheres angolanas, no intuito de compreender questões relativas às diversidades cultural, étnica e racial no espaço da escola, bem como as demais vivências, do ser mulher e estrangeira no espaço da escola no Brasil. Tais fatos foram vivenciados por elas mesmas e/ou por seus descendentes, buscando diálogos entre o vivido na escola em Angola e o vivido na escola do Brasil.

Angola e Brasil têm histórias que se entrecruzam, desde o processo de escravização de negras e negros africanas/os, até o recente processo de migração, com forte fluxo Angola-Brasil.

Angola é um país pertencente ao grande Continente Africano, à costa ocidental, fazendo fronteira com a República Democrática do Congo, a Zâmbia e a Namíbia e é banhada pelo

Oceano Atlântico a oeste. Tinha uma população estimada de 13.900.000 habitantes, segundo estimativa do PNUD da ONU, no ano de 2002. Sua história é marcada por diferenças e diversidades com relação à sua população, suas províncias, costumes e culturas. Possui uma composição étnica, cultural e lingüística bastante complexa, pois o país foi dividido em dezoito províncias¹, não obedecendo à divisão etnolingüística da população. O fato da divisão não obedecer aos grupos étnicos, somado a outros fatores políticos, econômicos e sociais, causou durante anos muitos conflitos regionais e nacionais que só vieram a cessar em 2002.

A população angolana é constituída por um grande número de grupos étnicos, cerca de 90 a 100 grupos etnolingüísticos.

Para Fituni (1985), entre esses grupos há nove grandes grupos que são os Bacongos, Quimbundos, Ovibundos, Lunda-tchokué, Nganguela, Nhanecashumbes, Ambos, Hereros e Xindongas. Desse modo, hoje é possível observar a coexistência desses diversos grupos nas diferentes regiões do país e especialmente na capital.

(...) Na classificação de José Redinha [1975b, 1975a] reproduzida pouco antes da proclamação da independência de Angola, são apontadas três áreas socioculturais (bantu, vâtwá e Khoi-san) e onze grupos etnolingüísticos (quikoongo, quimbundo, lunda-quico, umbundu, ngangela, nhaneka humbe, ambó, xindonga, herero, hotentote-bosquímano e vátua), distribuídos em 112 comunidades. Com ligeiras alterações, esta classificação foi retomada pelo teólogo angolano José Quipungo [1987] que reconhece a existência, em Angola, de três áreas socioculturais e treze comunidades etnolingüísticas (bakongu, ambundu-kimbundu, lunda-tchokwe, ovimbundo-umbundo, ngangela-tchingangela, nyaneka-olunyaneka, ambo-tchikwanyama, helelo-tchielelo, xindonga, balula-tchiluba, ovakwvisi, ovakwepe e kung) (...) (KAJIBANDA, 2004: p. 93-4).

Segundo a concepção de Kajibanda (2004, p. 95-6), em Angola existem quatro grandes espaços socioculturais que, para o autor, são espaços tradicionais e têm características transnacionais:

o espaço sociocultural Khoisan ou Hotontote-bochimane, onde se inscrevem os povos Kede, Nkung, Bochimanes e Kazama; o espaço sociocultural Vâtwá ou pré-bantu com os povos Cuissis e Cuepes; o espaço sociocultural Bantu, com os povos Ovimbundu (umbundu), Ambundu (Kimbundu), Bakongu (kikoongo), Lunda-Tucôkwe (tucokwe), Ngangela, Ovambo, Nyaneka, Humbe, Helelo, Axidonga e Luba); e o espaço sociocultural resultante do contacto com a cultura portuguesa. Talvez todos esses espaços socioculturais e comunidades étnicas de referência sejam hoje comunidades e espaços socioculturais transitórios, onde confluem, fruto das

¹ Suas províncias são: Benguela, Bengo, Bié, Cabinda, Cunene, Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Kuando-Kubango, Malange, Moxico, Namibe, Luanda-Norte, Luanda-Sul, Huambo, Huila, Uige, Zaire e Luanda, a capital.

dinâmicas e dos processos societários dos últimos anos, vários elementos ainda não estudados que terão tomado novas configurações sociais e culturais.

As diferentes divisões e identificações dos grupos étnicos apontadas pelos diversos autores são bastante complexas e, muitas vezes, contraditórias, o que demanda novos estudos para uma melhor compreensão das localidades, das línguas, dos costumes de um modo geral, e da cultura de cada um desses grupos, de modo específico.

Segundo Kajibanda (2004), seriam necessários estudos mais aprofundados para realizar essa subdivisão e proceder a uma revisão e a um estudo transdisciplinar, partindo-se das tradições orais, considerando a voz dos próprios grupos, o lugar de origem, a territorialidade, a estruturação política, a religião e a organização social geral; tal estudo deveria levar em conta ainda que os espaços sociais, culturais e as etnias são flutuantes, ou seja, que a realidade social é dinâmica e mutante.

Durante o período colonial (1942-1975), a população era explorada e submetida a uma divisão de caráter ideológico entre assimilado e indígena. A diferença principal entre esses dois grupos fazia-se na esfera cultural, envolvendo língua, cultura, valores e modo de viver do português (ANDRÉ, 2004); a divisão étnica e lingüística dos grupos e das comunidades foi desconsiderada em favor da assimilação à cultura portuguesa.

Embora a população angolana estivesse sob as regras dos colonizadores portugueses e sob várias formas de opressão, como o trabalho com remunerações insignificantes, a exploração das riquezas minerais, a expulsão dos angolanos de suas próprias terras, o tráfico de angolanos para realizarem trabalho escravo em diferentes países, inclusive no Brasil, houve uma organização interna dos angolanos para que iniciassem uma luta armada pela independência daquele país. Nesse período, fundaram-se dois principais partidos: em 1956, o MPLA (Movimento Popular pela Libertação de Angola) e, em 1962, a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), que, quatro anos mais tarde, com a cisão do movimento, deu origem à UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) (ANGOLA, 1977; ANDRÉ, 2004).

Com a independência e assim a livre circulação pelo território angolano, houve uma forte migração de angolanos das províncias para a capital, Luanda, que ali se instalaram em busca de melhores condições de vida e possibilidades de usufruir dos serviços de saúde, educação etc. (PEREIRA, 1999).

Em finais da década de 1990, observou-se, mais enfaticamente, a mobilidade dos angolanos nas províncias, no seu interior, entre as províncias e também entre essas e a capital. Com o fim da guerra, a movimentação das províncias para a capital e desta para as províncias,

tornou-se bastante comum. A emigração, no final do anos de 1980, tornou-se bastante freqüente e o Brasil é um dos países-alvo da emigração angolana.

A presença de negros angolanos no País coloca-nos questões sobre o modo como vemos, entendemos e tratamos os negros no Brasil, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário descrever o processo de construção da imagem do negro angolano que emigra para o Brasil.

Para Ianni (2004, p. 21-22), as migrações são conseqüências diretas da mundialização dos mercados e estas “(...) envolvem problemas culturais, religiosos, lingüísticos, e raciais, simultaneamente sociais, econômicos e políticos. Emergem xenofobias, etnocentrismos, racismo, fundamentalismo, radicalismos, violências”. Assim, as emigrações de sujeitos de países chamados subdesenvolvidos para os chamados desenvolvidos abarcam esses problemas, o que seria radicalmente diferente se tomássemos a presença de pessoas originárias de países considerados desenvolvidos em países subdesenvolvidos – europeus no Brasil na atualidade, por exemplo.

Segundo Pereira (2006), há uma diferença fundamental entre o emigrante de país subdesenvolvido para o país desenvolvido e o imigrante de país desenvolvido para o país subdesenvolvido, ou de um continente tido como subdesenvolvido ou desenvolvido:

No primeiro caso, ainda que se tratando de um africano a residir, trabalhando, há duas ou três décadas numa das metrópoles européias – nunca deixa de ser o eterno “emigrante”!? Isto enquanto, um europeu que se desloque à África em busca de melhores saídas para a sua vida (e a braços com o aumento do desemprego na Europa) entra e se mantém com o estatuto de eterno “cooperante” (jamais emigrante) (...) (PEREIRA, 2006: p. 6).

Essa relação desigual de tratamento, de entendimento das diferenças e de exclusão das formas de viver as diversidades estão fortemente colocadas, por exemplo, nos países europeus. E como ocorreriam as imigrações entre os países chamados subdesenvolvidos? Qual o tratamento dado aos sujeitos provenientes de continentes com países também subdesenvolvidos? Como seriam tratados os angolanos no Brasil? Há semelhanças ou diferenças de tratamento se comparados aos emigrantes vindos de países como Alemanha ou França?

Estudos como os de Kaly (2001) indicam que migrantes originários de países subdesenvolvidos, como latino-americanos e africanos, deparam-se, no Brasil, com hostilidade e falta de proteção social. Possivelmente, tal tratamento desigual também esteja

presente na escola.

Embora a escola possa ser um espaço de vivência desigual das diferenças, é possível que esta seja também um espaço de presença, convívio e diálogo com os diferentes sujeitos numa perspectiva de igualdade, se a diversidade for entendida como fator enriquecedor².

Conforme afirmam Ayuste *et al.* (1998, p. 69), a:

escuela es un espacio ideal para comprobar que la creciente presencia en un mismo territorio de gentes de diferentes orígenes, etnias, lenguas y culturas tiene unas enormes posibilidades de enriquecimiento para todos³.

A partir da problemática colocada, o objeto da pesquisa aqui apresentada são as vivências cotidianas das mulheres angolanas relacionadas ao processo de escolarização em Angola e no Brasil e as vivências de seus descendentes no Brasil com relação às diversidades étnica e racial. Encaramos a escola como local privilegiado para buscar entender esses percursos.

A escola como espaço das diversidades tem sido amplamente investigada, embora pouco ainda se saiba sobre a presença angolana nas escolas a partir dos finais dos anos de 1980, período em que se intensifica a vinda de contingentes angolanos para o Brasil.

Os questionamentos nos colocam algumas preocupações quanto à vivência das identidades angolanas no Brasil, o ser mulher, ser negra, ser estrangeira, os modos de pensar, agir, sentir e aprender. Nesta perspectiva, a questão de pesquisa que nos guiou foi: o que podemos aprender, brasileiras e brasileiros, com mulheres angolanas sobre diversidades, seja com relação aos modos de ensinar-aprender, seja com relação às diversidades culturais, étnicas e lingüísticas? Como podemos enriquecer nossa educação escolar a partir da aprendizagem com essas mulheres angolanas?

² A diferença é entendida como distinção que pode referir-se a características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades, aptidões (LOURO, 1998), modos de ser, de estar e de compreender o mundo. A diversidade é o reconhecimento das diferenças ou características singulares que os grupos sociais possuem quando comparados entre si. Possui como pressuposto o conhecimento do outro nas dimensões culturais em que ele é diferente. O conhecimento do Outro pode se dar segundo diferentes concepções, modos de conceber o mundo, maneira de conceber as relações e de compreender a realidade (CAPELO, 2003). A igualdade inclui o igual direito de todas as pessoas de escolha de ser diferente, de expressar, viver e de ter sua diferença valorizada dentro da diversidade existente (FLECHA, 2004).

³ (...) escola é um espaço ideal para comprobar que a crescente presença em um mesmo território de pessoas de diferentes origens, etnias, línguas e culturas tem grandes possibilidades de enriquecimento para todos (Tradução livre).

Entendendo a escola como espaço sociocultural, no qual há a presença de sujeitos diferentes e diversos – em aspectos étnicos, culturais, sociais, entre outros, temos por objetivo compreender os processos educativos com relação à escolaridade de mulheres negras angolanas no seu país de origem e o modo como hoje compreendem a educação de seus descendentes que freqüentam ou freqüentaram escolas no Brasil (São Carlos e Campinas). Buscamos diálogos entre essas vivências guardadas na memória e as impressões sobre o vivido por seus filhos e/ou sobrinhos, buscando pensar as possibilidades para a educação para a diversidade étnica e racial no Brasil.

De modo mais específico, pretendemos com este estudo:

- a) Reconstruir, a partir da memória, o processo de escolarização de mulheres angolanas que freqüentaram escolas em seu país de origem, pensando a escola como espaço de diversidades, seja com relação aos modos de ensinar-aprender, seja com relação às diversidades culturais, étnicas e lingüísticas;
- b) Investigar e compreender as percepções dessas mulheres angolanas sobre o processo de escolarização de seus filhos e/ou sobrinhos na escola brasileira;
- c) Compreender as diferenças e semelhanças quanto ao processo de escolarização de seus descendentes no Brasil e o seu processo de escolarização em Angola, pensando as questões relativas à vivência da igualdade e das diferenças no espaço escolar, as diferentes relações com a escola e com o saber em ambos os países;
- d) Construir com os sujeitos possibilidades para, no contexto escolar brasileiro, pensarmos as diversidades e, de modo mais específico, a diversidade racial.

Para atingir tais objetivos, entendemos que alguns conceitos eram centrais para este estudo, por possibilitarem pensar a superação de preconceitos e a construção da positividade na diversidade, valendo-nos do exercício no qual a intersubjetividade e o diálogo conduzem ao consenso.

A intersubjetividade, conceito utilizado por Habermas (1992) para compreender o modo como o mundo da vida está articulado ao sistema, ajuda-nos na medida em que entende o diálogo como forma de comunicação entre as pessoas. A partir do diálogo com o outro diferente, com concepções diferentes, a pessoa toma contato com outras formas de pensar e de organizar suas noções e concepções sobre aquele outro e pode ter uma outra forma ou mais uma forma de conceber determinada questão.

O diálogo com o outro, baseando-nos em Paulo Freire, possibilita ouvir o que o outro tem a dizer sobre um determinado fato e, assim, compreender como tal concepção foi sendo

construída em suas vivências e experiências de vida, o que abre uma brecha para a transformação.

O consenso, baseando-se no conceito elaborado por Habermas (1992), e que se faz mediante diferentes posições que são trazidas no diálogo, possibilita aos sujeitos outras formas de pensar a partir do melhor argumento conseguido a partir do diálogo.

Participaram do estudo três mulheres angolanas, duas residentes em São Carlos e uma em Campinas, na época do início da pesquisa. A angolana residente em Campinas voltou a Angola após ter vivido por mais de dez anos no Brasil, mas manteve-se como participante da pesquisa em seu país de origem.

As três mulheres angolanas viveram parte de suas vidas em províncias de Angola. Apenas a participante de Campinas vivenciou parte de sua escolaridade em Luanda, na capital. Nasceram em décadas diferenciadas, porém todas vivenciaram a guerra civil no país.

No Brasil, as participantes tiveram vivências diferenciadas devido aos locais para os quais imigraram e aos motivos e propósitos de vinda. Em cidades do interior do Estado de São Paulo, cada uma das participantes, com suas vivências individuais e com as vivências do coletivo no Brasil e em Angola, em seus passados, ajudou-nos a construir alguns caminhos para a questão étnica e racial no Brasil, especialmente no que se refere à escola. O preconceito e as discriminações vivenciados especialmente pela filha de Teodora fazem com que a participante possa relatá-las e pensar sobre esses acontecimentos.

As dificuldades das mulheres angolanas no período de guerra e em seus últimos anos, a busca por melhores oportunidades de estudo, no caso a inserção em universidades, e por melhores condições de trabalho ou mesmo a própria busca pelo trabalho é que têm motivado as imigrações de mulheres angolanas. Ao chegar ao país de imigração, entretanto, essas questões não findam, pois revelam-se restritas oportunidades de trabalho nos diferentes cargos e ocupações, cabendo a elas condições de trabalho precárias e com baixa remuneração, naquilo que tem sido designada de “mão de obra barata”.

De modo geral, a imigração de angolanos para o Brasil nos anos de 1990 foi motivada por fatores como a guerra civil no país de origem, a busca por melhores oportunidades de trabalho, de vida, de continuidade dos estudos e pela existência de outros sujeitos angolanos que já viviam em algumas regiões do Brasil. É nesse contexto que se insere a vinda das três participantes.

A memória de mulheres angolanas que hoje vivem ou viveram no Brasil é parte das memórias também coletivas que expressam vivências em Angola, pensando aspectos relativos à diversidade cultural, aos modos de ensinar-aprender, de se relacionar com a escola; através

do lembrar, elas reconstróem suas experiências desses processos e, ao mesmo tempo, contam a história da educação em Angola e da educação no Brasil com relação à diversidade.

A memória coletiva, segundo Halbwachs (2004), é a memória partilhada e ao mesmo tempo construída por um grupo ou sociedade. As lembranças presentes na memória são resultantes de vivências individuais e coletivas. A memória individual é entendida como parte da memória coletiva, ou seja, existe a partir do vivido coletivamente no interior do grupo. As lembranças do vivido refletem o lugar que o sujeito ocupa no grupo e as relações que estabelece nesse meio.

A memória pode ser tomada como uma das fontes de informação para a construção do saber histórico. É na construção do seu próprio processo histórico que o sujeito constrói também um saber crítico sobre a dinâmica da história, o que pressupõe uma reconstrução de sua identidade social, racial e cultural vivenciada naquele universo (NEVES, 2000).

Embora busquemos a compreensão das realidades brasileiras e possibilidades outras para essas realidades a partir de vivências de sujeitos de outro país, consideramos o fato de que as realidades são distintas, tendo em conta que Angola viveu um processo de guerra civil, vive realidades econômicas e sociais diferentes das do Brasil, viveu o regime do monopartidarismo de “orientação socialista” e, em contrapartida, no Brasil, vivemos cada vez mais um processo de acirramento do modelo capitalista.

São realidades distintas; no entanto, as experiências das angolanas no Brasil, vivendo a cultura, as instituições, as leis, os direitos – ou a falta deles – contribuiu para que pudéssemos construir e reconstruir, juntas, alguns fragmentos dessas realidades vividas e alguns apontamentos para a escola brasileira. Apontamentos para que nela, escola brasileira, se possa trabalhar de modo efetivamente mais democrático com relação às presenças dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar.

O passado de escolarização das mulheres em Angola, país onde inicialmente a educação escolarizada só existia para portugueses e assimilados e que foi gradativamente se constituindo como uma educação com grande presença de negros, será o ponto de partida para a compreensão dessa escolarização. A recuperação das vivências de educação fora da escola será igualmente importante na medida em que essas também se constituem como processo de aprendizagem.

A tese aqui apresentada está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, intitulado “Teorias e metodologias de compreensão da diversidade e da diferença”, buscamos discutir as principais correntes teórico-metodológicas que contribuíram para o entendimento

dos conceitos de diversidade e de diferença ao longo dos períodos históricos, enfatizando a perspectiva dual, que melhor nos ajuda na compreensão da presença angolana no Brasil, pensando as possibilidades dessa presença.

No segundo capítulo, “A metodologia comunicativa como possibilidade de diálogo”, baseando-nos na perspectiva intercultural, descrevemos a metodologia comunicativa crítica e buscamos estabelecer os vínculos entre os instrumentos utilizados nessa metodologia e o objeto de pesquisa. Como pressuposto da própria metodologia comunicativa, buscamos dialogar com as participantes no intuito de escolher os instrumentos que melhor desenvolveriam o trabalho a ser feito com elas; nesse sentido, descrevemos o relato comunicativo de vida cotidiana e o grupo de discussão comunicativo.

A memória como elemento importante na construção e reconstrução das vivências das angolanas é entendida como componente da história. As participantes vão sendo reveladas nesse momento, quando enfatizam aspectos relativos às províncias onde nasceram, seus hábitos, costumes, os vínculos familiares, entre outros.

No terceiro capítulo, “Imigração, inserção, diversidade e identidade: de Angola ao Brasil”, trazemos as experiências de imigração das angolanas para o Brasil, suas inserções no novo país, considerando o fato de serem mulheres, negras e estrangeiras e de carregarem consigo as marcas dessas pertencas identitárias. São abordadas neste capítulo vivências com relação à diversidade, aos preconceitos e aos estereótipos, dificuldades de inserção em diferentes postos no mercado de trabalho, entre outros aspectos.

No capítulo IV, “Diversidade e educação: viver as diferenças em Angola e no Brasil”, apresentamos as experiências relatadas pelas angolanas no espaço da escola angolana, da escola brasileira e fora do espaço da escola, ou seja, relacionadas às vivências educativas extra-escolares.

A inserção no espaço da escola angolana e da escola brasileira é discutida, analisando-se as proximidades e as diferenças entre essas duas vivências. O olhar sobre as vivências escolares de seus descendentes é trazido para que possamos realizar análises – paralelas ou não – com a educação escolarizada em Angola e, ao mesmo tempo, buscar algumas possibilidades de compreensão e de indicação de transformações necessárias da realidade escolar brasileira, tomando-se questões relacionadas com as diversidades racial, étnica, cultural, de modos de aprender, entre outras.

É a partir dessa tarefa que construímos o capítulo cinco, intitulado “Diversidade e possibilidades de interculturalidade: pensando a educação para a diversidade étnica e racial no Brasil”. Nele, junto com as angolanas, buscamos traçar possibilidades de vivências mais

igualitárias entre as diferentes crianças e, ao mesmo tempo, identificar quais os elementos já existentes na escola brasileira contribuem para vivências interculturais.

Para finalizar, em “Considerações Finais”, buscamos agrupar as principais vivências das angolas no Brasil, focalizando a questão das diversidades, os aspectos positivos já existentes e a possibilidade de novas contribuições da escola brasileira a caminho de uma educação democrática, de garantia de igualdade de participação, de convivência, de aprendizagem das diferentes crianças que compõem o espaço escolar.

CAPÍTULO I

TEORIAS E METODOLOGIAS DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA

A partir do objeto e dos objetivos de pesquisa já destacados, temos a intenção, nesse capítulo, de localizar as teorias que embasam os temas da diversidade e da diferença, que vêm sendo discutidos ao longo de décadas, no campo da educação, bem como os marcos teóricos assumidos em cada período histórico.

Para tanto, buscamos mapear as discussões teóricas sobre diversidade cultural, relações multiculturais e interculturais no Brasil, fundamentalmente, articulando-as aos estudos acerca dessas questões nos países da América Latina e nos países europeus, principalmente Portugal e Espanha.

As teorias sobre a diversidade e a diferença no Brasil são geralmente concernentes à questão negra, mas, se nos referirmos à diversidade de modo geral, podemos considerar que essa temática já está presente em outras discussões acadêmicas, como, por exemplo, na questão indígena e na questão de gênero.

Para o presente estudo, analisamos as teorias e metodologias dentro do campo da educação – focalizando as décadas de 70, 80, 90 – até 2008. Tomamos, porém, como ponto de partida para a temática, a sua abordagem no campo mais amplo das Ciências Sociais, mais especificamente da Sociologia e suas interfaces com a educação.

A opção pelas Ciências Sociais já indica algumas concepções assumidas e, nesse sentido, entendemos que as abordagens teóricas aqui tratadas já apresentam um recorte com relação à compreensão destas dentro de referenciais teóricos da Sociologia.

O percurso realizado no capítulo baseia-se no entendimento de que as vivências das mulheres angolanas no seu passado de escolaridade e a vivência da escolaridade de seus descendentes no Brasil (país no qual há uma falsa idéia de que brancos, negros e angolanos negros vivem harmoniosamente e as desigualdades de tratamento e de convivência não existem) precisam ser compreendidas dentro do campo de referência em que se encontram as questões relativas às diversidades cultural, étnica e racial no Brasil⁴.

⁴ A diversidade racial é aqui compreendida a partir do campo de luta existente no que diz respeito ao ser negro e às questões que estão relacionadas a essa identidade, ou seja, a construção do preconceito e do racismo baseada na noção de raça. A diversidade étnica é referenciada para abarcar os diferentes grupos étnicos presentes em

1.1. Diversidade e diferença: abordagens teóricas e metodológicas

As formas de compreensão da realidade, do sujeito e do mundo, no diálogo com teorias e conceitos de cada momento histórico, são fundamentais para o entendimento das relações entre os sujeitos no espaço da escola e nos demais espaços sociais. Assim, organizamos as teorias a partir de três perspectivas de entendimento da diversidade, da diferença e da cultura, como ações baseadas em relações de homogeneização, de desigualdade e de diálogo. Para cada uma delas, construímos quadros-síntese com base nos estudos que realizamos, procurando contribuir para a visualização de elementos dispersos em cada uma das teorias.

A primeira perspectiva seria a de compreensão da igualdade como homogeneização. Baseada no etnocentrismo, propõe como únicas soluções à crescente realidade multicultural, a homogeneização e a assimilação cultural, que impõem uma cultura ocidental de bases europeias, atravessada pela ideologia da predominância masculina.

Tal perspectiva tem suas origens no interior do pensamento de intelectuais estadunidenses. A concepção de cultura, nesse caso, é conservadora, ou seja, a cultura é vista como estática, única, imutável, buscando, assim, através do etnocentrismo, eliminar as diferenças e promover a assimilação cultural (ELBOJ *et al.*, 2002). Os referenciais teóricos que fundamentam tal perspectiva são as teorias pós-coloniais e as teorias funcionalistas baseadas na teoria das oportunidades e no déficit cultural.

Os aspectos específicos da compreensão da igualdade, como homogeneização, são apresentados no quadro I, o modo como compreende diferença, igualdade, cultura e escola. Destacando o conceito de etnocentrismo, por entender que ele se constitui como elemento fundamental na compreensão de como a igualdade pode servir à homogeneização de culturas, de modos de ser, de compreender e de estar no mundo.

Angola e a diversidade desses no Brasil. No caso do Brasil, essas diversidades podem estar associadas, já que entendemos existir inter-relação entre as diversidades culturais, étnicas, raciais, sociais entre outras.

Quadro I – Igualdade como homogeneização

Aspectos	Posições assumidas
Diferenças	Nega as diferenças
Igualdade	Entendida como homogeneização (“todos são iguais”). Busca suprimir as diferenças, tendendo a uma homogeneização dos sujeitos.
Cultura	Está pautada na superioridade de algumas culturas (desnível entre culturas) e a solução está na homogeneização e na assimilação à cultura hegemônica.
Conceito-chave	Etnocentrismo: surgiu na sociedade moderna e tem por objetivo homogeneizar, assimilar e subordinar as culturas chamadas minoritárias, compreendidas como ameaça para a cultura hegemônica, buscando assim eliminar as diferenças.
Escola	Idéia de que todas as crianças são iguais e que o fracasso escolar tem relação com a cultura, por isso, a educação compensatória é o foco dessa perspectiva buscando, assim, um processo de assimilação cultural.

A invisibilidade da diferença é o foco nessa posição. Ao negar a diferença, busca-se uma homogeneização dos sujeitos, de suas culturas, de seus hábitos e valores, considerando alguns hábitos, culturas e grupos de maior valor que outros, a partir de uma relação de desigualdade e de submissão entre culturas. O papel da escola é fundamental na manutenção dessas relações (aspecto afirmado ou denunciado pelas teorias): é a escola que legitima tais diferenças numa relação de desigualdade.

A segunda forma de compreensão da realidade multicultural, de acordo com Elboj *et al.* (2002), valoriza a diferença em detrimento da igualdade. Baseada no relativismo, opõe-se a princípios universais modernos, como a igualdade, afirmando a incompatibilidade entre as culturas e, ao mesmo tempo, a validade de todas as culturas. O foco localiza-se no respeito cultural, o que favorece uma educação diferenciada para crianças diferentes. O multiculturalismo surge, aqui, como vertente principal.

A valorização da diversidade sem a igualdade é apresentada no quadro II, assim como os elementos que nos ajudam a compreender as concepções de diferença, igualdade, cultura e escola, sendo o conceito de multiculturalismo o elemento principal dessa perspectiva.

Quadro II – Diversidade sem igualdade

Aspectos	Posições assumidas
Diferenças	Aceita as diferenças a partir da tolerância (“respeito à diferença”).
Igualdade	Entendida como valorização de todas as diferenças.
Cultura	Entende que as culturas são incompatíveis entre si e que a melhor saída é a validade de todas as culturas, tendo-se por base o respeito cultural e contribuindo para a segregação das diferentes etnias.
Conceito-chave	Multiculturalismo: surgiu a partir dos estudos culturais e entende a sociedade como o lugar das diferenças, ressaltando a necessidade de valorização de cada uma das diferenças individualmente. As posições críticas do multiculturalismo consideram a possibilidade de contato e relação entre essas diferenças. O multiculturalismo apresenta diferentes vertentes, essencialmente, o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência.
Escola	Baseia-se nas diferenças individuais ou de grupo e na integração dessas diferenças.

As diferenças, nessa abordagem, são entendidas como importantes e, a partir da posição de tolerância frente a elas, valorizam-se todas as diferenças nas suas especificidades. A posição de tolerância valoriza o específico de cada cultura e busca, no espaço da escola, educar para a integração dessas diferenças. O multiculturalismo coloca-se como abordagem essencial dessa posição.

Na década de 1990, a corrente multiculturalista já não se apresentava como forma central de análise da realidade da diversidade existente, já não era a única alternativa de compreensão das relações entre os sujeitos. A concepção de diálogo na diversidade, que tem seu foco no diálogo, e não na diferença, começa a ser desenvolvida nos países europeus e também no Brasil. No caso brasileiro, se tomarmos os estudos sobre as populações indígenas, a perspectiva é ainda anterior, o que será tratado em item adiante.

Segundo García *et al.* (2002), o enfoque dialógico baseia-se no diálogo como forma de relação entre as culturas e como um caminho para superar as desigualdades e as exclusões do mundo atual.

Ao se centrar na igualdade das diferenças, tal concepção contribui para a compreensão de que:

La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de lo igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad. La escuela debe respetar las diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas que forman las escuelas, y potenciar la igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Diferencias que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento sino el

desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social (ELBOJ et al., 2002: p. 125).⁵

A igualdade, por ser um objetivo mais global que a diversidade, a diferença ou a livre escolha, não deve ferir o direito de todo sujeito de ser diferente, ou seja, a igualdade não pode atacar a diversidade; em nome da igualdade, não se pode impedir que a diversidade exista.

No quadro III, apresentamos a síntese das posições assumidas pela abordagem da igualdade de diferenças no que se refere aos aspectos de *diferenças*, *diversidade*, *igualdade*, *cultura e educação*. Os conceitos-chave, neste caso, são o de *unidade na diversidade* e de *interculturalidade*.

Quadro III – Igualdade de diferenças

Aspectos	Posições assumidas
Diferenças	Fazem parte da riqueza que é a diversidade humana e elas existem numa relação que não é sempre pacífica, amistosa, pois as desigualdades existem e não há como ignorá-las. Nessa perspectiva as diferenças são trabalhadas para que possam dialogar. As diferenças são entendidas numa perspectiva do direito à diferença, que inclui o direito de cada pessoa viver de forma diferente.
Diversidade	Valorização da diversidade e não da diferença nela mesma, no sentido da não valorização de aspectos específicos de uma cultura, de uma língua, de grupos étnicos.
Igualdade	Refere-se ao direito de viver as diferenças (diferente de homogeneidade).
Cultura	A cultura é móvel, plural e constitui-se a partir das diferentes culturas e essas são necessárias para o desenvolvimento da cultura daquele povo.
Conceitos-chave	Unidade na diversidade: compreensão de que todas as pessoas possuem o direito de ter uma educação igualitária, através da diversidade, numa perspectiva de igualdade. Interculturalidade: relação de diálogo igualitário entre as diferenças, que pressupõe conviver conjuntamente, ter o direito de expressar as suas diferenças, aprender coletivamente, lutar pelo reconhecimento em um plano de igualdade das diferentes culturas e possibilitar o diálogo igualitário entre as culturas.
Escola	Aposta em uma educação igualitária para todos e todas, que inclua o respeito às diferentes identidades, pois entende que cada pessoa tem o direito de escolher ser diferente e ser educada na própria diferença. O papel da escola é possibilitar o respeito à diferença, entendendo esse espaço como local onde está presente a diversidade de cultura, e potencializar a igualdade para assegurar que toda pessoa possa adquirir as competências necessárias dentro da sociedade atual.

⁵ A igualdade é um objetivo mais abrangente que a diversidade ou a diferença. A igualdade inclui o direito de cada pessoa de escolher ser diferente e ser educada na própria diferença. Quando a diferença não valoriza a igualdade é porque, consciente ou inconscientemente, está mais a favor de seus efeitos excludentes do que dos igualitários. Quando em nome da igualdade não se tem em conta a diferença, impõe-se um modelo homogêneo de cultura, que produz a exclusão e a desigualdade. A escola deve respeitar as diferenças para basear a educação na diversidade de culturas que formam as escolas, e potencializar a igualdade para assegurar que toda pessoa possa adquirir as competências necessárias dentro da sociedade atual. Diferenças que sirvam para promover, não só a manutenção, mas também o desenvolvimento das próprias culturas e identidades. Igualdade para desenvolver todas as culturas e identidades e assim obter a mudança da atual realidade cultural e social (Tradução livre).

Vale aqui fazer uma diferenciação importante para a discussão da relação sujeito-realidade sob a perspectiva dialógica: diferenciar cultura de ideologia.

O conceito de cultura, fundamental para a compreensão da diversidade e da diferença na perspectiva de igualdade de diferenças, é um conceito que apresenta diferentes definições. No que diz respeito ao termo cultura, definimos e o distinguimos do conceito de ideologia.

Para Bobbio (1998), o termo ideologia tem dois sentidos: é entendido como sistema de crenças, conjunto de idéias e valores que orientam comportamentos individuais ou coletivos, e também é definido como um pensamento ou uma crença distorcidos da realidade. Assim entendida, a ideologia resulta em exclusão, exploração e massacre de um povo, de uma sociedade.

Diferentemente da ideologia, a cultura humaniza a partir das crenças, idéias, símbolos, atitudes, costumes, tradições, ou seja, é produção. Para Freire (1987), a cultura marca o aparecimento do ser humano no grande processo de evolução cósmica, ou seja, o que não é natural, o que resulta da produção humana. No âmbito da igualdade de diferenças, a cultura, entendida no plural, constitui-se a partir das diferentes culturas, das produções dos diferentes grupos.

A diferença é considerada, nessa perspectiva, como parte da igualdade, como direito igualitário que todos possuem de viver de forma diferente no mundo. As diferenças, segundo Flecha e Gómez (1995), são essenciais para uma educação baseada na diversidade de cultura e na igualdade, que garantam para todas as pessoas que elas tenham as mesmas oportunidades de realizarem-se enquanto pessoas.

A concepção de educação a favor do diálogo tem sido investigada e desenvolvida por pesquisadoras e pesquisadores europeus e latino-americanos e tem recebido a denominação de educação intercultural.

Esse modo de compreensão da diversidade tem sido abordado, principalmente, pela perspectiva dual de compreensão da relação entre sujeito e mundo.

Com o intuito de desenvolver os argumentos aqui apresentados esquematicamente, passamos aos itens seguintes. No item 1.2, dedicamo-nos a apresentar as vertentes estruturalistas/funcionalistas e as pós-estruturalistas para melhor localizar os conceitos de diversidade e de diferença. Depois, dedicamo-nos mais demoradamente e exclusivamente à vertente dialógica, nossa opção teórica, entendendo-a em sua base intercultural. Em cada um dos itens, além das bases teóricas originárias de cada perspectiva, procuramos explicitar elementos e teóricos brasileiros que constituem e correspondem a cada uma.

1.2. As perspectivas teóricas na base dos conceitos: vertentes estruturalista e funcionalista, de um lado, e pós-estruturalista de outro.

No presente item, procuramos contrapor perspectivas centradas na compreensão de que a realidade é determinada pelos sistemas – sejam as que defendem sua manutenção, sejam as que a denunciam como forma de reprodução de desigualdades – e as que, opondo-se aos estruturalistas, entendem a realidade como criação de sujeitos.

As teorias funcionalistas entendem a realidade social como determinada pelos sistemas e pelas estruturas, ou seja, seria impossível aos sujeitos sociais transformar a sociedade, pois a realidade já está dada (FLECHA *et al.*, 2001). As estruturas existem para manter o sistema, para dar sustentação a ele e, nesse sentido, o papel do sujeito a partir dessa concepção é o de ser socializado e reproduzir as regras, normas, padrões sociais e de lugar na sociedade. Nesse sentido, os sujeitos são incapazes de promover a mudança social e o seu papel é o de adequação à realidade.

Flecha *et al.* (2001) consideram tais teorias como objetivistas e dualistas, já que buscam compreender a realidade com a finalidade de explicá-la e descrevê-la, entendendo que a realidade, como tal, existe fora da consciência.

Nesta perspectiva, a metodologia de pesquisa tem a função de descobrir a verdade objetiva a partir de um método que se fundamenta nas pretensões de neutralidade científica. A investigação é feita a partir da realidade social como se fosse uma realidade natural; dessa forma, é possível, observá-la, descrevê-la e analisá-la, pois as pessoas são apenas peças dessa realidade (GÓMEZ *et al.*, 2006).

De acordo com a corrente estruturalista, a escola é compreendida como lugar de seleção social, de reprodução cultural da sociedade, de ensino do conteúdo, de geração de mão-de-obra. Possui a função política de socialização para a convivência social harmônica, socialização de hábitos e de valores.

Quanto às vertentes críticas do estruturalismo, as teorias que fundamentavam a concepção de escola como local de reprodução, chamadas de teorias da reprodução social e teorias da reprodução cultural, representadas por Samuel Bowle, Herbert Gintis, Louis Althusser e Pierre Bourdieu, entendem a escola apenas como local de reprodução das relações presentes na sociedade mais ampla. Assim, não há nelas lugar para a discussão sobre a diversidade, ou seja, a diversidade presente na sociedade mais ampla é negada no espaço da escola, da mesma forma que em outros espaços sociais.

Segundo García (2004), referindo-se aos autores reprodutivistas, a função social da

educação, nessas teorias, reportadas ao momento a que se referiam, era de ser espaço de luta entre os grupos, e local de reprodução das diferenças entendidas como desigualdade. A metodologia decorrente dessas teorias está baseada em um conhecimento científico da realidade atrelado à transformação dessa realidade; teoria e ação estariam indissociadas e a ação seria ação coletiva, de um grupo ou classe.

As questões relativas às diversidades cultural, étnica e racial, no momento da elaboração das abordagens teóricas estruturalistas e funcionalistas não estavam postas, embora autores como Bourdieu e Passeron já tivessem se debruçado sobre a reprodução cultural e o modo como as diferenças são reproduzidas na escola.

Tais teorias, como afirmado anteriormente, não entendem o sujeito de modo individual, como ser capaz de transformação e também não se centram no sujeito para analisar o social; focalizam o papel dos sistemas e das estruturas.

No que tange à questão das abordagens teóricas e metodológicas, a partir das leituras realizadas, apresentamos um quadro por nós elaborado, sintetizando tal concepção – quadro IV. Nele apresentamos o período histórico, as concepções de sujeito e realidade e o modo como teorias funcionalistas e estruturalistas se vinculam às metodologias mais utilizadas nesse período. A partir dessa concepção, apresentamos as funções da escola e o seu papel.

Quadro IV – Funcionalismo e estruturalismo

Período Histórico	Anos de 1950 a 1960
Concepção de sujeito	O sujeito não modifica a realidade, ela já está dada.
Concepção de realidade	A realidade é objetiva, determinada pelos sistemas e estruturas que são essenciais para manutenção das regras, valores e normas da sociedade.
Concepção teórico-metodológica	Metodologia quantitativa, buscando reafirmar a realidade que está dada, a partir de dados estatísticos, principalmente de censos, índices etc. A experimentação e a observação são fontes importantes na pesquisa quantitativa, que se baseia nas concepções teóricas funcionalistas e estruturalistas. O sujeito na pesquisa é objeto de investigação.
Concepção de Escola	A escola é lugar de seleção social, reprodução cultural da sociedade e assim reprodução das diferenças. Está voltada para o ensino de conteúdo e para gerar mão-de-obra. Possui a função de socialização para a convivência harmônica e pacífica e para a socialização de hábitos e valores.

No Brasil, tais teorias exercem forte influência nas pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação até a década de 1970, sendo assim, os estudos acadêmicos no campo da Educação quase não focalizam a diversidade e a presença dessa diversidade nos diferentes espaços, incluindo-se a discussão sobre a presença do sujeito negro no campo educacional – as

pesquisas tinham mais o objetivo de revelar as situações vivenciadas pelos negros no período de escravização e no período posterior, nomeado de período da abolição: denúncia necessária de processos do passado.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, com as transformações no campo do trabalho e as mudanças sociais, novas teorias e novas metodologias fortalecem-se e começam a questionar a compreensão da sociedade como sistema. As críticas ao funcionalismo e ao estruturalismo dão lugar ao fortalecimento das teorias pós-estruturalistas. Nesse sentido, algumas teorias aparecem em destaque, como a fenomenologia, que procura centrar-se no sujeito e não nos sistemas e, mais tarde, as teorias pós-modernas que se centram também nos sujeitos, mas numa perspectiva bastante diferente da anterior. As mudanças de compreensão da realidade e do sujeito dão novos rumos para a compreensão da diversidade.

Na década de 1970, temos a exaltação da diferença, a valorização da sociedade multicultural, em busca de uma afirmação das diferentes culturas e da reafirmação de identidades, principalmente, étnicas e raciais.

O início dos anos 80 vem marcado pela emergência dos movimentos sociais, colocando para a sociedade novas questões:

(...) a sociedade contemporânea vai apresentar uma série de transformações extremamente significativas, conhecidas como novos movimentos sociais, que vão atravessar a sociedade por todos os lados, movimentos inteiramente inesperados e não previstos por quaisquer teorias. Esses movimentos vão acentuar a crise na medida em que obrigam a sociologia a repensar seus conceitos, abandonar outros, e produzir novos (BRUNI, 1988: p. 26).

As novas questões colocadas às Ciências Sociais e, de modo especial, à Sociologia, farão parte do enfoque teórico e metodológico no campo da Educação nos anos de 1980. No que tange à questão da diversidade, a presença dos movimentos sociais e, assim, das suas reivindicações, traz novas formas de pensar o objeto. O objeto de pesquisa já não é mais pensado a partir dos sistemas, mas segundo os próprios sujeitos.

As compreensões de diferença e de igualdade, tais como se apresentam, ainda fundamentam ações e políticas educacionais baseadas no multiculturalismo, na valorização da diferença, valorização de cada etnia ou cultura individualmente.

No que diz respeito à escola, esta aceita que todas as diferenças estejam lá presentes e busca-se uma integração dessas diferenças, selecionando momentos e datas específicas para exaltação de grupos, culturas, nações, como forma de integração, mas não há diálogo entre essas diferentes culturas e grupos.

No Brasil, é nesse momento que há forte influência da Nova Sociologia da Educação (NSE), abordagem surgida na Europa em meados dos anos sessenta do século XX, a partir das novas questões que se colocam no campo da Educação, incluindo-se as questões sobre diversidade.

A nova sociologia da educação (NSE) surge a partir das discussões de oportunidades educacionais vinculadas ao funcionalismo, que visavam a compreender as questões relativas ao déficit cultural e lingüístico, e mais diretamente às discussões da sociologia britânica. A partir desses estudos, a NSE procura substituir as explicações sobre oportunidades educacionais baseadas na teoria do déficit pelas da diferença cultural, o que vem a contribuir efetivamente para o início dos estudos vinculados à diversidade e à diferença, no campo da Educação. Nesse sentido, opõem-se às tendências dos anos de 1950 e início dos anos 60 para lançar um outro olhar à escola: a partir de então, o currículo escolar começa a ser pensado como ferramenta de seleção de conteúdo, reforçando análises sobre a presença ou ausência de alguns conteúdos nos currículos escolares, principalmente com relação às escolhas de classe social que estão presentes na escolha de determinados conteúdos.

Os novos desafios da atualidade contribuem para o surgimento ou fortalecimento de concepções acerca dessas novas situações e concepções; como afirmado, elas estão centradas no sujeito. Os diferentes entendimentos dessa realidade começam a ser pautados nas concepções advindas das chamadas teorias pós-estruturalistas, como as teorias pós-modernas e outras teorias críticas em educação. No interior das teorias pós-estruturalistas, destacaremos duas correntes: a fenomenologia e a dos estudos culturais.

A fenomenologia centra sua análise no sujeito, entendendo que não são as estruturas que determinam os sujeitos, mas eles mesmos que se constroem e a seus caminhos. A corrente fenomenológica apresenta várias tendências internas, mas, de modo geral, pressupõe que é possível que o sujeito construa a sua própria realidade e essa construção se dá na convivência com outros sujeitos (FLECHA *et al.*, 2001).

Segundo Flecha (2001), os anos de 1970 são bastante fecundos no que tange ao fortalecimento da concepção fenomenológica na Europa, pois trata-se de um período em que cresce o interesse para com a vida cotidiana.

Apresentamos, a seguir, um quadro por nós elaborado, no intuito de sintetizar a concepção fenomenológica, o período, as concepções de sujeito e realidade intrínsecas à teoria, assim como as metodologias e a função da escola, considerando o papel dos sujeitos e das insituições nessa abordagem teórica – quadro V.

Quadro V – Fenomenologia

Período histórico	Anos de 1970 e 1980
Concepção de sujeito	O sujeito é quem constrói e constitui as estruturas. Ele se constitui na experiência própria e em relação com os outros e no mundo.
Concepção de realidade	A realidade é construída pelos sujeitos, ela é subjetiva, depende dos significados que os sujeitos atribuem a ela, ou seja, cada sujeito constrói a sua realidade e essa construção se dá na convivência com os outros.
Concepção teórico-metodológica	A metodologia é qualitativa e busca investigar sujeitos e realidades; no âmbito das questões educacionais, as metodologias estão centradas nos estudos do cotidiano, trajetórias de vida, profissional, acadêmica, educativa etc; dessa forma, o sujeito individual é central nas análises fenomenológicas.
Concepção de Escola	A escola é o local das diferenças, a realidade da escola pode ser entendida e modificada pelos sujeitos a partir de suas concepções sobre si e sobre o outro.

A valorização da cultura negra e o reconhecimento da diferença e da diversidade são preocupações presentes na perspectiva fenomenológica, que pode ser representada no Brasil por Ana Célia Silva, Neusa Sousa Santos, Maria José Lopes da Silva, Rafael Sanzio A. dos Anjos, Vera Neusa Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, entre outros autores e autoras. Eles e elas estão preocupados com a questão negra e a educação e, em suas pesquisas, em síntese, têm refletido sobre questões referentes:

- a valorização, conhecimento e reconhecimento da identidade negra;
- a constituição positiva da identidade racial;
- a auto-estima da criança negra;
- a constituição da identidade negra no espaço da escola, enfocando o papel do professor e de outros agentes educacionais;
- a presença da criança negra nos diferentes níveis de ensino e suas relações com o preconceito e o racismo;
- a ancestralidade, africanidades e ensino de história africana;
- as relações inter-étnicas na escola, pensando os estudantes, os professores e demais funcionários da escola (relações no interior de cada grupo e entre os grupos);
- a literatura africana e o negro nas literaturas existentes;
- as diferentes disciplinas (artes, geografia, história, matemática etc.) e as influências negras e africanas nos seus conteúdos;
- a presença do negro e sua representação nos livros didáticos;
- a valorização da cultura negra e das raízes africanas;
- a questão de ser negro e o processo de embranquecimento.

Ao mesmo tempo, as teorias pós-estruturalistas ganham muita força nos estudos feministas e nos estudos culturais em diferentes países e o Brasil passa a ser influenciado por essas concepções teóricas, principalmente no que diz respeito aos estudos culturais estadunidenses. Com relação aos estudos feministas, nesse momento histórico, eles já apresentavam diversas pesquisas, muitas delas impulsionadas pelos movimentos feministas em todo o mundo, o que veremos com mais ênfase no capítulo III.

Os estudos culturais surgem no final dos anos 50 e se vinculam à universidade inglesa de Birmingham. Tal concepção apóia-se na tradição marxista, mas se distancia da marxista mais ortodoxa, voltando-se à dialética original e aproximando-se da posição pós-estruturalista. Podemos destacar Raymond Williams, Richard Hoggarth e Richard Johnson como pensadores importantes na constituição das teorias sob essa perspectiva (COSTA, 1998).

Nos Estados Unidos, os estudos culturais surgem em fins dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, preocupados com as questões de identidade e multiculturalidade, o que mais tarde vem a se configurar como multiculturalismo. Tal corrente de pensamento surge como pressão dos movimentos populares estadunidenses. As questões relativas ao campo teórico não são o foco inicial dessa perspectiva e sim as questões relativas à militância (SILVA, 2003).

Segundo Meyer (1998), os estudos culturais estadunidenses têm como foco os problemas e as demandas sociais e políticas; procuram entender o mundo cotidiano e as relações que nele se processam e atentam para o fenômeno da globalização, associado à migração de sujeitos dos países chamados de periféricos para aqueles denominados de primeiro mundo, tendo como preocupação a pluralização, a hierarquização das culturas e a fragmentação das identidades modernas.

As contribuições dos estudos culturais, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com relação à temática da diversidade, começam a ser conhecidas e estudadas no Brasil marcadamente a partir dos anos de 1990, quando as questões relativas às diversidades étnica, cultural e racial se colocam de modo central na pauta das discussões acerca da educação, de um modo geral, e do processo de escolarização, de um modo mais específico.

A questão relativa à presença negra, seja na sociedade em geral, seja na escola, começa a ser entendida a partir do conceito de diferença e já não é mais a presença específica do negro, mas a presença do estrangeiro, do indígena, da mulher etc., que toma o centro da discussão.

A partir dessa compreensão, o reconhecimento da diversidade está pautado na diferença,

ou seja, nela há o reconhecimento da existência de diferenças étnicas, raciais, culturais, entre outras, no interior da sociedade. Nesse sentido, prioriza-se o reconhecimento, pela valorização dessas diferenças, como é o caso da cultura negra, por exemplo, na qual há uma valorização da ancestralidade do negro, de sua cultura e religião.

A perspectiva do reconhecimento tem sido estudada por autores e autoras anglo-saxãs, que compartilham idéias e concepções do multiculturalismo e vêm discutindo a educação numa perspectiva multiculturalista de atuação. Essas concepções têm ganhado força no campo educacional brasileiro, principalmente com relação aos parâmetros curriculares que possuem como base teórica, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade, o multiculturalismo numa perspectiva crítica.

O termo multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos, advindo dos estudos culturais, e dizia respeito à preocupação de estadunidenses com relação ao racismo. Mais tarde, esse tema aparece nos países europeus, voltado à questão da imigração. Inicialmente, o multiculturalismo objetivava que as diversas culturas existentes no interior do território estadunidense fossem assimiladas pela cultura dominante. Essa vertente era conhecida como vertente assimilacionista, articulada com políticas como as compensatórias. A partir dos anos de 1950, surge um novo modelo, chamado pluralismo multicultural, que possui uma preocupação com os negros, as mulheres e os homossexuais (SILVA, 2003).

O multiculturalismo toma diferentes caminhos e, mais tarde, surge o multiculturalismo crítico, que tem como um de seus pensadores o canadense Peter Maclaren. Este último desvincula-se do projeto de assimilação e prioriza a necessidade de valorização e de respeito às diferenças.

As diferenças são entendidas como construções históricas e culturais, elas não estão dadas a priori, são políticas, e existem em relação a, nunca sozinhas. O poder é considerado como aspecto importante das diferenças e faz parte dessas relações (MACLAREN, 1999).

Segundo Maclaren (1999):

(...) precisamos de uma reescrita da diferença como *diferença-em-relação*, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social (p.134).

Para o autor, a transformação das condições materiais dos sujeitos seria o fator que possibilitaria a mudança das relações entre os sujeitos marcados pelas suas diferenças.

Nesse momento histórico, emergem as contribuições das teorias pós-coloniais, que impulsionam as compreensões de diferença, centrando-se no hibridismo da identidade, nas concepções de cultura, nas políticas de diferença e no estudo da identidade nacional.

A matriz teórica fenomenológica encontra-se presente nessa perspectiva, porém ela busca apoio nas teorias da desconstrução. Temos como autores importantes dessa abordagem Michel Foucault e Jacques Derrida. Tais autores vão teorizar sobre o sujeito, o poder, a diferença, o discurso entre outros conceitos.

No Brasil, Tomas Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira são os principais representantes dessa corrente teórica pós-moderna, que busca compreender o sujeito e a sua subjetividade, baseando-se no conceito de diferença e suas relações com o conceito de poder.

A partir do estudo das concepções teóricas surgidas nesse momento histórico, elaboramos e apresentamos o quadro VI referente às teorias pós-colônias, nas quais se inserem os estudos culturais, destacando a concepção de sujeito, realidade, escola e a concepção teórica e metodológica mais latente no período histórico que se refere aos anos de 1990.

Quadro VI – Teorias pós-modernas

Período histórico	A partir dos anos de 1990.
Concepção de sujeito	O sujeito não é capaz de transformação social.
Concepção de realidade	A realidade existe apenas se compreendida numa relação de poder, ou seja, sua existência está condicionada às relações de poder existentes entre os grupos, no interior dos grupos, entre os espaços e no interior dos espaços etc.
Concepção teórico-metodológica	Tem suas bases na metodologia qualitativa e utiliza como métodos de investigação a pesquisa participativa, análise documental e histórica.
Concepção de escola	A escola está baseada nas diferenças individuais ou nas diferenças do grupo e na integração dessas diferenças.

Nos anos de 1990, sob a influência do multiculturalismo, temos, no Brasil, a elaboração dos Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, que traz como um de seus temas transversais a Pluralidade Cultural. Também há a avaliação dos livros didáticos pelo Ministério da Educação, pensando os estereótipos presentes nesses livros, o que culmina na publicação de livros com representação das diferentes culturas, mas sem haver, ainda, uma discussão destas diferentes presenças e inserções nos espaços, nas carreiras profissionais etc.

A partir do ano 2000, com a perspectiva multiculturalista crítica, pesquisas e políticas públicas vão sendo desenvolvidas, principalmente com relação à ausência de negros nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. A política de cotas para negros começa a ser

discutida e tomada como objeto de pesquisa; as conseqüências da presença negra na universidade também se colocam como uma questão importante para análise acadêmica.

Entendendo que as perspectivas teóricas até aqui abordadas apresentam obstáculos importantes à construção concomitante de valorização auto-reflexiva das culturas e garantia de direitos a todas, a seguir dedicamo-nos à apresentação da perspectiva que nos parece melhor responder aos desafios atuais. Interculturalidade e compreensão dual da realidade apresentam-se a nós como alternativas mais potentes para construir conhecimento sobre diversidade e diferença no Brasil e na escola brasileira.

É preciso salientar que há diferentes formas de entender a realidade multicultural e, assim, de produzir conhecimento sobre tal realidade. Entre os anos de 1990 e 2000, a perspectiva intercultural começa a embasar pesquisas acerca da diversidade e da diferença.

1.3. Interculturalidade e perspectiva dual da realidade: nossa escolha teórica

A perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apóia-se essencialmente no diálogo. Ou seja, tem seu foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença, e compreende a existência da diferença numa perspectiva dialogada. Essa concepção começa a ser desenvolvida nos países europeus e entendemos que, no Brasil, é uma perspectiva que já existia no interior dos estudos relativos às populações indígenas.

Na concepção intercultural, a diversidade é entendida como riqueza humana. É esta a compreensão das relações entre sujeitos de culturas diferentes e de etnias diferentes numa perspectiva dual.

A perspectiva do diálogo na diversidade compõe as abordagens duais, compreendendo o sujeito condicionado pelo social e pelo cultural, mas capaz de transformar a realidade a partir da agência humana.

A escola é, portanto, entendida como uma ferramenta para romper com o círculo de reprodução das desigualdades e de exclusão, vista como um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos no interior dessas culturas. O corpo docente, os funcionários, as/os estudantes e as famílias não são aqui entendidos como simples peças do sistema educativo, mas como sujeitos agentes que constroem a realidade e a transformam (GARCÍA, 2004).

Na atual sociedade da informação, a escola, segundo Gadotti (2000), é o local das múltiplas possibilidades de aprendizagem, o estudante é sujeito da sua própria formação, a

escola tem o papel de ser gestora do conhecimento e não é mais considerada como única fonte de aquisição de conhecimentos. Ela agora seleciona e revê criticamente a informação e formula hipóteses; o educador é o mediador do conhecimento, tem o papel de favorecer o ensinar a pensar, o comunicar-se, o saber pesquisar, entre outras responsabilidades.

A escola, na sociedade da informação, tem o papel de atuar em favor dos que são vistos pela sociedade como desiguais, aqueles que são considerados apenas nas suas diferenças, transformadas em fatores de discriminação, preconceito e racismo, gerando, assim, a exclusão.

A compreensão da diversidade a partir do diálogo pode ser considerada como uma concepção que também se apóia nas teorias críticas em educação, embora numa perspectiva dual de compreensão da relação entre sujeito e sistema.

O diálogo, com base em Freire (1987), é o encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, não se esgotando na relação eu-tu.

(...) E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987: p. 79).

Paulo Freire ajuda-nos na compreensão de que o diálogo pressupõe dinâmica nas relações, no conhecimento e nas diferenças. Nele não há sobreposição de uma cultura sobre a outra ou de um conhecimento ou forma de pensar sobre outro, mas há diálogo entre os sujeitos das diferentes culturas.

As teorias duais surgem no momento de passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, juntamente com o aparecimento de muitos movimentos sociais, do desenvolvimento de várias formas de Estado e das sociedades de bem-estar (GARCÍA, 2004).

Na sociedade industrial, anterior aos anos 70 do século XX, o foco estava nos recursos materiais e objetivavam-se transformações apenas ao nível de uma revolução; a sociedade era entendida como meio para desenvolver fins, articulada com a produção de bens e centrada na produção industrial (FLECHA *et al.*, 2001). O esgotamento desse tipo de sociedade ocorreu pela mudança de compreensão da sociedade. Considerando a existência dos meios de produção, da presença da indústria, das empresas estatais e multinacionais e, assim, do capitalismo, buscava-se uma compreensão embasada nas mudanças das relações entre as pessoas pela via da tecnologia. Essa nova compreensão de sociedade tem sido designada como a sociedade da informação.

Através dos meios de comunicação como a internet, o telefone móvel e os jornais

eletrônicos disponíveis e em transformação em tempo real, as distâncias encurtam-se. Certamente, essas mudanças não alteram apenas as relações humanas, mas as exigências no mercado de trabalho, o acesso às informações, a necessidade de maior nível de escolaridade e de formação continuada. A desigualdade de oportunidades para negros, mulheres, migrantes, imigrantes tornam-se ainda mais centrais nesse processo.

A sociedade da informação traz consigo uma contradição: torna possível um maior número de informação e por outro lado um grande número de sujeitos está distante destas informações. A necessidade de maior grau de escolaridade e ao mesmo tempo a impossibilidade material de permanência, na escola, dos grupos marginalizados socialmente também são resultados desse processo, que ocasiona uma manutenção e agravamento das desigualdades geradas na sociedade industrial e o surgimento de novas desigualdades.

Nesse contexto, presencia-se uma dualização entre maior informação, maior acesso e seleção dessa informação e, ao mesmo tempo, exclusão social, crescimento de atos xenofóbicos, racismo, preconceitos, subemprego e desemprego.

As abordagens teóricas das perspectivas duais, surgidas na sociedade da informação, possuem como seus principais teóricos Jürgen Habermas, Ulrich Beck, Michael Apple, Bernstein, Wills, Henry Giroux, Noam Chomsky, Paulo Freire, Alain Touraine.

É no interior da sociedade da informação que as teorias duais se fortalecem. Elas compreendem a sociedade como espaço de reprodução, mas acreditam ser ela também um espaço de transformação, a partir de suas concepções de indivíduo e de realidade. O indivíduo é sujeito ativo, regulador da sua própria conduta, capaz de transformações; é visto como ator social, como protagonista. A realidade, na concepção dual, é construída pelos sujeitos na inter-relação com as estruturas e sistemas, ou seja, é determinada tanto por elas quanto pelas ações das pessoas ou grupos (GARCÍA, 2004; FLECHA *et al.*, 2001).

Os sujeitos, em suas interações com a realidade, são capazes de criar situações de diálogo, de democracia e de igualdade. Nesse sentido, o consenso é elemento fundamental do diálogo (GARCÍA, 2004). O consenso é livre de todo e qualquer tipo de coerção; através da comunicação, buscam-se entendimentos que caminhem no sentido do consenso estabelecido a partir do melhor argumento.

Além do consenso, o diálogo valoriza também o dissenso, acreditando que as discordâncias é que contribuem para transformar consensos que não são consensos igualitários (FLECHA, 1997). Dessa forma, os conceitos fundamentais do diálogo são: consenso, dissenso e igualdade. Tais conceitos são fundamentais na compreensão da perspectiva comunicativa.

Os conceitos centrais da perspectiva comunicativa advêm de bases teóricas fundamentadas nas perspectivas duais e de autores que compõem o pensamento das teorias sociológicas contemporâneas.

Jürgen Habermas é um dos autores de interlocução das perspectivas duais. Inicialmente, esse autor tinha o foco de suas teorias nas compreensões marxistas de mundo; fez parte da Escola de Frankfurt, teorizando sobre as relações entre a sociedade e a indústria cultural. Rompeu com tal escola, na década de 1980, e a partir de então produziu diferentes obras voltadas para o entendimento da sociedade como espaço em que o mundo da vida e as estruturas coexistem e são meios de transformação.

Para compreender as relações entre mundo da vida e estrutura, Habermas desenvolveu a teoria da ação comunicativa que se tornou central na discussão acerca da perspectiva comunicativa. A ação comunicativa “se dá quando duas ou mais pessoas procuram expressamente chegar a um acordo voluntário” (INGRAN, 1993: p. 53).

Habermas parte de diferentes conceitos de autores da Filosofia e da Sociologia para construir conceitos como o de *mundo da vida* – nascido do diálogo de Habermas com outros autores. Segundo Flecha *et al.* (2001), é em Shütz que Habermas se apóia para entender o *mundo da vida* das pessoas.

Indo diretamente a Schütz (SCHUTZ & WAGNER, 1970), pode-se afirmar que o mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto das ações e das interações dos sujeitos no mundo social. É definido como o mundo intersubjetivo, aquele que existe antes do nascimento do sujeito, mundo vivido e interpretado pelos outros e que, quando o sujeito individual toma contato com esse mundo, o interpreta e analisa segundo as vivências dele próprio, baseando-se na experiência dos outros sujeitos.

Se, no funcionalismo, no estruturalismo e no pós-modernismo é o sistema que define o mundo da vida das pessoas, é ele que o coloniza. Para Habermas, nas palavras de Gómez *et al.* (2006), há a necessidade de descolonizá-lo. Habermas entende o *mundo da vida* como a totalidade das vivências e experiências das pessoas.

Para Habermas (1992), o mundo dos sujeitos é composto pelo mundo social e pelo mundo objetivo. O mundo objetivo é constituído por aquilo que todos os sujeitos observam, portanto, é idêntico para todos os sujeitos, ainda que possa ser observado de diferentes maneiras, e o mundo social é composto por pretensões de verdade ou por normas que são compartilhadas por toda a comunidade. Esses são aspectos, que, segundo o autor, estão presentes no mundo intersubjetivamente compartilhado por todos os membros de um grupo.

O mundo subjetivo, o mundo do sujeito, como nos afirma Habermas (1992), articula-se

com o mundo objetivo e com o mundo social em uma relação complementar. O sujeito e sua inserção no mundo necessitam ser compreendidos a partir dessas três dimensões presentes na realidade e nas ações dos sujeitos.

Nesse sentido, o *mundo da vida* é um mundo compartilhado por todos os sujeitos de um determinado grupo, o que nos permite entender como um determinado grupo de pessoas, pertencentes a uma mesma cultura, compartilha dos mesmos ideais, modos de compreensão da vida, das relações entre os sujeitos – o que inclui, também, preconceitos e estereótipos presentes em cada sujeito e comuns ao grupo.

Schütz não considera a interação entre os atores, mas somente a consciência de um ator. Habermas o critica por reduzir a intersubjetividade apenas a um reflexo das vivências subjetivas de um ator solitário (FLECHA *et al.*, 2001) e busca, então, nos autores interacionistas a sua base de compreensão da intersubjetividade. Do diálogo com Mead, Habermas define a intersubjetividade no processo de construção da comunicação.

O interacionismo prioriza os processos de interação entre os sujeitos, a ação é vista como resultado da interação entre as pessoas, como exemplo, numa determinada cultura, todos sabem que um dado objeto serve para determinado uso a partir da interação com os outros sujeitos (FLECHA *et al.*, 2001). Habermas se utiliza das bases do interacionismo e do construtivismo para a construção da idéia de uma relação que não é apenas intersubjetiva, mas que se dá a partir da comunicação com o outro e depois consigo mesmo, pois, para este autor, ao ser dialogada com o outro, uma enunciação é capaz de estabelecer novos sentidos.

Habermas não discorda do que afirma o construtivismo, no sentido de que a consciência dos sujeitos individuais é gerada em suas relações intersubjetivas com os outros (FLECHA *et al.*, 2001). Entretanto, ao desenvolver a teoria da ação comunicativa, estabelece que a consciência não é apenas resultado das relações intersubjetivas com o outro, pois a partir da comunicação essa compreensão pode ser alterada. Assim, para a perspectiva comunicativa, os significados são construídos pelos sujeitos em suas interações.

A relação entre *mundo da vida* e sistema é formulada por Habermas com base na Teoria da comunicação de Mead⁶ e na teoria da solidariedade social de Durkheim⁷. As interações são

⁶ Mead entende a comunicação como a maior possibilidade de interação social. A partir das interações do eu consigo mesmo e do eu com os outros é possível ao indivíduo internalizar idéias e concepções que são parte do mundo social. O desenvolvimento social do indivíduo ocorre a partir do olhar do eu para os outros e da ação na sociedade (HADDAD, 2003).

⁷ Durkheim (1978) define a solidariedade social a partir da divisão do trabalho, enfatizando que o trabalho não se vincula apenas às questões de produção econômica, mas também à solidariedade como a condição mais essencial da vida social. A solidariedade produzida pela divisão do trabalho é o que contribui para a integração geral da

mediadas simbolicamente pelas representações coletivas; estas existem como forma de manutenção e integração da sociedade. A ação ocorre a partir dessas representações que se manifestam nas interações entre os sujeitos e é sempre mediada pelas regras sociais, fundamentais para o ajustamento dos sujeitos no mundo (GABASSA, 2006).

Dessa forma, os sistemas estariam integrados ao *mundo da vida* pelas regras e normas presentes nos sistemas que habitam as representações sociais mediadas pelas interações intersubjetivas entre os sujeitos. As representações e suas mediações, por meio das interações e da comunicação, é o que Habermas define como o mundo da vida.

A racionalidade é também um conceito essencial nas formulações de Habermas, ela é entendida como um sistema de pretensões de validade. A racionalidade instrumental, que tem sua base teórica em Weber, é entendida como aquela adequada para fins, enquanto uma técnica. Para Habermas, a racionalidade precisa necessariamente ter pretensões de validade apoiadas no diálogo e no consenso, e precisa ser comunicativa, ocorrendo pelo processo de convencimento recíproco sempre motivado por razões e não por pretensões de poder (GABASSA, 2006).

Como crítica da razão instrumental, Habermas formula o conceito de racionalidade comunicativa, baseando-se nas noções de comunicação, diálogo e consenso. A partir da construção da teoria da ação comunicativa, o autor afirma que é possível estabelecer outras formas de compreender a realidade e possibilitar o diálogo que não seja através de ações assentadas no poder; nesse sentido, linguagem e comunicação se colocam como aspectos centrais para a construção da racionalidade comunicativa entre os sujeitos (HABERMAS, 1992).

No processo comunicativo, têm lugar a argumentação e as pretensões de validade, contidas em manifestações que buscam legitimá-las entre os interlocutores. A argumentação é o tipo de fala que busca dialogar com vistas à pretensão de validade.

A perspectiva dual não nega as outras formas de compreensão da realidade e do mundo e formula as suas a partir da visão fenomenológica de sujeito e da concepção estruturalista de sociedade. O que a distancia dessas vertentes é o modo como compreende a integração do sujeito com o mundo e as ações dos sujeitos no mundo.

sociedade. Para o autor, a solidariedade é um fato social, mas que depende do organismo individual. Durkheim afirma existir dois tipos de solidariedade na sociedade: a mecânica e a orgânica.

No quadro VII, por nós elaborado a partir dos estudos desenvolvidos sobre a perspectiva dual, apresentamos uma síntese das concepções de sujeito, realidade, articulação teórico-metodológica e escola.

Quadro VII – Teorias duais

Período histórico	Finais dos anos de 1990 e início dos anos de 2000
Concepção de sujeito	Capaz de transformação social, compreende a realidade em que vive, sendo capaz de transformar as estruturas.
Concepção de realidade	Pode ser transformada a partir da ação de um sujeito ou de um grupo.
Concepção teórico-metodológica	Baseia-se nas pesquisas qualitativas e quantitativas na busca da compreensão das ações dos sujeitos.
Concepção de Escola	A escola como espaço de reprodução, mas, essencialmente, como espaço de luta, de transformação cultural, de ações, de percepção de mundo.

Na Espanha – país que contribuiu para a compreensão das perspectivas de diálogo na diversidade, tanto por sua realidade, quanto por sua produção acadêmica sobre a temática –, o interesse pelas diferentes culturas começou a surgir a partir da intensificação da imigração de diferentes povos, colocando várias questões para a escola espanhola. Como possibilitar a convivência no mesmo espaço de crianças falantes de línguas tão distintas? Como conviver com culturas e modos de aprender e de se relacionar tão diferentes?

Para García (2004), diante desse contexto de imigração e da presença de crianças com culturas diferenciadas na escola, várias políticas públicas foram propostas, o que resultou, em 2002, em uma reforma educativa, que buscou a transformação do cenário escolar, preocupado com a questão da diversidade. Tais preocupações não se encontram apenas no âmbito das ações educativas e políticas, mas também em pesquisas desenvolvidas com o objetivo não só de entender tal realidade, mas de transformá-la, principalmente no que diz respeito à imigração, ou presença de grupos e culturas que historicamente têm sido discriminados na Espanha, nomeadamente, os ciganos e os africanos, sobretudo os marroquinos. Autoras e autores espanhóis, entre eles Ramón Flecha, Carme Garcia Yeste, Lúdia Puigvert, pertencentes ao centro de pesquisa intitulado Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, têm se preocupado, entre outras questões, com a imigração e a presença de diferentes sujeitos no espaço da escola e suas relações com o sucesso escolar. Buscam entender estes temas em favor do sucesso escolar dos sujeitos. Ramón Flecha, Carme Garcia Yeste, Lúdia Puigvert, entre outros, são os autores e autoras que têm desenvolvido pesquisas nesse âmbito. No que

diz respeito às diversidades étnica e cultural, eles e elas têm produzido pesquisas sobre:

- as migrações internacionais;
- a presença de diferentes culturas na escola espanhola;
- as questões relativas à língua;
- as relações interculturais entre os diferentes sujeitos;
- a presença de ciganos nas escolas;
- o reconhecimento e o conhecimento como aspectos essenciais para entender e viver as diversidades.

A preocupação com a diversidade também tem logrado espaço em Portugal, buscando, a partir do campo das Ciências Sociais, principalmente da Antropologia, entender as relações entre as diferentes culturas. As pesquisas produzidas em Portugal têm como foco uma abordagem intercultural e nela se destacam Raúl Iturra e Ricardo Vieira.

Os autores portugueses, dentro da temática aqui analisada, têm se preocupado com:

- a presença de imigrantes em Portugal;
- a presença de diferentes culturas na escola;
- a questão da língua;
- relação desigual entre a criança e o adulto;
- as diferentes culturas;
- história de vida, identidades e interculturalidade.

As discussões sobre interculturalidade, no Brasil, ancoram-se nos estudos relativos à presença indígena nos diferentes espaços sociais, à preservação da língua, ao ensino da língua portuguesa, à educação intercultural-bilíngue e à biculturalidade.

Os estudos relativos aos indígenas têm papel fundamental na constituição do que vem a ser designado como interculturalidade na América Latina e contribuem para pensarmos a construção desse conceito, seja no tocante aos grupos indígenas, seja à grande diversidade étnica, cultural e racial existente no Brasil.

O conceito de interculturalidade é fundamental na medida em que é a base para a construção de sociedades com relações mais democráticas e igualitárias.

Segundo Moya (1998), o conceito de biculturalidade precedeu o de interculturalidade. A biculturalidade e o bilingüismo foram implementados nas primeiras etapas da educação bilíngüe assimilacionista, partindo do pressuposto de que, se era possível adquirir dois sistemas lingüísticos, era igualmente possível adquirir dois sistemas culturais. Entendia-se

que, a partir da língua materna, era possível estabelecer uma ponte com a língua majoritária e o mesmo iria ocorrer com relação à cultura: passar-se-ia da cultura própria para uma “cultura maior”, a partir da aprendizagem da língua.

A autora afirma existir alguns problemas nessa passagem, um dos quais seria o fato de não abarcar a interação dialética das línguas e das culturas em uma única estrutura social, outro ponto seria não considerar que tal integração geraria rupturas e seria um risco para as identidades dos povos.

Para Aracy Silva (2001), a educação indígena precisa ser compreendida como uma possibilidade de estabelecer um diálogo interétnico e intercultural entre indígenas e não indígenas no Brasil, reconhecendo a escola como lugar das manifestações de conflitos interétnicos e lugar de possibilidades para a alteridade.

A escolarização das populações indígenas é um processo antigo, mas os debates críticos sobre ele são extremamente atuais, colocando em questão a valorização e a expansão de uma escola para a não catequização. Trata-se da transformação de uma escola que visava a “civilização” dos indígenas em uma escola voltada o exercício da autonomia desses sujeitos (SILVA, 2001).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconheceu algumas lutas e necessidades das populações indígenas, legitimando suas formas específicas de viver e de pensar, suas línguas, culturas e seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos (SILVA, 2001). No capítulo VIII intitulado “Dos Índios”, o Artigo 231 da Constituição estabelece que:

Art. 231.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A partir da Constituição brasileira de 1988, ocorreu a oficialização das escolas indígenas diferenciadas. Para além dessa educação diferenciada, é bandeira de luta das populações indígenas, segundo Silva (2001), a formulação de políticas públicas para uma educação intercultural, bilíngüe ou, ainda, multilíngüe.

Ao analisar a busca dos povos indígenas por uma educação intercultural, entendemos que a educação é uma reivindicação que sempre esteve presente em suas lutas. Além disso, é uma necessidade o fato dessa educação integrar outras culturas. Vem daí a luta por uma educação intercultural, que inclua mais que uma língua, mais que uma cultura.

A comunidade indígena, segundo Capelas Junior (2002), quer uma educação que se desvincule dos objetivos catequistas e da imposição do ensino da língua portuguesa, desejando sim que essa faça parte da escola, mas que possam também ter suas línguas ali presentes, assim como sua cultura, seu modo de vida.

Concordamos com Capelas Junior quando afirma que, hoje, o desejo dos indígenas de aprender a língua portuguesa vai além da defesa, ou seja, é um modo de tomar contato com um mundo do qual eles já fazem parte. Nesse sentido, entendemos o aprendizado da língua portuguesa como uma possibilidade do indígena de participar e movimentar-se na sociedade, que precisa ser entendida como uma composição de brancos, negros, indígenas e também de estrangeiros.

A educação intercultural e bilíngüe deve respeitar a forma de estar no mundo dos indígenas. Quando pensamos em uma escola intercultural que apenas admite a existência de línguas indígenas, não estamos considerando todas as outras questões que vêm junto com o ser indígena, ou seja, outras compreensões de estar no mundo, de entendê-lo, de se relacionar, de aprender e também de ensinar.

Estas questões precisam ser tomadas como ponto de partida para as discussões sobre interculturalidade numa perspectiva de diálogo, uma vez que carregam consigo algum grau de assimilacionismo, defendendo apenas a presença de outra língua numa escola indígena. Entendemos que a educação da criança, adolescente ou adulto indígena, precisa ser pensada também numa escola regular de não-indígenas e que, nesse espaço, seja garantida uma educação a favor da diversidade lingüística, cultural e de costumes dessas populações.

No Brasil, o conceito de interculturalidade, segundo Collet (2006), é encontrado no interior de políticas educacionais em relação aos indígenas, de modo específico, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e nos projetos de educação escolar indígena.

A noção de interculturalidade, segundo Collet (2006, p. 126-7):

(...) apareceu em contraposição às ideologias anteriores de assimilação e integração da diferença. Enquanto estas tendiam à homogeneização cultural dos Estados nacionais, vendo tudo que fosse diferente como uma ameaça ao ideal de uniformidade, a interculturalidade viria com o discurso da defesa da coexistência entre modos de vida diversos. Aqui a diversidade seria vista como riqueza, não como obstáculo e, para que ela fosse respeitada, deveriam ser incentivadas as práticas de tolerância, diálogo, relativização e troca.

Para a autora, embora a definição de interculturalidade pressuponha diálogo, relativização, troca, tolerância, ainda ficam dúvidas sobre a possibilidade de termos no Brasil uma educação intercultural, reconhecendo que tal perspectiva é fruto de uma prática educacional inventada por missionários.

Consideramos que o conceito de educação intercultural, existente historicamente com relação aos indígenas, precisa ser analisado segundo o seu passado. O fato de ter sido proposta como uma educação intercultural, apenas pelo fato de tratar de aspectos como a língua, os costumes, as tradições e as culturas indígenas, não é suficiente para que seja compreendida como tal. Educação intercultural não diz respeito apenas ao conhecimento e ao reconhecimento de outras culturas, mas ao diálogo entre elas e no interior de cada uma, entendendo as relações de poder, de força, que estão presentes numa educação em que diferentes culturas estão em relação.

Hemos visto que ya em sus orígenes la noción de interculturalidad partía del reconocimiento de lo diverso y de la identidad. Originalmente también suponía el diálogo cultural entre iguales. No porque no se reconocieran las desigualdades manifiestas sino porque intencionalmente se deseaba buscar una relación de equilibrio y de dialogística. Pienso que se buscaba aplicar a la relación entre culturas una lógica similar a la de los derechos humanos universales: si existen los mismos derechos para todos como personas, también las culturas peculiares, y con más precisión las indígenas, están en condiciones de equidad (MOYA, 1998: p. 110)⁸.

Esses argumentos reforçam a idéia de que existem culturas que estão em desvantagem e que não conseguem fazer uso dos seus direitos. Nesse sentido, o enfoque intercultural considerou as condições subalternas dos povos indígenas, entendendo que estavam submetidos a condições de marginalização social, cultural e a conflitos socioculturais, buscando a construção da nação e de nacionalidades. A busca da construção da nação não tem o intuito de afetar a idéia de nação que deriva do conceito de Estado-nação; não intenciona o desmantelamento do Estado, mas sim a reelaboração de novas relações sociais, culturais, políticas e econômicas (MOYA, 1998).

O conceito de interculturalidade, no Brasil e demais países da América Latina, surgiu a partir do contexto da educação bilíngüe e partiu de considerações distintas, entre as quais se deve destacar a de diversidade, seja ela histórica, cultural, lingüística etc., vista como recurso

⁸ Vimos que já em suas origens a noção de interculturalidade partia do reconhecimento do diverso e da identidade. Originalmente, também supunha o diálogo cultural entre iguais. Não porque não se reconhecessem as desigualdades manifestas, mas sim porque intencionalmente se desejava procurar uma relação de equilíbrio e de diálogo. Penso que se buscava aplicar à relação entre culturas uma lógica similar à dos direitos humanos universais: se existirem os mesmos direitos para todos como pessoas, também as culturas peculiares, e de modo mais específico as indígenas, estão em condições de equidade. (Tradução livre)

e não como barreiras. Também tem-se falado igualmente do conceito de unidade na diversidade, destacando que a noção de unidade já aparecia nos discursos político-culturais e pedagógicos latino-americanos como unidade dos excluídos e marginalizados. O respeito ao bilingüismo tem feito parte da interculturalidade em maior ou menor grau, surgindo assim designações como educação bilíngüe intercultural ou educação intercultural bilíngüe (COLLET, 2006; MOYA, 1998).

Nas discussões de unidade na diversidade, entendemos a unidade dos excluídos, mas numa relação em que são diferentes e não desiguais. Segundo Freire (2006, p. 157), a:

“(...) busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”.

Freire critica a compreensão da multiculturalidade como uma justaposição de culturas ou como exercício de poder de uma cultura sobre outra, mas defende o direito de movimentação da cultura, respeitando as suas diferenças e possibilitando a cada sujeito ser diferente e ser respeitado na sua diferença.

Freire (2006, p. 155-6) descreve a fala de Osmarino Amâncio, líder dos seringueiros na ECO- Rio 92, sobre a diversidade, relatando que:

“No começo” afirmou ele, “instigados pelos poderosos acreditávamos que os índios eram nossos inimigos. Por sua vez, os índios manipulados pelos mesmos poderosos, acreditavam que éramos seus inimigos. Com o tempo, fomos descobrindo que as nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós em favor do interesse dos poderosos. Descobrimos que éramos todos ‘povos da floresta’ e que queríamos e queremos uma coisa só em torno da qual nos devemos unir: a floresta”. Hoje, “conclui”, “somos uma unidade nas nossas diferenças”.

As diferenças, aqui, são consideradas, mas numa compreensão de igualdade, ou seja, todos têm o direito de ser diferentes. Desse modo, o fato das discussões acerca da interculturalidade terem nascido no interior das discussões indígenas na América Latina, e de modo especial no Brasil, contribui para pensarmos na necessidade de, ao estudar interculturalidade no Brasil, articularmos nossas novas reflexões com essas já existentes.

Retomamos, então, a linha de pensamento que vem alinhavando, ao longo desse item, o conceito de interculturalidade.

Dentro da discussão de interculturalidade, seja ela em relação aos grupos indígenas, aos angolanos, aos brasileiros negros nas suas relações com os outros sujeitos, entendemos que pressupõe uma nova forma de relação e de interação social. Não mais aquela relação de simples coexistência de diferentes culturas, formas de ser, de aprender, culturas diferenciadas, mas uma existência que se faz na relação com o outro, no convívio com o outro.

Nesse caso, o conceito de unidade na diversidade precisa estar articulado à perspectiva do diálogo em busca de um objetivo comum, pois possibilita ir além das compreensões de que na mesma sociedade convivem diferentes sujeitos, com diferentes culturas como têm afirmado perspectivas como as multiculturalistas de inspiração estadunidense.

Como nos lembra Habermas (2002, p. 134-5):

Em nossas sociedades pluralistas, porém, convivemos hoje com evidências cotidianas que se distanciam cada vez mais do caso modelar do Estado Nacional com uma população culturalmente homogênea. Cresce a multiplicidade de formas culturais de vida, grupos étnicos, confissões religiosas e diferentes imagens de mundo. (...) Por razões históricas, subsiste em muitos países uma fusão da cultura de maioria com determinada cultura política geral que arroga a si mesma ser reconhecida por *todos* os cidadãos, independente da origem cultural de cada um. Essa fusão tem de ser dissolvida, caso devam poder coexistir com os mesmos direitos, no interior de uma mesma colectividade, formas de vida cultural, étnica e religiosa, e não apenas lada o lado, mas também umas com as outras.

A vivência entre as culturas, em diálogo, pressupõe uma abordagem metodológica e teórica que possibilite a interação entre as diferenças. A construção dessa perspectiva parte das visões de igualdade como homogeneização, de diversidade sem igualdade para, superando-as, compor a igualdade de diferenças. As bases teóricas estruturalistas, fenomenológicas e pós-modernas contribuem para as definições de sujeito, de realidade e de escola por nós assumidas na interculturalidade, seja por aproximação ou por oposição a tais concepções. De modo sintético, apresentamos a seguir um quadro comparativo das três principais concepções até aqui abordadas – quadro VIII.

Quadro VIII – Dimensões das perspectivas baseadas na homogeneização, na desigualdade e na igualdade de diferenças.

PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO X DIMENSÕES	IGUALDADE COMO HOMOGENEIZAÇÃO	DIVERSIDADE SEM IGUALDADE	IGUALDADE DE DIFERENÇAS
Conceito de Diferença	Nega as diferenças.	Aceita as diferenças numa perspectiva de tolerância (“respeito à diferença”).	As diferenças são entendidas numa perspectiva do diálogo, pois compõem a diversidade humana.
Conceito de Igualdade	Entendida como homogeneização (“todos são iguais”).	Entendida como valorização de todas as diferenças.	Refere-se ao direito de viver as diferenças
Conceito de Cultura	Existência de um desnível entre as culturas, há a superioridade de algumas culturas e a solução está na homogeneização e na assimilação à cultura hegemônica.	As culturas são incompatíveis entre si, consideram-se como válidas todas as culturas, tendo por base o respeito cultural e contribuindo para a segregação das diferentes etnias.	A cultura é móvel, plural e constitui-se a partir das diferentes culturas, das diferentes inserções no grupos.
Concepção de escola	Todas as crianças são iguais e o fracasso escolar tem relação com a cultura de origem. A educação é voltada para a assimilação cultural de culturas de menor valor por meio da educação compensatória.	Apoia-se nas diferenças individuais ou de grupos e busca a integração dessas diferenças.	Há reconhecimento e diálogo entre as diferentes culturas e identidades com o objectivo de oferecer a todas e todos uma educação de máxima qualidade, entendendo a escola como espaço de reprodução, mas, essencialmente, como espaço de luta, de transformação cultural, de ações e de percepção de mundo.
Conceito central	Etnocentrismo	Multiculturalismo	Unidade na diversidade e Interculturalidade

A partir das três vertentes de compreensão apresentadas, a igualdade de diferenças, que possui a interculturalidade como modo de compreensão e de vivência entre as diferenças culturais, de gênero, raciais e étnicas, e a unidade na diversidade, como forma de ação no mundo no que diz respeito às diferenças, coloca-se como perspectiva que contribui para reflexão a respeito da presença angolana no Brasil, assim como suas inserções no espaço da escola e nos demais espaços sociais brasileiros.

A interculturalidade, a unidade na diversidade e a relação de diálogo entre o sujeito e as estruturas, presentes na perspectiva dual, que tem como expoentes Jürgen Habermas, Paulo Freire e Ramón Flecha, são conceitos teóricos essenciais para as discussões acerca do objeto de pesquisa. No próximo capítulo, após localizarmos aspectos da realidade investigada, dedicaremos-nos à metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, decorrente, ela mesma, da base teórica aqui explicitada.

CAPÍTULO II

A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA COMUNICATIVA: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO INTERCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO

As diferentes concepções que embasam os modos de compreender a vivência da diversidade, especialmente na escola, possibilitam entender o modo como as relações entre os diferentes sujeitos têm sido vivenciadas. A vivência das diversidades numa perspectiva de diálogo constante, em que a diferença é reconhecida e entendida como parte da diversidade humana numa relação intercultural entre os sujeitos, constitui-se como base para as discussões no presente capítulo. A possibilidade de diálogo intercultural encontra-se fundamentada na perspectiva da metodologia comunicativa, permitindo a compreensão das vivências das mulheres angolanas e de seus descendentes a partir de uma construção e de uma análise conjuntas – pesquisadora e participantes – da realidade vivida.

As discussões de interculturalidade na América Latina, nos países do Continente Europeu – mais especificamente na Espanha – e as discussões advindas das questões indígenas, contribuem para refletirmos acerca da inserção e presença das diferentes etnias e culturas no Brasil, e mais especificamente sobre a inserção das mulheres angolanas, que a partir da memória reconstróem suas vivências do passado de escolaridade, suas vivências em Angola e suas vivências no Brasil. Tais memórias contribuem para pensarmos a questão da diversidade étnica, cultural e racial no Brasil.

Entendemos que somente será possível conhecer tais vivências se adotarmos uma postura intercultural diante delas. Apenas falar da presença angolana no Brasil ajuda-nos a compreender a presença desses sujeitos e suas ações no mercado de trabalho, na escola, entre outros locais, mas pouco contribui para entendermos as suas vivências a partir de seus próprios olhares. Ao adotarmos uma perspectiva intercultural, nosso objetivo é o de compreender como essas mulheres entendem as relações de diferentes sujeitos, com culturas diferentes, classes sociais e etnias diferentes no contexto brasileiro, contexto este do qual essas mulheres agora fazem parte.

As questões específicas relacionadas às diversidades étnica, racial e cultural, ao serem analisadas e expressas a partir de suas memórias, podem contribuir para um melhor entendimento de tal fenômeno no Brasil, considerando as complexas relações entre brancos e

negros, brasileiros e estrangeiros, e as diferentes formas de preconceito, racismo e xenofobia vivenciadas por estes sujeitos.

A vivência intercultural também é a base da compreensão das relações que precisam acontecer dentro do espaço da escola, ou seja, a presença, a convivência e o diálogo dos angolanos e angolanas no cotidiano escolar ensinam a convivência com o diferente, com culturas diferenciadas, com modos de agir, de pensar, de falar diferenciados.

O reconhecimento da diversidade é parte da educação multicultural e o diálogo e a inter-relação entre essas diversidades é o que pressupõe uma educação intercultural. Entendemos que essa perspectiva contribui para pensarmos a relação entre sujeitos diferentes – negros e brancos, negros brasileiros e negros angolanos, brasileiros e angolanos - como passíveis de transformação e de recriação na atual sociedade brasileira.

Nesse sentido, a escola, um dos locais de encontro dessas diferentes culturas, pode ser vista como um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos no interior dessas culturas.

O conceito de *mundo da vida*, as compreensões de intersubjetividade e a ação comunicativa são centrais na compreensão das memórias das mulheres angolanas na medida em que suas lembranças sobre seus passados de escolaridade e suas vivências em Angola refletem concepções do mundo da vida de cada uma delas e do *mundo da vida* compartilhado entre elas, revelam percepções e compreensões que estão presentes em cada uma delas por questões relacionadas à vivência numa mesma cultura, com códigos, normas e regras compartilhados.

As articulações que realizam entre o vivido pessoalmente por elas, pessoalmente, ou seja, suas subjetividades, e as vivências do coletivo no seu país de origem constituem o que Habermas chama de intersubjetividade.

As concepções que possuem sobre a vivência de seus filhos ou descendentes e o diálogo entre elas, constituem um diálogo intersubjetivo entre o vivido, as percepções do vivido e as vivências do coletivo – normas, regras, preconceitos presentes na sociedade.

O conceito de ação comunicativa apresenta-se como a possibilidade de transformação da realidade atual a partir do diálogo baseado no melhor argumento e nas pretensões de validade. Reconhecendo o diálogo como essencial nas relações e como meio de transformação social, adotamos a abordagem intercultural, que auxilia no entendimento das relações entre culturas, etnias, modos de vida diferentes, que buscam no diálogo a construção de objetivos comuns.

Assim, justifica-se a escolha da perspectiva dual de análise da realidade e da metodologia crítico-comunicativa de pesquisa como possibilidade de abordagem intercultural

sobre a diferença numa perspectiva de igualdade.

2.1. A metodologia crítico-comunicativa de pesquisa

Compreendendo as relações entre os sujeitos como uma relação de diálogo, numa perspectiva intercultural e visando, a compreensão das vivências e a construção de alternativas que incorporem os diferentes discursos dos participantes, adotamos a abordagem comunicativa crítica⁹ como base teórica e metodológica da presente pesquisa.

A metodologia de investigação comunicativa tem suas bases teóricas na racionalidade comunicativa, elucidada pela teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, e na dialogicidade de Paulo Freire.

A teoria da ação dialógica foi elaborada por Paulo Freire em 1960 e baseia-se em princípios e tipos de ação que possibilitam o entendimento através do diálogo. O diálogo é o meio pelo qual sujeitos, em colaboração, são capazes de transformar a realidade a partir de suas ações (FREIRE, 1997).

A teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas a partir do conceito de racionalidade comunicativa, que se baseia no diálogo e no consenso, definido como acordos e entendimentos em que coexistem as diferentes opiniões, defende a necessidade de comunicação. O entendimento é a obtenção de um acordo entre os participantes na comunicação acerca da validade de uma idéia, opinião, concepção ou ação; o acordo se dá pelo reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade daquele argumento. Para se chegar à validade de um argumento, é preciso argumentação, ou seja, a validade depende dos argumentos que cada participante traz para o diálogo (HABERMAS, 1992; GARCÍA, 2004).

A metodologia comunicativa se faz com a interação permanente entre quem investiga e as pessoas que são investigadas; essas, por sua vez, conhecem os objetivos do estudo e participam dele (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A negociação e o diálogo são partes da pesquisa comunicativa; assim, nas conversas que se realizam no interior da metodologia comunicativa, busca-se um clima favorecedor para o intercâmbio de opiniões (FLECHA, 2004).

O consenso é fundamental na medida em que os diferentes argumentos são expostos e considera-se o melhor argumento no processo de diálogo no grupo de discussão.

⁹ A metodologia comunicativa vem sendo desenvolvida e utilizada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) sob a coordenação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas superadoras de desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

Dessa forma, a metodologia comunicativa, segundo Gómez *et al.* (2006), abarca:

- reflexão e auto-reflexão por parte dos atores, incluindo assim quem está realizando a pesquisa;
- inter-relação entre teoria e prática, superando o desnível entre sujeito e objeto, no processo de pesquisa;
- inclusão das vozes e dos argumentos das pessoas participantes na investigação;
- diálogo intersubjetivo entre iguais;
- busca da construção de um objetivo comum;
- busca da comunicação e do entendimento.

Tal metodologia de investigação está calcada no princípio da igualdade de diferenças, que compreende a diferença como uma das dimensões da igualdade; ela é expressão do igual direito que todos têm de viver suas diferenças, garantindo os seus direitos, suas oportunidades;; procura fazer com que a diferença possa se expressar em igualdade (FLECHA, 2004).

Segundo Elboj *et al.* (2002, p. 40):

Es posible mantener un diálogo igualitário entre personas de diferentes niveles académicos, géneros, edades, culturas o pertenencia étnica, etc. y llegar a consensos sobre acciones comunes que respeten las diferentes identidades. El diálogo igualitário entre las personas nos da posibilidades de cambio social, si bien el disenso también juega un papel central en el diálogo en la búsqueda de mejores argumentos que sustenten nuestras opiniones¹⁰.

A partir de tais pressupostos, envolvemo-nos na pesquisa, tendo-a como um processo de interlocução intercultural entre pesquisadora e três mulheres angolanas, sobre suas memórias de Angola e sobre suas vivências no Brasil, buscando com elas estabelecer diálogo igualitário, o que pressupôs falas embasadas nas pretensões de validade e não nas de poder; a comunicação esteve voltada ao entendimento, admitindo o dissenso para atingir o consenso compreensivo.

Assim, devemos ressaltar que as dimensões de diálogo, igualdade e intersubjetividade foram essenciais para a compreensão das memórias das mulheres. A partir do conceito de consenso, de Habermas, buscamos ouvi-las e construir interpretações conjuntas a partir de

¹⁰ É possível manter um diálogo igualitário entre pessoas de diferentes níveis acadêmicos, gêneros, idades, culturas ou pertencimento étnico.etc. e chegar a consensos sobre as ações que respeitem as diferentes identidades. O diálogo igualitário entre as pessoas nos dá possibilidades de mudança social, embora o desacordo também possuía um papel central no diálogo na busca de melhores argumentos que sustentem nossos pontos de vista. (Tradução livre)

entendimentos. A intersubjetividade das angolanas trouxe para a pesquisa as visões subjetivas de suas vivências na escola com relação à diversidade juntamente com as visões de mundo da sociedade na qual estão ou estavam inseridas.

Dentre as formas de coleta de dados propostas na metodologia crítico-comunicativa (os grupos de discussão comunicativa, os relatos comunicativos de vida cotidiana, as entrevistas em profundidade e as observações comunicativas – Mello, 2006), para o presente estudo, utilizamo-nos dos relatos comunicativos de vida cotidiana e dos grupos de discussão.

A escolha se deveu ao reconhecimento de que, no elemento de realidade a ser estudado, as memórias de mulheres angolanas são essenciais para a compreensão de um passado de escolarização que reflete os pensamentos, concepções e modos de análise do ensino, da cultura, da diversidade do país e do seu sistema educacional. Memórias que, ao serem reconstruídas no presente, são permeadas por preocupações atuais e pelos pertencimentos sociais, culturais e étnicos dos sujeitos.

A memória articula-se com aspectos da cultura e com versões do passado da pessoa entrevistada. As peculiaridades da cultura, segundo Simson (2003), estão articuladas às diferenças de sexo, etnia, classe social e idade.

Pelo fato de serem mulheres, negras e angolanas, essas mulheres carregam consigo três marcas importantes, a de gênero, a de etnia e a de origem social. Tais marcas precisam ser consideradas ao ouvirmos, analisarmos e interpretarmos suas histórias. Falar da escolaridade e da diversidade, seja a delas próprias ou a de seus filhos e filhas, pressupõe falar desses outros recortes que perpassam suas vidas e a dos seus descendentes.

Para García (2004), a partir do relato comunicativo de vida é possível estabelecer um diálogo entre quem está entrevistando e a pessoa que é entrevistada, permitindo que a entrevistada faça reflexões e interpretações sobre a sua vida.

La metodología comunicativa implica un diálogo intersubjetivo entre iguales y muestra la reflexión de los propios actores, sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación por parte de los actores y conseguir así un tipo de relaciones lo más simétricas posibles (GARCÍA, 2004: p. 38)¹¹.

¹¹ A metodologia comunicativa implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e traz a reflexão dos próprios atores, as suas motivações e as suas interpretações, proporcionando um maior grau de envolvimento por parte dos atores e, assim, conseguindo as relações mais simétricas possíveis. (Tradução livre)

O relato comunicativo de vida tem por função entender o *mundo da vida* da pessoa e também as interpretações que a própria pessoa investigada realiza no momento da entrevista (GARCÍA, 2004).

Nesse sentido, estabelecer um diálogo com as mulheres angolanas participantes da pesquisa, numa perspectiva de igualdade, que pressupõe a compreensão do *mundo da vida* dessas mulheres a partir de suas falas, significações e interpretações, tornou-se nosso principal objetivo.

Grupo de discussão também foi realizado para a finalização da pesquisa, com o intuito de possibilitar a interlocução entre as três mulheres angolanas, no aprofundamento reflexivo e dialogado dos elementos da realidade focalizados no presente estudo. O grupo de discussão foi desenvolvido por indicação das próprias participantes da pesquisa e tem por objetivo:

(...) confrontar la subjetividad individual com la grupal, y pretende poner en contacto diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc. Se trata de llevar a cabo una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, y en un ambiente permisivo, no directivo; (...) se trata de conocer su opinión, sus sentimientos o qué saben sobre el tema de estudio (...) (GÓMEZ, et al., 2006, p. 81)¹².

O grupo apresentou-se como uma forma da pesquisadora conhecer o mundo da vida das participantes e de, entre elas, conhecerem tais mundos, conforme afirmam Gómez *et al.* (2006). Esta metodologia possibilitou o conhecimento mediado sempre pelo diálogo igualitário, baseado em pretensões de validade, no qual a investigadora e as participantes contrastam informações e interpretações.

A análise dos dados nessa perspectiva de pesquisa tem por objetivo descrever, analisar, compreender, interpretar e transformar a realidade social. Seu pode ser quantitativo, qualitativo ou composto por ambos.

O objetivo da metodologia comunicativa é transformar os contextos sociais através da ação comunicativa que se realiza por meio da construção de significados nas relações com os outros, nas interações entre os sujeitos. A análise, nesse caso, é o resultado dessas interações.

¹² (...) confrontar a subjetividade individual com a grupal, e que visa pôr em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista etc. Trata-se de levar a cabo uma conversação cuidadosamente planejada, desenhada para obter informação sobre um determinado tema, e em um ambiente permissivo, não diretivo; (...) trata-se de conhecer sua opinião, seus sentimentos ou o que sabem sobre o tema de estudo (...). (Tradução livre)

As memórias das mulheres angolanas e suas reflexões tanto sobre o passado de suas escolaridades e quanto sobre o presente da escolarização de seus descendentes foram analisadas sob a perspectiva qualitativa.

Quem investiga tem uma responsabilidade científica de que sejam cumpridos os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional, ou seja, a relação igualitária não significa que investigador e investigado possuam os mesmos conhecimentos. Apesar disso, participantes e pesquisadora compartilham seus conhecimentos em um diálogo que tem como base seus argumentos, que poderão resultar em conclusões consensuadas entre as partes e relacionados com elementos da vida cotidiana (FLECHA, 2004).

Neste processo, as transformações se dão não apenas na pessoa investigada, mas também em quem investiga.

(...) Com relación al análisis que se introduce en todas las investigaciones com metodologia comunicativa: las dimensiones excluseras y transformadoras, que nos indican respectivamente aquellas barreras que sufre la población objeto de estudio (...) que les impiden incorporarse a y disfrutar de algunos beneficios sociales y/o de acceder y realizar determinadas tareas, actividades o prácticas sociales (dimensiones excluseras), y aquellas cuestiones que sirven para superar dichas barreras y así disfrutar de tales beneficios y prácticas (dimensiones transformadoras). Las investigación identifica las barreras y las formas de saltarlas, de forma que pueda garantir la utilidad social del estudio realizado (FLECHA, 2004: p. 47)¹³.

Os aspectos transformadores e aqueles que se apresentam como obstáculo foram dimensões que nos permitiram identificar as barreiras existentes na realidade brasileira, seja escolar ou não, que impedem ou dificultam a transformação em busca de uma sociedade mais igualitária e mais democrática, principalmente com relação à vivência da diversidade nos diferentes espaços. Ao mesmo tempo, foi possível identificar também as vias que possibilitam superar tais barreiras.

A metodologia crítico-comunicativa foi adotada em decorrência do objeto e da perspectiva teórica por nós seguida para a construção de conhecimento.

A partir do que as mulheres angolanas contam sobre seu passado e o presente de seus descendentes em relação ao processo educativo, considerando as diversidades cultural, étnica

¹³ (...) Com relação à análise que se apresenta em todas as pesquisas com a metodologia comunicativa: as dimensões excluseras e transformadoras, respectivamente, indicam-nos aqueles obstáculos enfrentados pela população objeto de estudo (...) que os impedem de incorporar-se e desfrutar de alguns benefícios sociais e/ou de acessar e realizar determinadas tarefas, atividades ou práticas sociais (dimensões excluseras), e aquelas questões que servem para superar esses obstáculos e assim desfrutar de tais benefícios e práticas (dimensões transformadoras). A pesquisa identifica as barreiras e as formas de ultrapassá-las, de forma que possa garantir a utilidade social do estudo realizado. (Tradução livre)

e racial, é possível recuperar e entender experiências vividas e vislumbrar perspectivas futuras sobre a educação étnica e racial no Brasil. Entendemos que:

(...) Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para captar aspectos del presente o del pasado inmediato, de manera que podamos ver sus pensamientos, reflexiones, formas de actuar, de vivir y de resolver situaciones de su vida diaria (GARCÍA, 2004: p. 42)¹⁴.

Assim, a experiência das três mulheres angolanas e as reflexões que realizam sobre tal experiência ajudam-nos a pensar a escola no Brasil e sua relação com a diversidade, buscando possibilidades e mudanças dentro desse espaço. Permitem, também, observar semelhanças e diferenças entre Brasil e Angola.

2.2. As participantes da pesquisa e a construção comunicativa dos caminhos de investigação.

A pesquisa contou, conforme já indicado, com a participação de três mulheres negras angolanas residentes em duas cidades do interior do Estado de São Paulo.

A escolha das participantes foi realizada a partir de conhecimentos prévios que tínhamos sobre suas presenças em São Carlos e Campinas. Ouvindo seus relatos de vida, as análises que realizavam sobre as suas próprias vivências e as vivências de seus filhos na escola brasileira, nasceu o desejo de registrar histórias e construir com elas algumas perspectivas futuras com relação às diversidades no Brasil.

O desejo da pesquisadora foi de encontro com o desejo das participantes. Esperança tinha o desejo de poder contar sobre suas experiências, assim como Sofia, sua irmã, que, a partir de sua vinda para o Brasil e do fato de ter uma filha nascida no país, começa a realizar algumas análises sobre sua estada, vivência e inserção no país.

Os primeiros contatos com as participantes aconteceram no ano de 2006. Em outubro daquele ano, foi realizado um primeiro encontro com Esperança para diálogos acerca da pesquisa e seus objetivos. O encontro ocorreu como um espaço de descontração, quando a participante já iniciou um primeiro diálogo, relatando a sua chegada ao Brasil e sua inserção no mercado de trabalho, as dificuldades sentidas, os preconceitos, a inserção na escola e na cidade de São Carlos de modo mais geral.

¹⁴ (...) As interpretações servem tanto para projetar as reflexões futuras como para captar aspectos do presente ou do passado, para que possamos ver seus pensamentos, refletir formas de atuar, de viver e de resolver situações de sua vida cotidiana. (Tradução livre)

A participação de Sofia na pesquisa foi trazida nesse encontro como um aspecto importante. Esperança nos disse: *minha irmã pode falar como é para ela viver aqui no Brasil, ela já tem uma filha, a filha vai na escola* (Caderno de Campo, 2006).

Em novembro do mesmo ano, houve o primeiro contato com Teodora para abordar a temática da pesquisa. Pelo fato de já terem existido contatos prévios com a participante, por meio de telefone, o encontro foi um momento em que se pôde falar da pesquisa de doutorado como um todo e de sua participação; nesse momento, a participante já indicou que retornaria a Angola, mas que tinha desejo de continuar contribuindo para a pesquisa. No mês de janeiro de 2007, Teodora retornou a Angola e levou um questionário para ser preenchido lá. O questionário tinha por objetivo a obtenção de dados acerca do ano de vinda para o Brasil, de sua escolaridade e da de seus filhos.

Em fevereiro de 2007, foi realizado o primeiro encontro com Sofia, momento em que, em sua residência, pôde nos contar acerca da sua inserção no Brasil, a vinda com a avó para o País, e apresentar sua filha, bem como conhecer os objetivos da pesquisa, o modo como seria realizada e quem seriam suas participantes. Sofia aceitou compor o grupo de participantes.

Esperança e Sofia são angolanas, irmãs, na faixa dos 30 anos, residentes na cidade de São Carlos há mais de dez anos, ambas com ensino médio completo. Esperança tornou-se mãe no decorrer da pesquisa e Sofia já tinha uma menina de 5 anos.

Teodora, residente na cidade de Campinas, mãe de três crianças, com um pouco mais de idade que as outras duas participantes, 41 anos, morou no Brasil por mais de dez anos e retornou a Angola antes do final da pesquisa, mas continuou participando dela. Teodora realizou pós-graduação no Brasil e, enquanto isso, seus filhos freqüentaram a escola brasileira.

O quadro IX sintetiza alguns dados sobre as participantes.

Quadro IX – Dados gerais sobre as participantes da pesquisa

Entrevistadas	Ano de nascimento	Idade	Ano de vinda para o Brasil	Cidade de destino	Nível de escolaridade
Esperança	1976	32 anos	1995	São Carlos	Ensino Médio Completo
Sofia	1973	35 anos	1995	São Carlos	Ensino Médio Completo
Teodora	1967	41 anos	1991	Campinas	Pós-Graduação (Doutorado)

Esperança iniciou sua escolaridade em Angola em instituição pública de ensino e deu continuidade aos estudos no Brasil, também em instituição pública. No início da pesquisa, a referência a que Esperança fazia era a sua sobrinha, filha da outra participante, Sofia; depois, mais para o final do estudo, teve uma filha, sobre a qual passou a se referir – principalmente no grupo de discussão. A filha foi matriculada em uma creche pública em São Carlos.

Sofia, irmã mais velha de Esperança, realizou seus estudos em Angola em instituição pública de ensino. Desde muito pequena, sua filha foi matriculada em duas escolas de educação infantil diferentes, ambas da rede pública de ensino de São Carlos.

Teodora deu início à sua escolaridade em Angola e realizou, no Brasil, dois cursos de graduação e um de mestrado em instituição privada, a Universidade Metodista de São Paulo, e o doutoramento em universidade pública, a Universidade Estadual de Campinas. Quanto a seus descendentes, a filha mais velha de Teodora, iniciou sua escolaridade em uma escola de educação infantil da rede privada de ensino, depois estudou em escolas públicas de Campinas. Os filhos freqüentaram a creche pública no bairro onde moravam, nas imediações da Universidade Estadual de Campinas.

O quadro X sintetiza os dados a respeito da escolarização, no Brasil, dos descendentes das participantes da pesquisa.

Quadro X – Escolarização dos descendentes no Brasil

Participantes	Grau de parentesco	Ano de nascimento	Tipo de Instituição	Série /classe	Nacionalidade
Esperança	Filha	2008	Pública	Creche	Brasileira
Esperança	Sobrinha	2000	Pública	1º ano	Brasileira
Sofia	Filha	2000	Pública	1º ano	Brasileira
Teodora	Filha	1997	Privada/Pública	Até a 3ª série	Brasileira/angolana
Teodora	Filho	2002	Pública	Creche	Brasileiro/angolano
Teodora	Filho	2005	Pública	Creche	Brasileiro/angolano

A partir do primeiro contato com cada uma das participantes, iniciamos processo de construção das questões-chave como parte dos relatos comunicativos, ainda no mês de fevereiro de 2007. Em abril, com as questões-chave já definidas, passamos aos relatos comunicativos com Esperança e Sofia, na cidade de São Carlos, na residência em que moravam.

Os encontros com as participantes foram momentos tanto de coleta dos relatos como de inserção da pesquisadora na cultura e nas vivências delas. As participantes buscaram inserir a

pesquisadora em algumas vivências de Angola, principalmente por meio da culinária, música e convites para festas. Os relatos foram sendo realizados até o mês de julho de 2007.

Em outubro de 2007, a pesquisadora mudou-se para Angola e o diálogo com Teodora foi retomado no sentido de iniciarmos a construção de seus relatos. O processo de coleta dos relatos ocorreu em meados do primeiro semestre de 2008. A partir deste momento, a própria pesquisadora trabalhou entre idas e vindas entre Angola e Brasil. Brasileira, passando à situação de imigrante em Luanda.

Em fevereiro de 2008, no Brasil, realizamos o processo de retorno dos dados e de discussão dos mesmos com Esperança e Sofia e, em maio de 2008, o mesmo processo foi realizado com Teodora, em Angola.

No primeiro encontro com cada participante, foi-lhes apresentado um roteiro com questões-chave referentes ao tema e aos objetivos da pesquisa. Inicialmente, elas fizeram a leitura do guia com as questões-chave, realizando intervenções nas questões norteadoras sugeridas, acrescentando e modificando este roteiro inicial.

O roteiro final dialogado ficou composto, então, por quatro partes, a saber:

Parte I – Processo de escolarização em Angola;

Parte II – A mulher na sociedade angolana: educação e trabalho;

Parte III – Escolarização dos descendentes no Brasil e a questão das diversidades étnica e racial;

Parte IV – Perspectivas para as diversidades étnica e racial no contexto brasileiro.

A primeira parte tinha por objetivo inicial conhecer aspectos vivenciados no país de origem - o local de nascimento das participantes a partir de suas memórias sobre os costumes, a culinária, as línguas faladas e o processo de suas inserções no Brasil, os motivos de vinda, a chegada no Brasil, as dificuldades, as diferenças e também as semelhanças que aqui encontraram. A partir dessas informações iniciais tínhamos o objetivo de compreender os seus processos de escolarização em Angola, bem como as vivências que tiveram no que diz respeito às diversidades étnica, racial, cultural, lingüística em todo o seu percurso escolar.

A segunda parte dos relatos contou com a temática da mulher, relacionando-a com as vivências do ser mulher em Angola, a perspectiva de saída do país, de estudo e trabalho para as mulheres e as vivências de ser mulher, angolana e negra no Brasil.

Conhecer o mundo da vida dessas mulheres com relação ao ser negra e mulher possibilitou-nos compreender como relacionam o ser mulher aqui e em Angola, as diferenças e semelhanças, as dificuldades e facilidades de ser mulher estrangeira no Brasil.

Na terceira parte, a centralidade recai sobre as vivências de seus descendentes no Brasil, a partir de seus olhares, principalmente no que tange à questão da escola e das diversidades étnica, racial e cultural. Buscamos, ainda, conhecer o olhar das participantes sobre o racismo e o preconceito racial no Brasil.

A quarta parte dos relatos comunicativos teve por objetivo ouvir suas concepções, contribuições e análises sobre a questão racial no Brasil, buscando conhecer aspectos que elas identificassem como facilitadores de uma melhor convivência entre brancos e negros, brasileiros e estrangeiros e aspectos que identificassem como positivos já existentes nas escolas brasileiras.

Após os processos de coleta e análise de relatos de vida com cada uma das participantes, em outubro de 2008, foi realizado um grupo de discussão, reunindo as três participantes. Além da pesquisadora, participaram do grupo de discussão a orientadora da pesquisa e uma auxiliar de pesquisa – Francisca de Lima Constantino, pertencente ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa e mestranda do PPGE/UFSCar.

Pelo fato de as participantes encontrarem-se em continentes diferentes, o grupo de discussão comunicativo ocorreu por meio das novas tecnologias de comunicação, mais especificamente por meio do Messenger (MSN) e do Skype, com som e imagem, em modo de “conferência” – ferramentas eletrônicas estas que encurtam tempos e espaços e que representam um benefício da sociedade da informação.

Numa tarde brasileira – noite angolana –, em hora marcada, Esperança e Sofia, acompanhadas de suas filhas, a orientadora e a auxiliar de pesquisa encontraram-se em uma das casas em São Carlos para o grupo de discussão virtual, seguido de café da tarde. Teodora e a pesquisadora permaneceram cada qual em suas residências em Luanda, pelo adiantado da hora. Entre conexões e desconexões da tecnologia, os diálogos, debates e reflexões foram estabelecidos, sendo filmados, transcritos, sistematizados e analisados pela pesquisadora. As interrupções momentâneas não cortaram a intensidade do grupo de discussão, em função do desejo intenso de todas de dialogar sobre a temática.

Além da participação individual das entrevistadas, já prevista na metodologia, nasceu delas o desejo de que tivéssemos um momento em que pudéssemos ter contato com as percepções das demais participantes. As participantes, no primeiro encontro de discussão do guia dos relatos comunicativos, discutiram a importância do contato com as diferentes participantes.

O que a gente vai estar falando para você, você vai estar passando para a Teodora

também? (Sofia)
Porque são visões diferentes, eu acho. (Esperança)
Diferentes dos tempos de hoje, do tempo que a gente passou. (Sofia)

A manifestação das participantes do estudo acerca da pesquisa e de sua metodologia – a forma de agir diante do objeto estudado – possibilita refletir não se tratar de simples escolha que, de um lado, implica uma teoria e, de outro, várias metodologias que podem ser escolhidas conforme conveniência, disponibilidade de tempo, ou outras questões alheias aos sujeitos ou ao objeto da investigação. A escolha metodológica em uma pesquisa precisa ter relação direta com a temática e os participantes. Estar com as angolanas e com elas discutir a metodologia possibilitou entender que, para além da escolha teórica e metodológica, existem os sujeitos de pesquisa, e que eles são essenciais no planejamento, no desenvolvimento e na análise final dos dados.

A solicitação de um encontro coletivo, já no desenvolvimento da pesquisa, a espera pelo material colhido, a realização de cafés de tarde para mostrar alguns pratos angolanos – convites para que a pesquisadora vivesse a cultura angolana – foram bastante presentes. O convite às festas, o contar a história vivida pela avó, principalmente no caso das angolanas que vivem hoje no Brasil, são aspectos que revelam a relação com as participantes e com o objeto de pesquisa como relação que precisa ser coerente e vivida em todas as suas dimensões. A exigência da coerência partiu das próprias participantes.

O tempo também foi uma questão importante, o tempo usado para os relatos, encontros e retorno dos dados foi bastante longo. As idas à casa das participantes, o convívio com seus modos de ser, de viver e de se movimentar foram vivenciados pela pesquisadora de modo intenso, revelando a necessidade de compreensão de uma cultura, de um modo de ser, também nos modos de compreender o tempo e o seu uso.

O momento de vida pessoal também foi explicitado, para além da cultural, como um tempo a ser considerado. Esperança, já no final da pesquisa, à espera de sua primeira filha, contava-nos da importância de registrar o seu novo olhar, porque afirmava que, passando a ser mãe, havia desenvolvido um outro olhar sobre a vida.

História e memória das três mulheres angolanas foram nos auxiliando a melhor compreender o objeto investigado. A seguir, indicamos como os conceitos acadêmicos e as memórias e histórias das três participantes da pesquisa foram nos auxiliando na realização da pesquisa.

2.3. Localizando a pesquisa: história, memória e categorias de análise

A memória pode ser tomada como uma das fontes de informação para a construção do saber histórico. É na construção do seu próprio processo histórico que o sujeito constrói também um saber crítico sobre a dinâmica da história, o que pressupõe uma reconstrução de sua identidade social, racial e cultural, vivenciada naquele universo (NEVES, 2000).

A memória contém as marcas do passado e traz as indagações e as necessidades do tempo presente (NEVES, 2000). Ao trazer indagações e necessidades do presente, as memórias de mulheres angolanas residentes em São Carlos e Campinas contribuem para pensar as ações do presente com relação às diversidades étnica e racial no Brasil, por meio de suas impressões sobre as vivências de escolarização de seus descendentes nos diferentes níveis de ensino na escola brasileira.

Segundo Simson (2003, p. 14):

(...) memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-las às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.). Existe uma *memória individual* que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, no qual esse indivíduo foi socializado.

Desse modo, a memória de mulheres angolanas que hoje vivem no Brasil são memórias também coletivas que expressam vivências em Angola, pensando aspectos relativos à diversidade cultural, aos modos de ensinar-aprender, de se relacionar com a escola, pois, através do relembrar, elas reconstróem suas experiências desses processos e, ao mesmo tempo, contam a história da educação em Angola e no Brasil com relação à diversidade.

A vivência em Angola é trazida nos relatos das mulheres angolanas como aspecto importante, grande parte da reconstrução de suas memórias é reservada por elas para retratarem a vida em Angola, a história do país, os lugares em que moraram.

Teodora nasceu em Luanda, em 1967, mas viveu muito tempo de sua vida na província de Uíge, localizada na parte norte do país, constituída por 16 municípios e fazendo fronteira com o país do Zaire. O grupo étnico majoritário na província é o Bakongo, mas possui a presença de sujeitos dos grupos Ovimbundo e Kimbundu. A participante faz parte do grupo étnico Kimbundu, mas também apresenta influências do grupo Kicongo e fala ambas as línguas.

A diversidade linguística está presente em Uíge, o Kicongo é a língua nacional falada pela maioria da população, embora o kimbundo também seja falado por grande parte da

população. É importante ressaltar que esta província possui uma forte influência de uma língua estrangeira, o linguala, língua nacional da República do Congo, pelo fato de fazer fronteira com esse país.

Com relação à culinária, Teodora afirma:

Na província do norte, em Uíge, come-se funge¹⁵ com carne, com peixe, mas geralmente é funge com ervas ou com o feijão, quando eu digo ervas põem-se folhas de mandioca, folha de feijão e o peixe às vezes entra como acompanhante. (Teodora)

Luanda, capital de Angola, está localizada na região norte do país, sendo a língua falada o kimbundo. Com a presença de populações das diferentes províncias, possui uma grande diversidade étnica, cultural e lingüística. Possui uma população estimada entre 3 e 4 milhões de habitantes, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) de Angola.

Luanda conta com um grande crescimento populacional, com a vinda de sujeitos das províncias em busca de oportunidades educacionais, de emprego e que acabam por contribuir para um crescimento desordenado na capital em termos de construções urbanas e condições de habitação para essa grande população.

Teodora indica que em Luanda, apesar disso, a:

questão da culinária não diverge muito, porque em Angola existe basicamente uma comida típica que é comum a todas as províncias, com diferença às vezes em alguns aspectos que é o funge, que pode ser o funge de milho ou o funge de bombom, mas é funge no geral, um outro aspecto por exemplo que tem na província de Luanda é a questão por exemplo da sopa, em Luanda toma-se muita sopa, eles fazem sopa como um prato também (pausa) do dia-a-dia, mas também é bocadinho mais ocidentalizado é um prato que as pessoas absorveram, mas que é muito comum em Luanda (...). (Teodora)

Teodora iniciou seus estudos na província de Uíge e deu continuidade ao ensino médio na capital Luanda. No ano de 1991, veio para o Brasil com o objetivo de dar continuidade aos seus estudos no ensino superior; viveu no país por 16 anos, estudando em universidades pública e privada.

A vinda ao Brasil para continuidade de estudos na universidade teve grande influência da Igreja Metodista da qual é pastora. Inicialmente morou em São Paulo, realizou a sua

¹⁵ O funge se comparado a uma comida brasileira poderia ser chamado de angu, um mingau feito com fubá. Este seria o funge de milho, o funge de bombom seria um angu feito com farinha de mandioca sem torrar.

Graduação em Teologia e em Pedagogia, cursou mestrado em teologia e mais tarde ingressou no doutorado em Educação na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo.

No Brasil, casou-se e teve 3 filhos, que pela lei e cultura angolanas são angolanos mesmo nascidos em outro país; legalmente possuem dupla nacionalidade. O olhar que possui sobre as vivências de sua filha mais velha foi o que a motivou a participar da pesquisa, pois relembra alguns fatos ocorridos nas séries iniciais de estudo da filha com relação à questão da diversidade étnica, racial e cultural no Brasil. A dificuldade de permanência na escola pelo fator discriminação é trazida em suas falas como uma questão que a preocupa.

As outras duas mulheres angolanas participantes da pesquisa, Sofia e Esperança, nasceram na província de Benguela, localizada na parte litorânea norte do país. A província é constituída por 8 municípios, a maior parte da população pertence ao grupo étnico Ambumdu e a língua nacional mais falada é o umbundo – nas províncias, o uso e a manutenção das línguas nacionais é bastante presente.

Muitos deles não sabiam falar o português, mas umbundo falavam super bem, muitas das vezes os adolescentes que moravam, que estudavam às vezes na cidade, na escola eles falavam português, mas, quando eles estivessem junto com os seus parentes, dos seus amigos eles falavam umbundo, não tinha essa coisa de falar o português assim com o outro, quando eles estivessem no espaço deles, no bairro deles eles falavam umbundo, você às vezes passava na rua assim e via eles brincando e falando umbundo, a mãe chamando o filho em umbundo, as mulheres conversando (...) em umbundo (Sofia).

É perceptível não somente o uso das línguas nacionais para a comunicação, mas também para sua manutenção. O desejo de manter a língua a partir da mãe quando fala com o seu filho, as brincadeiras na rua com outras crianças e o uso da língua nacional como língua para a comunicação dentro do espaço daquela comunidade são meios de manutenção da língua entre aquela população.

As mulheres que faziam vendas assim na rua (...) que andavam com aquelas batatas, aquelas que faziam trocas na rua, que trocavam por tecido, então entre elas... você discutia o preço e elas ficavam comentando, falando em umbundo, em Benguela, falavam mais umbundo (...). (Esperança)

No comércio de rua realizado pelas mumuflas¹⁶, vendiam-se batatas e outros vegetais, também comercializavam-se outros produtos como óleo de semente para o cabelo, colares de

¹⁶ Grupo étnico não bantu que tem sua origem vinculada à província de Huíla, sul de Angola. É um grupo nômade. As mulheres culturalmente vestem-se, deixando os seios à mostra, utilizam colares com diversas cores e

missangas, de semente etc. O comércio, muitas vezes, realizava-se à base de trocas, por exemplo, trocavam-se batatas por tecido. Os preços eram negociados em umbundo; entre elas, discutiam os preços em língua nacional e não falavam o português, reservado apenas para negociar com os clientes.

O uso da língua é um aspecto importante para a manutenção da cultura em Angola, forma encontrada pelas comunidades para manter a cultura dos grupos étnicos desde o processo de colonização até a atualidade. No Brasil, o caso se apresenta de forma bastante diferente, já que as línguas originais, a dos grupos indígenas, pouco foram mantidas na atual cultura brasileira, principalmente nas zonas urbanas.

Em Luanda, havia pessoas que só falavam umbundo e, muitas delas, embora soubessem português, usavam a língua nacional para se comunicar nos negócios, e com parentes e amigos, como era o caso de adolescentes que, na escola, comunicavam-se em português, mas nos bairros falavam a língua nacional.

Eles tinham o umbundo no bairro deles, porque eles estavam lá todos juntos, então, lá eles falavam, mas a gente (...) que morava mais no centro, na cidade, a gente falava mais o português mesmo (...) na escola não tinha o umbundo, era só o português, a gente não aprendia o umbundo na escola (...) eram os bairros que (se) falava, ou entre eles assim, às vezes saía um grupinho e ia embora para casa, eles iam entre eles, então, eles falavam umbundo (...). (Sofia)

Na escola, nesse período, embora houvesse crianças que falassem diferentes línguas, a língua utilizada e ensinada era o português.

O sistema escolar angolano no período colonial estava pautado pelas divisões ideológicas e pela presença do assimilado e do indígena, geralmente, negro. Isto não se dava da mesma forma na escola, fazendo com que as questões relativas à diversidade racial estivessem ali presentes, considerando ainda que não havia diálogo entre a educação formal de caráter português com a educação tradicional (cultura, língua, costumes) da população angolana (ANDRÉ, 2004).

Nesse sentido, a educação portuguesa no período colonial guiou o ensino nas escolas angolanas e o ensino das línguas nacionais dentro do espaço da escola passou a ser inexistente.

em grande quantidade. De modo geral, os povos mumuilas dedicam-se à criação de gado, explorando-a para diferentes fins, inclusive estéticos, como a produção de produtos para os cabelos.

É importante ressaltar que, atualmente, há em Angola políticas educacionais de implementação de quatro línguas nacionais nas escolas: o kimbundo, o umbundo, o kicongo e o fioti. A implementação do ensino das línguas nacionais na escola é um tema que apresenta diferentes vertentes, pois questiona-se quais seriam as línguas ensinadas, de quais grupos étnicos.

A garantia do ensino das línguas nacionais está prevista na Lei de Bases de Educação, no capítulo II, artigo 9º, intitulado “Língua”, estabelecendo que:

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

O ensino do português é aqui entendido como o ensino da língua oficial e que dá instrumentos aos sujeitos para suas ações na sociedade angolana. O ensino das línguas nacionais é entendido como forma de valorização e manutenção das mesmas.

Esperança e Sofia afirmam não falarem umbundo, no entanto, compreendem a língua; contam que as línguas nacionais são cultivadas mais nos bairros do que no centro.¹⁷

Benguela é uma província de praia, com um belo cenário que a participante traz na memória.

Minha província era assim maravilhosa, eu gostei de ter nascido lá, vivi lá até os meus vinte... vinte e dois anos (...), é uma cidade assim, teve guerra, teve os conflitos (...) sabe, sempre existiu lugares bonitos, muito bonitos (...) praias... praias ... quando fecho os olhos assim... você acredita que às vezes fecho os olhos, eu ando assim na minha cidade, assim, no sonho, sabe, eu ando, eu sinto muita saudade (...) dos lugares que você passava todos os dias (...) uma coisa que eu fazia lá e que eu tenho saudade mesmo é de praia mesmo ... sabe daqui para praia, da minha casa para praia era quinze minutos, mas a gente não ligava, não ia para praia ... eu sinto falta ... sinto saudade (...). (Sofia)

A guerra e os conflitos ocorridos em Benguela estão presentes na memória das angolanas entrevistadas. Tanto Benguela quanto as províncias vizinhas sofreram com o conflito armado. Huambo, província que faz fronteira com Benguela foi totalmente destruída pela guerra; ocorreram perseguições e mortes de muitos sujeitos de orientação política do partido do governo e também da oposição. A intensificação da guerra em Huambo provocou a migração de muitas pessoas para a província de Benguela.

¹⁷ Bairros entendidos como locais mais distantes do centro, com uma população vinda de determinada província e com culturas, hábitos e língua comuns.

Sofia veio para o Brasil em 1995, onde teve uma filha, que na época da conclusão da pesquisa tinha 7 anos. Os estudos em Angola ocorreram na província de Benguela e, quando estava no ensino médio, iniciou sua carreira profissional como professora.

Em Angola, após o período colonial, com a ausência de profissionais para compor os quadros docentes das escolas e para contribuir com a rápida formação de muitos angolanos que se encontravam fora da escola, foram trazidos muitos professores de outros países, principalmente Cuba, Rússia e outros países da Ex-URSS, e houve também uma atuação dos estudantes de ensino médio no ensino das séries iniciais. Esse fato refere-se ao período de fim da década de 1980, mas pode ser verificado até a atualidade em Angola.

A finalização do ensino médio de Sofia ocorreu no período em que decidiu imigrar para o Brasil, juntamente com sua avó materna, por quem foi criada, após o falecimento de sua mãe. Desse modo, quando a avó decidiu emigrar, trouxe consigo as duas netas para o Brasil.

A avó nasceu e viveu até a adolescência em Cabo Verde, define-se como caboverdiana, mas também reconhece a cultura angolana como sua cultura. A influência de Cabo Verde também está presente em Sofia e Esperança, principalmente com relação à língua, o crioulo, língua nacional do país, que é falada pela avó e compreendida pelas netas.

A vinda da família para o Brasil tem relação com a presença de um outro familiar que residia no Brasil, especificamente na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

Esperança, irmã mais nova de Sofia, tinha 32 anos na época da coleta de dados; veio para o Brasil sem ter concluído o ensino médio e deu continuidade a ele na cidade de São Carlos, em uma escola pública da região central da cidade. Esperança destaca alguns aspectos relacionados à sua inserção na escola local, principalmente a curiosidade dos brasileiros quanto à sua nacionalidade e o pouco conhecimento deste acerca do continente africano. Preconceitos e estereótipos com relação aos países africanos expressos pelos brasileiros fazem com que Esperança nos traga algumas reflexões sobre o não respeito à diversidade cultural e à simplificação ou redução de uma cultura complexa e plural.

No Brasil, em 2007, Esperança ficou grávida de sua primeira filha, fato que a fez, em um dos momentos do retorno dos dados da pesquisa às participantes, afirmar que seria importante ouvi-la nesse momento, porque como mãe agora teria um olhar diferenciado.

As vivências de Esperança, Sofia e Teodora em Angola e no Brasil, as de seus descendentes no Brasil e, e as vivências dos filhos de Teodora, atualmente em Angola, colocam-nos a questão das diversidades étnica e racial como essenciais para a compreensão das vivências e de suas inserções no Brasil, nas suas relações com outros sujeitos, na instituição escola. Ao trazermos as relações entre diversidade no Brasil e em Angola, é

preciso ressaltar que o negro não se vê discriminado em Angola por vivenciar lá questões de diversidade e diferença que são distintas das vivenciadas no Brasil – esse dado nos ajuda a compreender o olhar das três angolanas sobre tais relações no Brasil.

A visão das angolanas sobre o Brasil, a partir de suas vivências no país, tem relação com as vivências que tiveram em Angola. As influências lingüísticas, culturais e étnicas contribuem para que o olhar de cada uma delas tenha como referência o grupo etnolingüístico ao qual pertencem, com seus hábitos e sua cultura – Sofia e Esperança carregam consigo as influências do umbundo, do crioulo, e Teodora, as influências do grupo etnolingüístico kicongo e do kimbundo, pelo fato de ter vivido em Luanda.

2.4. Chegando às categorias empíricas de análise e de composição dos capítulos da tese

No processo da pesquisa, a partir dos diversos encontros para a realização dos relatos de vida cotidiana, para o retorno do material transcrito às participantes, a memória e a história foram se entrelaçando e desentrelaçando em benefício da compreensão de aspectos da realidade que juntas analisávamos.

O reviver do passado trazido pela memória de cada uma das angolanas e as análises que fazem sobre suas inserções e as de seus descendentes na escola brasileira foram organizados a partir de três categorias.

Nomeamos as categorias, seguidas de subcategorias, que expressam os principais aspectos relatados pelas angolanas.

- a) Inserção na sociedade de imigração: mercado do trabalho, direitos e oportunidades, preconceito e estereótipos e convivência;
- b) Escolarização em Angola: formação acadêmica, diversidades de classe social, étnica e racial, método e relação escola e família;
- c) Escola no Brasil: diversidades étnica e racial.

As categorias apresentadas são resultado da organização dos dados colhidos. A partir do relato de cada participante, foi realizado um sumário, identificando-se os temas centrais abordados por elas, que foram organizados dentro de cada uma das quatro partes que constitui o guia de relatos (anexo C).

Após a definição das categorias, a leitura, a releitura e o diálogo com as participantes possibilitaram entender o que cada uma delas apresentava, enquanto compreensão da realidade vivida, como analisava tal realidade e as perspectivas que possuía, o que culminou

na definição de algumas subcategorias que organizam as percepções e idéias que apresentam acerca das temáticas.

As categorias e subcategorias foram organizadas em três quadros, que serão discutidos e analisados em profundidade nos capítulos que se seguem. Os quadros foram organizados com algumas falas representativas das subcategorias apresentadas (ver apêndice D).

Os quadros analíticos expressam categorias que compõem o eixo de cada um dos capítulos seguintes e as subcategorias indicam as discussões neles presentes.

No capítulo a seguir, será apresentado o eixo da inserção na sociedade de imigração, composto pelas inserções no mercado de trabalho, na sociedade em geral, ressaltando-se as questões relativas aos direitos, ao preconceito e aos estereótipos.

No capítulo IV, será apresentada e discutida a categoria escolarização em Angola, buscando-se uma reflexão conjunta acerca da inserção das mulheres angolanas na escola de seu país de origem, a formação acadêmica, as diversidades de classe social, étnica e racial, os métodos de ensino e aprendizagem e a relação família-escola. A escolaridades das participantes e de seus descendentes também serão abordadas nesse capítulo.

No quinto capítulo, será apresentada a categoria escola no Brasil que, a partir da subcategoria diversidades étnica e racial, versará tanto sobre as vivências das mulheres angolanas que apontam para a existência na escola de aspectos que favorecem uma convivência mais igualitárias entre as crianças, quanto aquelas que dificultam tais relações.

As vivências das mulheres angolanas são revividas a partir de suas memórias e impulsionadas pelas temáticas presentes no roteiro que guiou os relatos comunicativos de vida e o grupo de discussão.

Os relatos comunicativos, juntamente com o grupo de discussão, possibilitaram a compreensão dos diferentes olhares das angolanas sobre a realidade do país de origem e do país de imigração. O grupo de discussão permitiu, ainda, colocar em diálogo os diferentes mundos da vida e as análises que realizam sobre vivências individuais, vivências de seus descendentes no coletivo.

Passamos, a seguir, à análise dos dados coletados.

CAPÍTULO III

IMIGRAÇÃO, INSERÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADE: DE ANGOLA AO BRASIL

As vivências das angolanas no Brasil revelam aspectos do momento da chegada ao País, da inserção no mercado de trabalho, da construção de laços, do convívio com a cultura, com os modos de ser, de estar e de se relacionar dos brasileiros. A construção dinâmica das identidades, a vivência das diversidades são os aspectos centrais abordados nesse capítulo.

Iniciaremos com uma questão: o que tem a ver os estudos sobre os ciganos e os indígenas com a presença angolana no Brasil? Esta indagação remete-nos à vivência da diversidade, seja no Brasil, seja na Espanha, ou no Peru; sabemos das diferenças entre ser indígena no Brasil ou na Guatemala, ser cigano no Brasil ou na Espanha e ser angolano no Brasil ou na Zâmbia, mas entendemos também que em todos esses casos a diversidade é tratada como símbolo de desigualdade, o que faz com que carreguem consigo marcas que distinguem negativamente tais grupos. Se perguntássemos o que é ser inglês no Brasil, na Zâmbia ou na Guatemala, poderíamos enumerar as dificuldades de ser imigrante em um país, mas tais dificuldades não estariam marcadas pelo pertencimento étnico, por exemplo, ou pelo pertencimento racial.

Os africanos no Brasil carregam consigo marcas que se transfiguram em estereótipos, preconceitos, racismo e xenofobia. As marcas estão definidas, essencialmente, pela cor da pele e pela ascendência africana. A negatividade atribuída a essas marcas foi construída na história brasileira, primeiro, para sustentar e justificar a escravização de homens, mulheres e crianças africanas como instrumentos da produção na colônia, no império e na república e, depois, na continuidade da república, para sustentar e justificar as desigualdades sociais evidentes no País.

A inserção no Brasil de mulheres, negras, estrangeiras e descendentes de africanos é revivida pela memória do que vivenciaram, do que sonhavam e imaginavam sobre um país que desconheciam.

3.1. Imigração: de Angola ao Brasil

Nos anos de 1980 e essencialmente nos anos de 1990, nota-se, além da migração entre as províncias, a emigração de angolanos para vários países, nomeadamente, países europeus como Portugal, Alemanha e também para o Brasil.

No Brasil, a imigração de angolanos tem se intensificado desde finais dos anos de 1980 e durante os anos de 1990, como já afirmado. Nos anos de 1980, a imigração de angolanos para o Brasil tinha o caráter de vinda de refugiados políticos, devido ao momento político que Angola estava vivendo (PETRUS, 2001; RIBEIRO, 1995). Com a intensificação dos conflitos locais, nos anos de 1990, muitos angolanos emigraram para países da Europa, principalmente Portugal, e para o Brasil devido à proximidade da língua e das oportunidades de continuidade de estudos, trabalhos e de vida no País.

Segundo Ribeiro (1995), a partir dos anos de 1990, as imigrações angolanas para o Brasil são predominantemente de jovens que freqüentam ou estão em vias de freqüentar o Ensino Superior e pertencentes às classes economicamente mais favorecidas de Angola.

As capitais brasileiras como Salvador, Recife, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, ao longo da década passada, receberam um contingente de angolanos em suas universidades, particularmente nas universidades públicas (KALY, 2001).

Para Petrus (2000), há um contingente de angolanos que vem para o Rio de Janeiro em busca de trabalho, esses são majoritariamente jovens do sexo masculino, que, devido à falta de documentação e à ilegalidade quanto ao visto, estão empregados informalmente no setor da construção civil na capital carioca.

O Estado de São Paulo tem recebido um contingente de angolanos que vem para o Brasil com vistas à continuidade de seus estudos em universidades públicas (federais e estaduais) e privadas; juntamente com esses jovens, imigraram parentes, muitos com seus filhos ainda pequenos, com o objetivo de trabalhar e posteriormente de serem inseridos no Ensino Superior (GOMES, 2004; COELHO, 2005).

O vínculo desses sujeitos com as cidades do interior do Estado de São Paulo tem como motivos aspectos religiosos, a presença da igreja adventista, a presença de outros angolanos residindo na cidade e a proximidade com as universidades na qual estudam os angolanos. Os dois últimos fatores podem ser destacados como principais por impulsionarem a vinda e a fixação das angolanas sujeitos desse estudo nos municípios de São Carlos e Campinas¹⁸.

¹⁸ As duas cidades fazem parte da Região Sudeste do Brasil, estão situadas no Estado de São Paulo. A cidade de Campinas está situada a 85 km da capital, com uma população aproximada de 1.056.644 (IBGE, julho/2008),

Para Esperança e Sofia, a guerra e a fome não foram os motivos que as fizeram emigrar; foram movidas por razões familiares e por existirem outros angolanos da família já residentes no Brasil. No caso de Teodora, a continuidade dos estudos foi o motivo que impulsionou a sua saída de Angola.

Quando eu terminei o ensino médio aqui em Angola em 1980, até 84, 85 tinha muito aqueles processos que por falta de escola superior as pessoas tinham que estudar fora do país e as pessoas tinham assim perspectivas e às vezes mesmo que você terminasse o ensino médio e você não tinha condições, quando você era de uma família um pouco mais humilde, ou mesmo quando você não tivesse alguma influência, isso mesmo de influência para você sair fora do país e se você quisesse estudar também a única universidade que nós tínhamos era a Universidade Agostinho Neto que ainda temos hoje, e não era fácil você conseguir estudar na Agostinho Neto, porque, porque se você tem residência no interior e para vir estudar em Luanda você tinha que ter condições mesmo, materiais e condições às vezes para entrar (...). (Teodora)

A existência de uma única universidade pública em Angola, nesse período, e o difícil acesso a ela são aspectos que contribuem para a exclusão de angolanos na continuidade de seus estudos, porém, o desejo de continuidade dos estudos e a busca de caminhos para que ocorra são aspectos que contribuem para a transformação dessa realidade que se transfigura para muitos angolanos. A existência de oportunidades para dar continuidade aos estudos em outro país através da igreja metodista no curso de Teologia numa instituição privada de ensino foi o que motivou a vinda de Teodora para o Brasil, segundo seu relato.

A necessidade de ter influências para obter bolsas de estudos para dar continuidade aos estudos fora do país é parte da concepção das angolanos.

Você tem um bom dinheiro, paga e te mandam para fora, não é como agora, agora você vê um empenho maior do Governo, mas, mesmo hoje, com um empenho maior do Governo, você vê muitos estudantes que estão estudando aqui é tudo por cunha (indicação), então quem não tem dinheiro fica para trás (...). (Esperança)

possui um alto potencial de desenvolvimento industrial, de pesquisa, de mercado de trabalho, de empresas no ramo da informática, farmacêutica, alimentícia, entre outras. Possui um número expressivo de universidades privadas e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Carlos está localizada a aproximadamente 234 Km da Capital e a aproximadamente 140 km de Campinas, também é uma cidade de pólo industrial, de alto desenvolvimento tecnológico, além de abrigar universidades privadas, possui dois campi de duas universidades públicas, uma estadual e outra federal, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e possui uma população aproximada de 218.080 segundo a estimativa de Julho de 2008 do IBGE.

Desse modo, as relações com pessoas vinculadas ao governo são aspectos predominantes nas reflexões da participante sobre o envio de sujeitos para continuidades dos estudos fora do país.

A guerra, aspecto silenciado na fala das participantes como motivo que contribuiu para a saída do país e a busca de novas oportunidades de vida, deve ser mencionada, pois a criação, a ampliação e o fechamento de algumas instituições de Ensino Superior foram conseqüências da Guerra: o Núcleo de Medicina da província de Huambo e a Faculdade de Agronomia tiveram suas atividades paralisadas durante um grande período de tempo devido aos conflitos armados no país.

O fato de as instituições de Ensino Superior nas províncias somente começarem a surgir após o período de paz e, mesmo no caso da capital, a existência de um número reduzido de instituições de Ensino Superior são aspectos que contribuíram para que muitos angolanos e angolanas tivessem a necessidade de dar continuidade aos estudos fora do país.

Com a chegada ao Brasil, o processo de inserção das angolanas no novo país inicia-se com o desembarque no Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro, causando impacto do primeiro olhar à cidade que traz as belezas e também as desigualdades presentes nas cidades brasileiras.

Antes da chegada ao Brasil, a imagem que tinham era a aquela que a mídia retrata, dentre outras, a imagem do belo.

Eu conheci o Brasil através de televisão, Brasil através de televisão, o principal através de novelas (...) quando eu falava assim para os meus amigos que ia morar no Brasil, eles diziam nossa Sofia não acredito o Brasil ... nossa, que país legal, nossa (...) porque a imagem que se tem (...) do Brasil lá é uma imagem linda, de um país lindo, porque o meu irmão já tinha vindo para cá, gostou, e ele chegou lá falando assim do Brasil que era um país maravilhoso (...). (Sofia)

Sofia diz: (...) a gente só via o bonito, Copacabana (...) tudo bonito, a gente (...) nunca escutou assim (sobre) guerra na favela, tiroteio por causa de drogas, (...) isso nunca.

A reconstrução da imagem que tinham do Brasil, imagens veiculadas pela mídia, imagens de beleza, começaram a entrar em contraste com a realidade que se apresentou a partir de suas vivências no Brasil, destacando-se as desigualdades econômicas, o tráfico de drogas e os tiroteios nas favelas.

Mesmo nos primeiros momentos após a chegada ao Brasil, o que se desvelou foi a existência de diferentes realidades presentes numa só cidade e muitas vezes em um mesmo bairro.

A hora que o caos começou a passar, (...) eu comecei a ver (...) na estrada quando você sai do Rio você começa a ver a cidade bonita e a favela, você começa a ver o lado rico e o lado pobre (...). (Esperança)

O desencantamento com relação à desigualdade econômica e social convivem junto com o encantamento pela beleza, pela paisagem do Rio de Janeiro.

Quando eu cheguei assim eu gostei, eu já estava gostando da idéia de vir morar no Brasil, aí quando eu falava assim que ia morar no Brasil o pessoal dizia nossa mas você vai morar de vez ... vou morar de vezmas você não vai voltar.... não sei se vou voltar, foi meio difícil, porque assim é uma vida, seus amigos, sabe, convivência, você largar tudo e ir morar num país que você não conhece ninguém, nem os meus primos eu conhecia. Eu não conhecia ninguém, mas assim, eu vim, eu gostei (...). (Sofia)

A idéia do retorno sempre presente no imaginário de estrangeiros e imigrantes também está presente na memória da participante, assim como os laços deixados no país. Sofia diz: (...) *sinto muita falta dos amigos, assim porque na verdade é uma vida que você deixou para trás (...).*

A idéia do deixar para trás e ao mesmo tempo de um dia retornar ao país de origem são constantes para as estrangeiras.

Além da presença da idéia do retorno, a questão da legalização dos imigrantes é sempre um aspecto que traz possibilidades, mas que também limita a inserção do sujeito nos diferentes espaços da sociedade, privando-o de usufruir de determinados direitos.

As participantes Sofia e Esperança destacam a documentação como um fator que facilita ou que dificulta a inserção na sociedade de acolhimento.

A documentação facilita os processos de inserção na escola, no mercado de trabalho e o acesso aos direitos e, com isso, beneficia o acesso aos serviços públicos, por exemplo. O fator proteção social influencia no modo de inserção no país e na mobilidade dentro da sociedade, a garantia do visto de estudante, por exemplo, favorece o usufruto de direitos, o que também possibilita a exigência dos direitos a partir da reivindicação.

A questão da inserção não apenas pressupõe aspectos de documentação, mas também das relações e vínculos que poderão ser estabelecidos no país, do convívio com uma outra cultura, com modos de ser e de se comportar diferentes dos vividos em Angola.

O estranhamento do local, do modo de ser das pessoas e do comportamento delas é trazido na fala de Teodora; o tratamento entre as pessoas é destacado como diferente do modo como os angolanos se tratam, devido aos preconceitos e manifestações de racismo contra os negros no Brasil.

No que diz respeito às semelhanças, Sofia destaca os laços de amizade e mostra a sua percepção a partir de vivências que ela tem no seu contexto de amizades e de suas relações, possibilitando entendermos a inserção das angolanas no Brasil a partir dos diferentes pontos em que a realidade é construída.

(...) o que tem de parecido é assim o povo, assim o povo é muito simpático, bastante comunicativo, lá tem muito disso também, tudo mundo fica amigo de você facilzinho, você consegue fazer amizade facilzinho, relaciona bem com as pessoas, você começa a ter amigos, você como assim faz muitas amizades, uma coisa que se você começar a conviver, começar a ter amigos assim, é um relacionamento assim diferente, uma coisa calorosa, sabe, o vizinho é mais teu parente do que um parente que mora distante, lá tem muito disso e aqui também tem muito disso, muitas vezes você prefere pedir ajuda para um vizinho, do que ligar para um parente para vir aqui te ajudar (...) (Sofia)

A simpatia das pessoas é um elemento que aproxima os brasileiros do povo angolano, a facilidade de comunicação, as facilidades do estabelecimento de laços de amizades e a solidariedade são aspectos considerados semelhantes.

A solidariedade é bastante presente na cultura angolana e é um elemento importante para pensarmos as articulações entre os imigrantes, suas inserções e imigrações para um determinado Estado e a permanência de outros angolanos em cidades próximas e muitas vezes na mesma cidade ou no mesmo bairro, indicando, assim, uma relação de solidariedade estabelecida entre os povos angolanos.

As redes de solidariedade foram identificadas como fatores favorecedores da inserção social - há uma solidariedade entre os sujeitos que imigram, contribuindo assim para suas inserções no mercado de trabalho (TRIAK, 2004).

Esse fato pode ser observado na situação dos angolanos que vivem em Hortolândia¹⁹, interior de São Paulo e das angolanas de São Carlos, em relação ao mercado de trabalho, aos

¹⁹ Gomes (2004), em sua dissertação de mestrado realizada com a comunidade angolana residente em Hortolândia, demonstra as redes de solidariedade vivenciadas. A vinda de muitos angolanos para o mesmo bairro facilitaria a sua inserção na cidade, no mercado de trabalho e na escola.

núcleos de amizades que favorecem os encontros com outros angolanos e angolanas em festas, confraternizações etc. e que contribuem para a manutenção de vínculos e laços com o país de origem e o reviver de aspectos que já estavam esquecidos pela memória.

Como diz Altuna (1985, p. 154), ao falar da comunidade angolana:

Não existe o velho desamparado, o órfão traumatizado e abandonado nem qualquer espécie de marginalizados. Quantas vezes injei o calor humano da aldeia bantu e a felicidade calma e confiante dos seus habitantes, agasalhados pela comunidade e realizados pela comunicabilidade entranhável que brota do sentimento profundo da mútua pertença, doação e solidária reciprocidade.

Aspectos como a solidariedade e a preocupação com o outro são identificáveis entre os angolanos e identificados por estes como presentes também nos brasileiros, nos locais onde vivem. Como diz Rui (2006) no poema 5ª Palavra:

Eu sou *ombela* e quero encher os rios que outros já andam
a secar no castigo dos que vieram matar o nosso Soba Huambo
bebendo da minha água mesmo assim não envenenem a água
guardem quando eu chover não entornem à toa os rios
oferecem de beber aos viajantes e mesmo àqueles que naquela
hora antiga nos invadiram e se agora viverem em seca que
venham beber da nossa água que eu a Chuva nunca alimentei
ódio nem vingança na boca da sede. (...)

Em umbundu Ondaka Yatãlo 5ª:

Ame ndimbela ndiyongola okuyukisa olondwi
vina okuti vakwetu vovavikukutisa vekangiso lyavana
Veya okuponda soma yetu wambu okunywa
ovava ange ndaño oco hokakapi owule vovava seleki
ame eci ndiloka hawukapeseli ombwanja olondwi eci
cokunywa kolongele ndaño vana okuti kelivala Lina
lyosimbu vatuyakisa polé cilo nda vakasi vocitanya
veye vanywe kovava etu momo ame Ombela syalalingila
onya ndaño efetulwinyo vomêla yenyona.

O fragmento do poema nos traz a imagem dos angolanos, independentemente do grupo etnolinguístico, como sujeitos solidários, mesmo para com os invasores. Assim como a solidariedade, o desejo de vencer é uma característica forte da cultura angolana e de seu povo.

O desejo de vencer, próprio dos imigrantes que deixam o seu país em busca de melhores condições de vida em outro país, está presente nas angolanas que vivem no Brasil e também na fala cotidiana dos angolanos hoje em Angola, na mídia e nos jornais que divulgam a

imagem da busca pelo novo, pela reconstrução de um país, estando agora livre da guerra. Esse desejo, a busca pela mudança está presente na fala de Sofia.

No Brasil, para poder trabalhar, estudar tem mais facilidades, abre-se muitos campos para você, se você quiser e tiver força de vontade você consegue, você tem que batalhar, pois as coisas não vai(ão) ser fácil (is)...se você quiser, seguir adiante, e tiver aquela meta que você quer, acho que você consegue (...). (Sofia)

A realidade de vinda e as vivências diferentes das participantes nos trazem impressões diferenciadas sobre a convivência no Brasil, embora haja destaque para a questão da facilidade de comunicação e do estabelecimento de amizades no Brasil, a questão do preconceito racial entre os sujeitos é ressaltada nas falas das participantes. Embora este esteja presente na sociedade de forma geral, segundo suas análises, Sofia e Teodora ressaltam a escola, como parte da estrutura que reproduz esses preconceitos; este aspecto aparece também na fala de Teodora, com relação à escolaridade de sua filha.

Desse modo, as vivências mostram-se, em muitos momentos, contraditórias. A possibilidade de vitória e a efetivação dos laços de amizade convivem com as situações de preconceito e de dificuldades relativas à inserção no mercado de trabalho.

3.2. Viver a diversidade: ser mulher e ser mulher negra em Angola e no Brasil

Ao analisar a mulher inserida na sociedade brasileira é preciso compreender como a questão de gênero tem sido trabalhada no Brasil, como a mulher tem se movimentado na sociedade, as lutas e reivindicações que são parte da história da mulher no Brasil, seja ela brasileira ou estrangeira, negra ou branca.

A história da mulher no Brasil nos ajuda a compreender o que é ser mulher no Brasil, ser mulher negra e ser mulher negra angolana. Para tanto, abordaremos as vivências dessas mulheres em Angola, buscando entender o que é ser mulher em Angola, as questões relacionadas à educação e ao trabalho e articularemos essas vivências com o ser mulher na sociedade brasileira, quando essa é negra e estrangeira, buscando abordar suas inserções no mercado de trabalho, na educação, suas vivências com os outros etc.

3.2.1. Os estudos sobre gênero: mapeando as posições teóricas

Os estudos sobre gênero existentes no Brasil tem suas bases, essencialmente, na sociologia, na antropologia e na história.

O estudo do feminismo, estudo da mulher e atualmente do homem e dos homossexuais homens e mulheres podem ser encontrados em diferentes perspectivas, nas ciências sociais, principalmente na antropologia e sociologia, mas também na história, na filosofia, nas áreas da saúde, assistência social, publicidade, direito, letras e lingüística, entre outros campos.

Os estudos sobre a mulher vêm aumentando a partir dos anos de 1950. Nesse momento, fundamentavam-se nas ciências sociais, de modo principal, explicações a partir de uma visão androcêntrica que tratava a mulher de forma a não contextualizar historicamente o seu papel na sociedade e o seu modo de estar no mundo, naturalizando-o.

Nos anos de 1980 e 1990, houve um aumento dos estudos sobre a mulher, intensificando-se as pesquisas nas áreas de antropologia, literatura, história, psicologia, sociologia e educação. Nesse sentido, as diferentes áreas contribuíram para os estudos sobre a mulher e as relações de gênero com diferentes métodos de investigação e diferentes referenciais teóricos (COSTA, 2005).

Desse modo, buscamos abordar a temática sob o olhar da educação e suas interfaces com as ciências sociais, a filosofia e a história no intuito de compreender as transformações que os estudos sobre mulheres foram tendo ao longo dos anos, para, mais tarde, fortalecerem-se enquanto estudo de gênero.

Há perspectivas que entendem que os estudos de gênero referem-se apenas a mulheres²⁰, outras que se referem a homens e mulheres, sem especificações das suas orientações sexuais, mas a discussão recai sobre os heterossexuais. Há, ainda, perspectivas que incluem, além desses sujeitos, os homossexuais homens e mulheres, fazendo referência à questão da homossexualidade, e que são nomeados por estudos de gênero; existem, ainda, estudos sobre as relações de gênero ou das relações entre os gêneros, sendo compreendidos como estudo das formas de preconceito e discriminação entre homens e mulheres em diferentes campos, mercado de trabalho, escola, espaço doméstico etc.

O objetivo não é esgotar a discussão sobre gênero no contexto mundial ou brasileiro, mas traçar, ainda que brevemente, alguns caminhos que os estudos de gênero têm assumido.

²⁰ Ver TELES (1993).

Nesses estudos, é preciso ressaltar o papel dos movimentos sociais. Os movimentos feministas tiveram grande influência no impulsionamento dos estudos e pesquisas sobre gênero, assim como ocorreu com a questão étnica e a racial. A presença nos cenários de luta e as reivindicações dos movimentos sociais específicos contribuíram para que, posteriormente, muitas de suas reivindicações se tornassem centrais nos estudos teóricos sobre o tema e na implementação de políticas públicas.

Os estudos e pesquisas sobre gênero, assim como os estudos sobre diversidades étnica e racial, podem ser destacados a partir de três principais referenciais teóricos: o marxismo, a fenomenologia e o pós-estruturalismo.

Nos anos de 1980 e 1990, a partir dos estudos marxistas, tiveram ênfase os estudos sobre a masculinidade e os estudos sobre os movimentos feministas até então surgidos.

Com relação ao período teórico do pós-estruturalismo, há um destaque para as teorias pós-modernas de inspiração filosófica e, nesse sentido, há uma ênfase nos pensamentos de Nietzsche, Foucault e Derrida como autores de base para a discussão de gênero e pós-modernidade. Destacam-se como autoras preocupadas com a temática feminina Teodora de Lauretis, Judith Butler, Joan Scott e Jane Flax, empenhadas no trabalho com as teorias feministas e lésbicas na perspectiva pós-estruturalista, buscando relacionar tais estudos com a questão identitária.

Nos estudos acerca da homossexualidade, também numa perspectiva pós-moderna, destacam-se Peter Fry e Jurandir Costa Freire, este último centrando seus estudos mais nas questões do homoerotismo. No campo da antropologia, temos Cristina Bruschini, Albertina de Oliveira Costa, Mariza Corrêa e Lia Zanotta Machado, dentre outras autoras que se empenharam e empenham-se nos estudos acerca de gênero. No campo da educação, articulada com as discussões dos estudos culturais, temos Guacira Lopes Louro, trabalhando com as questões de gênero, seja com a mulher, com o homem e com os papéis sexuais (HOOKS, 1995; RIBEIRO, 1995; TEODORO, 2000).

A proposta de estudo de gênero, segundo acreditavam as feministas, iria transformar não apenas as questões relativas à inserção do tema, mas também os paradigmas no interior de cada disciplina. Buscava-se, por parte das feministas, que gênero fosse entendido também como uma categoria de análise, como ocorre com relação à raça e à classe. Entendia-se, assim, que as desigualdades de poder estariam, pelo menos, organizadas nesses três eixos.

O campo da história tem buscado formulações teóricas para trabalhar a história das mulheres, mas Scott (1990) critica o fato da história das mulheres ser realizada como um capítulo à parte da história, como se de um lado tivéssemos uma história de homens que não

incluía a participação de mulheres e de outro uma história paralela protagonizada por mulheres. Trazer essas histórias para o mesmo cenário exige que se estabeleça um laço entre a história do passado e as práticas históricas atuais.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, no âmbito da história, há uma substituição do termo “mulheres” por “gênero” com o objetivo de construir esse campo de pesquisa, pois o uso do primeiro termo tinha a função de marcar uma posição política. A substituição por gênero implica, ainda, uma outra dimensão: estudar mulheres significa estudá-las num contexto no qual homens também estão presentes. Há uma outra dimensão, em que:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. (...) O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens. Ainda que os pesquisadores reconheçam a relação entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) os “papéis sexuais”, estes pesquisadores não traçam entre os dois uma ligação simples ou direta. O uso de “gênero” põe a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1990: p. 07).

Surgem, então, teorias que possuem como objetivo ir além da descrição e da descoberta das causas, explicando como as transformações acontecem e quais são essas mudanças. As teorias têm suas bases na concepção feminista, que busca explicar as origens do patriarcado, na tradição marxista, comprometida com as críticas feministas, nas teorias pós-estruturalistas francesas e nas teorias de relação do objeto, que se inspiram nas diferentes escolas da psicanálise para explicar como se dá a produção e também a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Nos últimos anos do século XX, surgem, por parte das feministas, preocupações em compreender o gênero como categoria de análise. Tais preocupações nascem a partir das críticas existentes no campo das ciências humanas, no empirismo das pesquisas e no humanismo que os pós-estruturalistas desenvolviam. As feministas encontram, não apenas uma teoria que articula seus pensamentos, mas também aliados científicos e políticos.

(...) o termo gênero faz parte de uma tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens (SCOTT, 1990: p. 13).

Scott (1990) afirma que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, fundamentado nas diferenças percebidas entre os sexos, significando as relações de poder, a partir do momento em que as mudanças que ocorrem no contexto das relações sociais alteram as relações de poder.

Como elemento constitutivo das relações sociais, o gênero, segundo Scott (1990), implica em quatro elementos: representações simbólicas, interpretações do sentido dos símbolos, dimensão política como referência às instituições e à organização social e identidade subjetiva. Esses elementos operam um na presença do outro.

O gênero é entendido como um lugar onde o poder é articulado e por meio do gênero há uma estruturação da percepção e da organização concreta e simbólica de toda vida social. “(...) Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo” (SCOTT, 1990: p.16).

Essas construções de gênero, sejam elas sociais ou de relações de poder, nem sempre legitimam lugares e funções, pois podem ser entendidas também como possibilidades de transformação e de construção das subjetividades (SCOTT, 1990).

Nesse sentido, a mulher angolana estaria apenas reproduzindo lugares sociais? Haveria possibilidades de mudanças do papel da mulher angolana no seio da família e no mercado de trabalho, por exemplo?

No campo da Antropologia, as pesquisadoras utilizam a categoria de gênero para definir o sistema de parentesco, entendendo a família como base da organização social. A História agrega à categoria gênero não apenas a dimensão familiar, mas também a de mercado de trabalho, educação, sistemas políticos etc. (SCOTT, 1990).

Para Touraine (2004), as falas e os estudos sobre as mulheres em muitos momentos têm tratado as mulheres como vítimas, como dominadas e, nesse sentido, sempre se falou das mulheres, sobre elas e nunca elas falam sobre si mesmas.

Nesse sentido, as falas das mulheres angolanas mostram não apenas o seu papel de vítimas ou de dominadas, mas também o vivenciado por elas a partir delas mesmas, que podem ser momentos de reprodução, mas também de produção, de ocupação de novos espaços, de novos papéis.

Touraine (2004) entende as mulheres como portadoras de uma mudança cultural fundamental.

Falar das mulheres angolanas significa falar não somente do recorte de gênero como também do recorte de raça, que Scott considera como aspecto importante para a compreensão de gênero. Assim, falar das mulheres negras africanas pressupõe falar de gênero, considerando as questões raciais e, no caso das mulheres angolanas, também o recorte étnico.

Segundo Ribeiro (1995), nos anos de 1970, emerge no Brasil o movimento de mulheres negras inseridas na luta feminista e anti-racista deste momento teórico. Buscou-se nesse movimento desvendar os diferenciais entre as mulheres brancas e negras, considerando aspectos como a violência, a discriminação e a imagem da mulher negra na sociedade.

As reivindicações das mulheres negras dentro do movimento feminista no Brasil, segundo a autora, têm sido vistas apenas como questões das mulheres negras.

As questões relativas a gênero, de modo geral, precisam ser pensadas segundo os diferentes recortes que atravessam as permeiam, o fato de ser estrangeira, de pertencer a uma classe social específica, a pertença cultural, étnica, religiosa, pois ser mulher, de classe média e católica possui algumas marcas diferentes quando comparadas à mulher negra, estrangeira e de classe social menos favorecida.

Nesse sentido, falar de diversidade nos estudos de gênero significa falar das compreensões de gênero numa perspectiva que abarque as diferenças existentes. Dentro desse contexto, entendemos que a interculturalidade, a diversidade e a diferença são aspectos que devem perpassar as discussões de gênero e de classes sociais.

3.2.2. Questões de gênero: implicações para a compreensão da mulher angolana

O estudo das relações entre homens e mulheres, das relações de gênero e da mulher no Brasil torna-se importante no entendimento da mulher angolana, na medida em que esta teve sua vivência também no Brasil e com isso entrou em contato com as concepções de ser mulher neste país, com a inserção no mercado de trabalho, com as relações entre homens e mulheres, entre outros aspectos. Antes de abordarmos o ser mulher angolana no Brasil, faz-se necessário compreendermos o ser mulher em Angola.

Esperança define a mulher angolana como:

Uma mulher batalhadora, assim que eu ainda tenho a idéia de que quando eu estava em Angola, eu acho a mulher muito submissa, então, assim, é muito batalhadora, se tiver que trabalhar lá fora, lavar, ainda sustenta o marido, ainda sustenta as crianças, sabe, leva as crianças na escola, então, eu acho a mulher angolana uma grande mulher. (Esperança)

A imagem da mulher angolana como aquela que realiza diferentes atividades e tem um compromisso com a educação dos filhos está presente na fala de Esperança.

A mulher que eu vejo assim, era a mulher mãe, dona de casa, bem centralizada mesmo, mulher que cuida da casa, aquele espírito assim bem doméstico, assim visão de mulher trabalhadora, muito pouco, (...) sempre mulher no ponto de vista doméstico, em casa. (Teodora)

O trabalho fora do lar não está presente na fala de Teodora. Mesmo tendo a experiência da mãe que trabalhou fora, ela destaca mais o trabalho da mulher angolana, no passado, dentro do lar. Diferentemente de Sofia, que traz a imagem da mulher que trabalha fora do espaço da casa, mas em funções de baixa remuneração, em contraposição às funções exercidas pelos homens angolanos.

Naquela época em que eu saí de lá, ela não era assim tão emancipada (...), não sei como está hoje, na época em que eu estava lá, ela não tinha assim tantos privilégios (...) ela não tinha muito campos abertos para ela (...) a maioria das mulheres trabalhavam, elas é que sustentavam a casa (...) não é um trabalho assim numa empresa (...) são trabalhos que elas fazem para poder ganhar dinheiro para sustentar a casa, o que eu via, que tinha muito lá, as pessoas que mais trabalhavam em fábricas, vamos supor, farmácia era mais homens, as mulheres, assim, as mulheres não tinham muito essa abertura (...). Sofia

Esperança apresenta as contradições do ser mulher angolana, ao realizar sua análise, expressando o fato de serem batalhadoras, assim como Teodora e Sofia, mas ao mesmo tempo submissas. Ao trazer para o diálogo coletivo o tema, no grupo de discussão, as participantes dizem:

Sofia: A maioria [das mulheres] não tem estudo, então, a mulher foi criada para ser dona de casa, para trabalhar, sustentar o lar; muitas vezes o homem nem trabalhava, a mulher tinha que trabalhar, tinha que cuidar dos filhos, dar conta da casa, fazer tudo (...) a gente colocou nesse ponto de vista submissão por causa disso, porque ela não vivia, (...) ela era submissa (...). Então, vivia em torno disso daí, então a submissão seria mais por causa disso, por falta de estudo (...) vinha da família, (...), porque a mulher tem que ser assim, coisa que vem de longe (...) Tem que ser assim, mulher não estuda, tem que cuidar da casa, tem que ter um monte de filhos. Então, ela era submissa porque ela não tinha o que fazer, ela não tinha onde se refugiar, ela não tinha como dar um basta (...).

Esperança: E na época que a gente estava lá a gente via muito assim, a mulher tem cinco filhos, o marido não trabalha, fica o dia inteiro dentro de casa e ela vai fazendo fritura sabe, põe a bacia na cabeça, vai ali, pega um negócio, vai vender, para poder sustentar a casa (...) Ou a troca, por exemplo, ela pegava umas peças ia lá e trocava por batata, pegava batata e ia lá e trocava por outra coisa, entendeu? E ele ficava em casa, sabe? E não cuidava das crianças, ainda a mulher chega em casa tem que cuidar das crianças, levar na escola, dar banho.

Sofia: *Então, submissa na questão tipo de que ela tinha que obedecer, ela, o que ela tinha que fazer, lutadora, porque ela sendo mãe, mulher, ela tinha que fazer alguma coisa, o homem não fazia a parte dele e ela ia ficar parada e os filhos iam passar fome? Então, no meu ponto de vista eu vejo assim, submissa por não abrir a boca, por não lutar, não o homem tem que me ajudar cuidar das crianças, não sou eu sozinha, eu não tenho estudo, mas ele tem que me ajudar (...) Batalhadora porque não é possível ver as coisas acontecendo e a pessoa ficar de mãos atadas. Então ela se revirava e corria atrás das coisas (...). No caso, seria batalhadora, submissa nessa parte, porque ela não tinha boca para falar, então, ela era obrigada a aceitar, por ser mulher, não ter estudo.*

Sofia: *Eu falo submissa, na verdade seria...essa questão que você falou de não ser submissa, mas sim batalhadora, então o caso seria de ser submissa, mas uma mulher batalhadora né, porque ela era obrigada àquele tipo de coisa mas ela era uma mulher lutadora, guerreira.*

A interlocução entre as participantes possibilitou que pudessem dialogar mais sobre a idéia, a visão de realidade da mulher angolana como uma mulher submissa; juntas buscaram uma outra forma de pensar, que contemplasse as preocupações relativas à escolaridade, à dedicação a trabalhos de baixa remuneração e que ao mesmo tempo buscasse explicações para essa realidade, assim como a questão da pouca escolaridade, da dificuldade de inserção no mercado formal e da busca de melhores oportunidades de emprego. Assim, a partir do diálogo com as participantes no grupo de discussão, a palavra que nos ocorre, em substituição a *submissa* – já que ela tem uma conotação de conformidade à situação, o que parece não ser o que afirmavam as participantes – é *explorada*.

As vivências das mulheres angolanas no Brasil carregam consigo aspectos do ser mulher em Angola. Nesse sentido, as participantes da pesquisa, ao relatarem suas vivências no Brasil, trazem em suas memórias as vivências do ser mulher em Angola, no tempo em que viveram lá. No caso do ser mulher em Angola hoje a participante Teodora nos diz como vê a mulher em Angola:

Em todos os campos, em todas as esferas da sociedade, a mulher angolana ela não está somente limitada à casa ela é, ela saiu da casa e foi agora para a rua, para o mercado de trabalho. Hoje você consegue ver a mulher angolana executiva, a mulher angolana em todos os pontos estratégicos da sociedade angolana, mulheres deputadas, ministras, diretoras de grandes empresas petrolíferas, mulheres professores, mulheres juízas e advogadas, juízas de futebol, vamos dizer mulher em todas as esferas. Elas ocupam papéis que anteriormente eram exclusivos para o homem. (Teodora)

As falas das participantes retratam não apenas a memória do passado, do olhar que possuem sobre a mulher no momento em que viviam em Angola, mas também um olhar construído com as vivências do ser mulher angolana no Brasil ou em Angola.

As transformações e as inserções da mulher no mercado de trabalho, o acesso à escolaridade, a maior oportunidade e diversidade na busca por emprego fazem parte de uma luta existente desde o princípio do movimento feminista e que vem sendo vivida na realidade de diferentes países, conforme Ribeiro (1995), Teles (1993) e Alembert (1999).

As conquistas a que se referem as autoras supracitadas também podem ser visualizadas no contexto angolano principalmente com relação à escolaridade e à inserção no mercado de trabalho.

O papel da mulher em Angola hoje, segundo Teodora:

É muito diversificado, ela hoje acaba sendo a líder de casa. Além de mãe é também a gestora. Ela deixou de ser a dona de casa e ocupa outros afazeres fora de casa e muitas vezes o marido fica em casa aguardando por ela. Houve inversão de papéis se antes ela ficava em casa, hoje ela sai e o marido fica. (Teodora)

A inserção da mulher angolana no mercado de trabalho em Angola, para Teodora que hoje vive naquele país é bastante diversa, ocupam diferentes níveis e cargos na sociedade.

A partir da inserção das angolanas em Angola, faz-se importante compreender a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho no Brasil, que, certamente, carregam consigo o fato de ser mulher, estrangeira e negra.

3.2.3. A mulher angolana e o mercado de trabalho no Brasil

A transformação estrutural vivenciada nas sociedades traz consigo mudanças no processo cultural, assim como mudanças em outros âmbitos da sociedade, como no caso do papel da mulher na atual sociedade (CASTELLS, 1994).

Nesse sentido, observa-se a inserção da mulher nos trabalhos fora do lar, a busca por melhores condições e posições no mercado de trabalho, a busca por maior qualificação profissional e formação acadêmica. Embora se note maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, as condições de sua presença não acompanham a sua inserção, ou seja, as mulheres ainda possuem salários inferiores aos salários pagos aos homens, um número bastante restrito de mulheres ocupa cargos de maior remuneração ou prestígio social.

A constituição angolana, no que diz respeito à discriminação de gênero nos locais de trabalho ou em qualquer outra atividade laboral, prevê igual salário para mulheres e homens, acesso ao mesmo tipo de formação profissional e possibilidades de carreira (VALENTE, 2001). A lei angolana (assim como as leis brasileiras) em termos de direitos, remunerações, entre outros aspectos, apresenta igualdade, embora, na prática, seja pouco efetivo.

A inserção no mercado de trabalho e nos diferentes setores pelos imigrantes também possui como condicionante a questão da legalidade deste no país; a falta de documentos dificulta e muitas vezes impossibilita o acesso a diferentes cargos.

O que chocou um pouco foi assim o trabalho e estudo (...) porque (...) você não acha que vai chegar num país e vai trabalhar de doméstica, você achava que ia trabalhar numa loja, (...) é difícil (...). (Esperança)

Segundo Tiakh (2004), tem-se identificado uma falta de correspondência entre o nível de estudo de algumas pessoas imigrantes e o trabalho que o desenvolve no país para o qual migrou.

(...) Outra de las dificultades identificadas en los análisis realizados se refiere a la falta de reconocimiento de la experiencia laboral de las y los inmigrantes, circunstancia que lleva a que suelen ocupar puestos de trabajo precarios que no reflejan su categoria Profesional ni su experiencia (TIAKH, 2004: p.60)²¹.

As expectativas de ocupação no mercado de trabalho não foram atendidas, no caso de Esperança, fato que se verifica também, no período de chegada ao Brasil, no caso de Sofia. As vivências das angolanas refletem as vivências de imigrantes ou de sujeitos considerados estrangeiros em diferentes países.

De acordo com o autor acima citado, os ciganos, embora não sejam estrangeiros ou imigrantes na Espanha, em muitos momentos são tratados como tal, pelo fato de não se submeterem ao ideal de sujeito espanhol - branco, urbano, industrial, ou seja – o que faz com que vivam situações de exclusão e subemprego.

No caso dos ciganos na Espanha, Vargas (2004) afirma que em termos de trabalho, eles estão marginalizados, realizando, tradicionalmente, o trabalho ambulante, a coleta do lixo,

²¹ (...) Outra dificuldade identificada nas análises realizadas refere-se à falta de reconhecimento da experiência no trabalho das e dos imigrantes, circunstância que normalmente leva a que tenham que ocupar postos de trabalho precários, que não refletem sua categoria profissional nem sua experiência. (Tradução Livre)

trabalhando no comércio e nas profissões relacionadas ao mundo da arte²². O autor argumenta que uma das causas dos ciganos estarem ocupando tais cargos diz respeito à falta de preparação para postos de trabalho qualificados, o que contradiz alguns casos verificados por Tiakh e pela pesquisa realizada com as mulheres angolanas.

Outra causa citada pelo autor, que pôde ser verificada em pesquisas empíricas com ciganos, diz respeito ao racismo por eles sofrido na sociedade espanhola, o que influencia na busca de um emprego ou de outras ocupações no seu próprio âmbito de trabalho. Estereótipos de terem pouca familiaridade com o trabalho, de não serem confiáveis ou de serem pouco habituados ao trabalho são atribuídos aos ciganos, pelos não ciganos, que influenciam na inserção no mercado de trabalho.

O racismo e os estereótipos sofridos pelos imigrantes também são identificados nas falas dos angolanos que residem no Rio de Janeiro. As péssimas condições de trabalho, o subemprego e o trabalho informal são ocupações que a maior parte dos angolanos que imigram por questões laborais tem vivenciado no contexto brasileiro (PETRUS, 2001).

Acerca da imigração e do mercado de trabalho é possível afirmar que existem diferentes estudos, alguns referindo-se às ocupações, outros às condições de trabalho, aos setores de trabalho, à mobilidade etc., mas, segundo Tiakh (2004), esses estudos habitualmente não têm investigado a situação a partir do olhar dos imigrantes trabalhadores. Desta forma, muitas vezes tais estudos não refletem a realidade desses trabalhadores e não contribuem para efetivamente haver mudança nesse panorama.

Nesse sentido, o Projeto elaborado e desenvolvido conjuntamente com o CREA – o AMAL: Imigração e mercado laboral – tem por objetivo superar as limitações da situação de trabalho de imigrantes a partir do que eles próprios dizem. O projeto identificou junto aos imigrantes vários obstáculos para suas inserções no trabalho, muitos deles relativos à escolaridade, língua, preconceitos etc.

Outro fator colocado como limitador na questão da inserção no mercado de trabalho, segundo Sofia, é que:

Muitos lugares que às vezes você manda currículo e, assim, abrem portas para você, porque no currículo você põe toda a documentação, de onde você é, e eu acho que às vezes, isso daí, pode até ter atrapalhado alguma coisa, eu acredito que sim ... eu acredito. Mas, assim, quanto a mim, pessoalmente, eu não tive, eu sempre trabalhei, eu já trabalhei em trabalho registrado, já trabalhei registrado em outros lugares, eu tenho todos os meus documentos, tenho tudo, mas eu acredito que em

²² Segundo Fonseca (1996), os romi possuem a dança, as artes circenses como parte de suas tradições.

alguns lugares teve, eu não posso falar assim, porque eu não estava lá, mas eu acredito que teve... (Sofia)

A documentação ou a falta desta coloca-se como limitador nesse processo e muitas vezes contribui para uma inserção em trabalhos menos qualificados, havendo aí uma incoerência entre a formação e a adequação ao mercado de trabalho, como pode ser visto na fala de Esperança, quando diz que não imaginava estar no Brasil e enquadrar-se nos trabalhos que tem executado.

3.3. A (re)construção da identidade angolana: ser mulher e ser estrangeira no Brasil

O sujeito angolano, quando sai de seu país e desloca-se a outro país, carrega consigo memórias de suas vivências, traços de sua cultura, uma identidade que o faz perceber, dentro ou fora de seu país, aspectos que são próprios do ser angolano ou angolana.

Como dizem Rego e Hamid (2007, p. 19):

Entrar em um país estranho para nele viver é um desafio experimentado pelos imigrantes de todo o mundo, tanto porque pressupõe um esforço de compreensão da alteridade, nos seus sentidos, práticas e valores, como porque se configura como um momento único para reconhecer-se, adaptar-se e reconstruir-se. É o encontro de duas culturas que possibilita, de forma mais clara e drástica, o reconhecimento de que as realidades sociais são construídas e de que somos fruto de um intenso e longo processo de socialização. São também as diferentes formas de conceber e resolver situações cotidianas que mostram a influência do passado vivido no país de origem, por meio das memórias, nas identidades assumidas pelo sujeito migrante.

A identidade é entendida como identidade em movimento - as vivências desse sujeito em outros espaços também irão compor a sua identidade.

Wieviorka (2004), nos estudos de identidade, identifica três correntes sobre o tema, a partir de 1980; a primeira seria a de enfoque sociológico, que analisa as diferenças, sua natureza, seus significados, riscos, tensões e condições de transformação. A segunda seria de enfoque filosófico-político, que visa questionar o que é bom ou mal, justo e injusto, na busca de ações políticas diante dessas identidades, e a terceira de enfoque baseado nas ciências políticas e jurídicas. As identidades, nesse momento, eram entendidas como um conjunto estável, delimitado que objetivava reproduzir-se e ser reconhecida.

A partir dessas correntes, o autor propõe cinco categorias para análise do fenômeno da identidade. A primeira diz respeito às identidades culturais sob o ponto de vista da

reprodução, perpetuação de grupos, valores, estilos de vida, língua que é passada a partir de um líder, seja ele religioso, político etc.; nesse caso, não há possibilidade de intervenção na cultura a partir da subjetividade individual.

A segunda categoria prioriza a singularidade, os indivíduos cultivam sentimentos de pertencimento coletivo. De acordo com Wieviorka (2004), o sujeito constrói sua identidade a partir do particular, de si mesmo, assim, a perspectiva do sujeito é determinante nessa compreensão.

A crítica a essas duas categorias, segundo Wieviorka (2004), diz respeito ao fato de que seria impossível às culturas não sofrerem influência exterior, sendo apenas instrumento de reprodução.

As identidades coletivas, como uma terceira categoria de análise, são compreendidas como relativamente estáveis e delimitadas; a lógica é a produção de si mesma, havendo possibilidade de transformação quando se trata de imigração. Nessa concepção, a produção está presente, assim como a reprodução, que pode assegurar a continuidade do grupo. Compreende que o individualismo contribui para as identidades coletivas, pois os sujeitos não estão determinados apenas por uma relação de pertencimento familiar, de origem nacional; há um grau de particularidade e assim de liberdade de pensar, diferente de sua família ou grupo de origem, o que confere dinamismo à identidade.

A quarta categoria diz respeito aos sujeitos que são chamados de nômades ou de estrangeiros, que possuem um grande espaço para a subjetividade singular, mas, ao mesmo tempo, impõem uma solidariedade de grupo por serem transnacionais.

A última categoria seria a da mestiçagem cultural ou hibridez, que impede falar de grupos; é o contrário de toda formação de uma identidade coletiva. Com a mestiçagem, a cultura se transforma, há pouca reprodução, existe uma construção constante de novas identidades e essas se transformam e se mesclam constantemente.

Wieviorka (2004) afirma que, para cada uma dessas perspectivas de identidade, é possível formular pontos de vista normativos para expressar as escolhas filosóficas; nesse sentido, temos dispositivos institucionais ou jurídicos para cada uma dessas construções identitárias. Na lógica da identidade como reprodução, os atores procuram preservar a sua identidade cultural de qualquer contaminação, em nome da autonomia e da independência política; assim, tal grupo tende a se separar do grupo mais amplo no qual está inserido.

(...) Los dispositivos institucionales que provienen del multiculturalismo están inadaptados en este caso, de forma que intentan efectivamente integrar las diferencias culturales en el seno de un mismo grupo político, permitiendo el reconocimiento colectivo de las minorías y la participación individual de cada uno

de sus miembros en la vida moderna del grupo, allí donde las reivindicaciones independentistas significan el deseo de abandonar el grupo en cuestión (WIEVIORKA, 2004: p.29)²³.

Segundo o autor, essa perspectiva inclui reivindicações de direitos culturais, atitudes tolerantes para conseguir exercer um controle sobre os seus membros, evitando a dissolução do grupo, os casamentos mistos, buscando manter um distanciamento entre o interior e o exterior da comunidade ou do grupo. Nesse caso, alguns direitos universais são lesados em nome das tradições, a liberdade pessoal é tolhida em favor das leis do grupo e de seus líderes.

Para Wieviorka (2004), os atores com identidades coletivas relativamente delineadas e inscritas em lógicas de produção, enquanto resposta política, possuem duas saídas. A primeira delas é a tolerância – os atores podem viver sua cultura com liberdade no espaço público, na medida em que não se exijam nenhum direito específico e não causem nenhum distúrbio ou desordem maior; a segunda saída é através do reconhecimento de que por meio da política são concedidos direitos culturais.

O autor defende que essas duas posições têm problemas, pois a da tolerância relega para segundo plano os sujeitos de outras culturas, desqualificando sua cultura, e a política do reconhecimento com princípios compatíveis com os valores universais pode resultar na negação do grupo específico.

Macedo (2004) afirma que a tolerância acarreta o obscurecimento das reais oportunidades de desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade cultural, como também esconde o privilégio e o paternalismo presentes na idéia de que “vou tolerar esse outro que possui uma cultura repugnante”.

A tolerância cultural tem ignorado as desigualdades econômicas criadas pelo abismo entre os chamados primeiro e terceiro mundos, contribuindo para o aumento da xenofobia e do racismo em países com crescente imigração.

Segundo Macedo (2004, p. 104),

(...) existe uma diferença radical entre uma pessoa dominante que adota uma segunda cultura e um indivíduo culturalmente subordinado que luta para adquirir e ser aceito pela cultura dominante. Enquanto que o primeiro implica a adição de uma segunda cultura ao repertório cultural, o último normalmente providencia à pessoa

²³ (...) Os mecanismos institucionais que advêm do multiculturalismo estão inadaptados neste caso, de forma que tentam efetivamente integrar as diferenças culturais no seio de um mesmo grupo político, permitindo o reconhecimento coletivo das minorias e a participação individual de cada um de seus membros na vida moderna do grupo, ali onde as reivindicações independentes significam o desejo de abandonar o grupo em questão. (Tradução livre)

subordinada a experiência da subordinação da sua cultura nativa que é desvalorizada pelos valores e cultura dominantes que a pessoa tenta adquirir, muitas vezes sob condições coercitivas (p. 104).

No nomadismo, segundo Wieviorka (2004), a questão que se coloca é como, ao mesmo tempo, garantir particularismo e respeito aos valores universais, pensando os transfronteiriços e os transnacionais. Na mestiçagem cultural, não se esperam políticas de reconhecimento, pois isso contradiria o princípio de mudança e mixagem. Com relação aos aspectos políticos, tal concepção necessita de políticas favoráveis para a abertura do espírito das sociedades, com possibilidades de comunicação e de circulação intensas, no qual cada indivíduo constituirá uma mescla de aspectos da cultura, não havendo, assim, um grupo que lutará para isso.

Diante dessas diferentes formas de conceber as identidades culturais, entendemos que a construção identitária, cultural, de gênero e de etnia se dará pela articulação das identidades coletivas e das subjetividades.

Considerando as construções coletivas como espaços de produção e também de reprodução de normas, traços culturais, papéis sociais, e entendendo a subjetividade numa relação de diálogo, temos a intersubjetividade. Compreendemos aqui a importância da intersubjetividade na adoção de papéis sociais e no diálogo com esses papéis, relacionando-os a partir de suas inserções numa sociedade mais ampla e a partir do que nos dizem subjetivamente.

Nesse sentido, discordamos da concepção de mestiçagem, pois entendemos que ela descarta a noção de permanência e somente trabalha com a de mudança permanente sem que as identidades coletivas sejam consideradas, ou seja, entendemos que as identidades coletivas – o que se constrói no interior de uma sociedade, como regras, normas, valores, tradições, modos de agir, de pensar, de se relacionar – estarão presentes no sujeito como parte constituinte dele, mesmo que esse sujeito rejeite, discorde ou construa novos modos de se relacionar e de estar no mundo.

A concepção de reprodução e de sujeito pessoal como alguém desvinculado de um coletivo são aqui entendidas como reduções na compreensão do que vem a ser a presença do sujeito na sociedade, em um grupo específico, com papéis sociais, culturais etc.

Nesse sentido, Esperança, embora tenha saído de seu país com cerca de 18 anos, carrega consigo traços da cultura angolana, e quando lhe é perguntado sobre as semelhanças e diferenças em ser mulher em Angola e no Brasil ela diz:

Eu me vejo, assim, igual a elas, sabe, hoje eu me vejo igual a elas (...) mulheres angolanas (...) assim de ser independente, sabe, batalhadora, sem vergonha de trabalhar em qualquer área sabe, na verdade, é uma mulher de sustento, entende, então hoje eu me vejo igual elas (...). (Esperança)

A participante vê semelhanças entre ela e as mulheres angolanas que vivem em Angola, não com relação à submissão, mas com relação à independência, ao desprendimento para o trabalho e ao fato de serem pessoas batalhadoras.

Segundo Habermas (2002), a identidade diz quem somos e quem queremos ser, mas essa construção não é aleatória, depende do grupo, da nação na qual se vive, pois satisfaz critérios, que o autor chama de morais. A identidade do sujeito se constitui pela história do povo, da região onde se está inserido e pela imagem que os outros criam sobre esse sujeito. O autor trata da identidade coletiva, a identidade compartilhada por todos.

Habermas compreende a identidade como uma construção que se inicia com as crianças na medida em que elas se identificam com papéis étnicos, nacionais e cosmopolitas mais universais; esses papéis são atribuídos pelos outros sujeitos e adquiridos a partir da interação com as pessoas que são referências para as crianças; já na fase da adolescência começam a assumir responsabilidade por sua própria identidade, mediante a avaliação crítica da identificação com papéis até então aceitos sem questionamento; desta forma, a identidade passa a ser adquirida (INGAN, 1993).

A identidade construída também é assumida conceitualmente por Grimson (2000), afirmando que:

(...) Ningún grupo humano es esencial o naturalmente étnico, nacional o racial, sino que esas categorías refieren a los modos en que un grupo se vincula a los otros en un momento histórico. Las adscripciones identitarias no son “naturales”, no están determinadas ni por “la sangre” ni por el “lugar de nacimiento” y son productos de incesantes construcciones, imagenaciones e invenciones (GRIMSON, 2000: p. 34)²⁴.

A concepção de nomadismo oferece um diálogo com a concepção de identidade construída intersubjetivamente e coletivamente, na medida em que reconhece os particularismos de uma cultura, mas busca questioná-los quando inseridos numa cultura mais ampla.

²⁴ (...) Nenhum grupo humano é essencial ou naturalmente étnico, nacional ou racial, mas essas categorias referem-se aos modos em que um grupo se vincula a outros em um momento histórico. Os reconhecimentos identitários não são “naturais”, não estão determinados nem “pelo sangue” nem pelo “lugar de nascimento” e são produtos de incessantes construções, imagens e invenções. (Tradução livre)

Identidade e cultura articulam-se, mesmo a cultura sendo compreendida como algo que o sujeito possui e que se modifica com o tempo; a identidade, o sujeito não a tem, ela é construída; a pessoa se apropria das identidades. O que diferencia identidade e cultura é o caráter relacional da identidade, ou seja, a identificação se dá pelo estabelecimento do outro e, assim, dele mesmo.

Segundo Grimson (2000, p. 29):

Ningún grupo y ninguna persona tienen una identidad, ninguno de ellos tiene alguna esencia. Las personas y los grupos se identifican de ciertas maneras o de otros en contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales localizadas. Por ello, el primer elemento de toda identificación es su carácter relacional: al mismo tiempo que establece un “nosotros” define un “ellos”. La nación, el género, la clase, la raza, la etnia, pueden constituir en diferentes contextos de interacción parámetros perceptivos que definen relaciones sociales entre “nosotros” y “los otros” (p.29)²⁵.

Para o autor, a identidade é derivada da cultura e ao ser analisada é preciso considerar as relações de poder e pensá-la como um processo relacional.

No caso do presente estudo, o fato de estarem em outro país, vivendo uma outra cultura, outros modos de vida faz com que a cultura e os modos de vida angolanos sejam transformados na relação de convivência, diálogo com a cultura brasileira, mas também faz com que alguns aspectos culturais sejam mantidos. A idéia da permanência do olhar para o ser mulher angolana fora do seu país é trazida por Esperança, o fato de estar vivendo no Brasil não apaga sua referência do ser mulher angolana.

O ser angolana no Brasil, para Sofia, traz aspectos da identidade do ser estrangeira; ela diz:

Não é o fato de eu ser angolana, é o fato de eu ser estrangeira, porque (...) qualquer passo que você quiser dar, o fato de você ser estrangeira vai ter sempre um empecilho, mesmo que você queira ou não, sempre vai ter alguma coisa no meio, que você vai ter que ser persistente, tipo, isso não interessa, isso não pode, eu sou uma pessoa como outra qualquer mas sempre há alguma coisa no meio, algum empecilho, como ser estrangeira, às vezes até o fato de documentação, de você não... porque, vamos supor, só porque você, às vezes pode até ser que se abre(m) campos mas, eu acho que tem sempre alguma coisa ali que acaba deixando um pouquinho para traz porque você é estrangeira, você não é uma cidadã brasileira, mesmo que você fale português que é uma língua igual, mas você fala, e tem sempre um empecilho nesse caso por você ser cidadã estrangeira. (Sofia)

²⁵ Nenhum grupo e ninguém tem uma identidade, nenhum deles tem alguma essência. As pessoas e os grupos se identificam com uma forma ou outra em contextos históricos específicos e no âmbito das relações sociais localizadas. Por isso, o primeiro elemento de qualquer identificação é o seu caráter relacional: ao mesmo tempo em que estabelece um “nós”, define um “eles”. A nação, o gênero, a classe, a raça, a etnia, podem constituir em diferentes contextos de interação parâmetros perceptíveis que definem relações sociais entre “nós” e “os outros”. (Tradução livre)

Esperança também reafirma essa concepção em sua fala:

quando você é estrangeira no país do outro se torna uma coisa muito difícil para você, a própria pessoa que nasce no seu país já tem os seus direitos, agora, sabe, você que é estrangeira tem menos (...). (Esperança)

O fato de serem estrangeiras marca a identidade dessas mulheres, carregando tudo que possa estar atrelado a esse fator, como a documentação ou a falta de documentação, as dificuldades de conseguir um emprego, o não acesso a alguns direitos que são designados aos nativos, entre outros aspectos.

O fato de ser estrangeira, de ser reconhecida como “de outro lugar”, “aquela que não pertence” é ressaltado como um fator que causa mais exclusão; no seu olhar sobre a realidade, o ser estrangeira é um fator de exclusão com relação aos direitos que são usufruídos pelos nativos.

A situação de vinda e de inserção na sociedade brasileira se faz de modo bastante diferente para cada sujeito e os propósitos e os objetivos de vinda diferenciam também o modo como cada uma delas foi se inserindo. Teodora, que tinha como objetivo a continuidade de estudos, diz:

Olha não existe diferença mesmo porque mulher é sempre mulher, em qualquer sociedade. O importante é saber que papel ocupas e como lidar com os desafios do dia-a-dia. Estudar e trabalhar, o desafio é muito grande, principalmente quando se tem filhos menores. Eles dependem apenas de ti não podemos contar com mais ninguém para nos ajudar, é desafiador, mais acaba sendo compensador. (Teodora)

Quando Teodora fala da importância de saber “qual o papel que ocupas”, compreendemos a importância da definição positiva das identidades de gênero, de raça, etnia, de classe para podermos nos movimentar dentro de uma sociedade, nesse caso, sociedade para onde se imigrou.

3.4. Quando a diversidade é compreendida como desigualdade: percepções do ser negro no Brasil

O conceito de diversidade pressupõe o conhecimento do outro nas dimensões culturais em que ele é diferente, resgatando assim a diferença como tal e não como desigualdade, ou seja, é preciso conhecer o outro para compreendê-lo (DAYRELL, 1996). Ao compreender a

diversidade brasileira como um conjunto de diversidades raciais, étnicas, culturais, sociais e econômicas, de modos de ensinar e aprender é possível pensar os aspectos intrínsecos de cada cultura e como se articulam com a cultura desse país. As diferentes culturas precisam ser conhecidas e entendidas como culturas em movimento, culturas no plural e assumidas como parte das vivências de um povo.

A diferença aqui é considerada por nós como um direito que pressupõe a aceitação do outro na sua própria diferença. A partir da constatação da diversidade cultural e da multiculturalidade concebe-se a integração das diferenças numa perspectiva híbrida, no sentido de mobilidade, diversificada e enriquecedora em termos de saberes, aprendizagens ou atitudes com o próximo numa perspectiva da construção da interculturalidade (VIEIRA, 1996).

Quando a diversidade é entendida apenas a partir da diferença, temos a desigualdade entre as culturas, a valorização dos aspectos de cada cultura separadamente, o que resulta, na maioria das vezes, em invisibilidade dos diferentes sujeitos num mesmo país, pois cada um tem sua cultura e essas não se conversam, gerando preconceitos e estereótipos contra negros brasileiros ou angolanos, no caso do Brasil; indígenas, em todo o mundo, ciganos na Espanha e Europa e outros muitos povos espalhados pelo mundo que têm a sua diferença, a sua cultura, seus hábitos e suas línguas tratadas como inferiores, desiguais e de menor importância.

Teodora nos conta o modo como era vista no Brasil, o que diferenciava em muito do modo como era tratada em Angola:

Uma vez eu estava assim no cartório e uma senhora encontrou-me no cartório e eu estava a tirar cópias e ela chegou assim, dirigiu-se a mim e disse você dava uma boa babá. Nossa, eu olhei e não entendi o que era babá e para mim aquela expressão era uma expressão nova. Aí fui e perguntei para a minha amiga, o que ela quis dizer, aí ela traduziu na linguagem angolana e disse que ela me disse que eu daria uma boa criada, nossa, aquilo me revoltou, um espanto! Só para você ver até que ponto as pessoas chegam, quando se referem a negros. (Teodora)

A existência de cerca de quarenta e sete por cento da população negra no Brasil, a existência de diferentes culturas, a herança das línguas que têm suas origens nos diferentes países do continente africano e a influência na língua portuguesa no Brasil, os costumes, as tradições, as músicas são invisibilizadas pela questão da diferença, vista como desigualdade e, nesse sentido, a imagem da mulher negra é diretamente vinculada a de uma babá, ou seja, a presença da mulher negra nos diferentes cargos e posições no mercado de trabalho não é valorizada.

A diversidade é uma realidade em todas as culturas, embora, nesse caso, a diversidade seja vista como desigualdade: a presença negra é percebida no seio da sociedade, mas sem a igualdade de tratamento, de respeito e de diálogo.

A formação da identidade do povo brasileiro é compreendida somente a partir de algumas culturas, essencialmente, das culturas européias. As culturas orientais, africanas e indígenas são pouco consideradas ou desconsideradas, no que diz respeito à representação dessa diversidade dentro do que chamamos de cultura brasileira.

Os diferentes sujeitos que compõem o ser brasileiro são invisibilizados, recebendo tratamento por parte dos outros sujeitos que buscam estereotipá-los, contribuindo para reforçar e dissipar o preconceito.

Quando Esperança é questionada sobre a existência ou não de preconceito e racismo vividos por ela ou mesmo pelos negros brasileiros, ela afirma que:

É bastante, mas eu acho, eu sempre vi isso, acho que o racismo e o preconceito é sempre do...não é do branco para o negro, pode até haver, mas é mais do negro com o próprio negro mesmo, eu acho (...). (Esperança)

A visão da Esperança tem a ver com a história de vida vivenciada em seu país, onde o negro não é discriminado pelo fato de ter marcado na pele a cor que, no Brasil, o faria ser discriminado. Para Esperança, o negro brasileiro:

Evita de ir em certos lugares, porque só vai gente que tem dinheiro, ele não vê que ele é capaz de estar lá, que é capaz de fazer e acontecer, ele sempre vê isso, não faz isso porque é negro. Eu tenho um amigo que é assim, você vai para um barzinho e se um dos outros branquinhos for atendido primeiro e ele que pediu, ele não vê que a moça esqueceu, ele já fala, ela não me atendeu porque eu sou negro, e quando ele vai paquerar uma menina, a menina é branca (...) às vezes a menina não está a fim de conversar, mas ele já fala, ela não me aceitou porque eu sou negro, então, eu acho que é do próprio negro aqui (...). (Esperança)

Esperança nos traz os espaços, no contexto brasileiro, em que os negros estão presentes, diferentemente dos espaços em que os negros angolanos estão presentes, circulam. Em Angola, independentemente da questão da cor da pele, as pessoas ocupam os diferentes locais, convivem juntos em diferentes lugares. Essa convivência entre os negros tem relação direta com a questão econômica, pois os negros em Angola ocupam os diferentes níveis e estão presentes nas diferentes classes sociais. Nesse sentido, ela vincula o preconceito racial no Brasil à classe social, afirmando:

Você não vê nenhuma pessoa de um cargo superior ser negra. Eu acho assim, você se forma, mas, acho que ele é assim muito podado no seu crescimento, aqui no Brasil eu nunca vi um médico negro, um engenheiro negro, eu nunca vi, nunca fui num lugar que você possa dizer assim, nossa, fulano é gerente daqui e é negro, não, é muito difícil. (Esperança)

No Brasil, os negros não estão representados nas diferentes profissões, não estão presentes nos diferentes cargos no mercado de trabalho, nas diferentes classes sociais. A classe social é destacada como uma questão presente nas relações de preconceito vivenciadas em Angola - o fato de ser negro em Angola, somado à questão da posição social, pode ser um aspecto motivador de preconceitos entre os angolanos.

A fala de Esperança sobre o contexto brasileiro pode nos dar o sentido de que o fato de estar inserida na sociedade brasileira há algum tempo faz com que ela possa invisibilizar o preconceito racial, como brasileiros, acreditamos que no Brasil o preconceito é mais do negro com relação ao próprio negro, fazendo com que o racismo de brancos para com negros fique invisível.

Porém, a vivência da pesquisadora em Angola, a vivência na escola, no espaço da universidade faz com que a análise seja diferenciada, ou seja, entendo que Esperança nos chama a atenção para a questão do preconceito que está vinculado à questão social, às condições econômicas, sendo que a maioria negra no Brasil apresenta condições econômicas desfavoráveis.

Quando aborda situação de preconceito vivido pelo negro e causado pelo branco, ela afirma ter presenciado uma situação de preconceito provocado por um sujeito branco contra um sujeito negro e, nesse caso, estrangeiro.

Já vi, sim. O meu amigo, na verdade ele é estudante, é da Guiné Bissau e veio um branco perto dele e a gente tinha ido num barzinho (...) e ele virou, o moço e virou para ele e disse: Ah, você é africano. Ele virou e disse: Sou sim. Aí ele disse: Eu vi pelo seu tom de pele, é que aqui não tem negro assim, é que o negro africano é mais escuro. (...) O meu amigo virou e disse você está me chamando de negro, eu sou negro com muita honra. Ah, porque dá para ver os africanos aqui, porque aqui não tem pretos que nem vocês, vocês são muito escuros, sabe. Mas eu achei assim meio pesado, sabe, aí metade do pessoal que estava com a gente, veio e disse. Ah, mas ele só quis perguntar, porque aqui não tem, mas na verdade tem sim, se você procurar tem sim, tem negro de pele mais escura, tem de mais clara, não precisa da pessoa olhar. Então todo negro que tem aqui no Brasil você vai falar, aí negro e é africano, então ele se sentiu ofendido, magoado (...). (Esperança)

Com relação a uma situação vivenciada pela própria participante, Esperança diz:

É, eu acho que uma vez, em mim, sabe. Assim, não sei se foi na parte do preconceito ou por achar que eu não teria dinheiro. Eu entrei numa loja (...), disse para a moça que eu queria ver uma saia, aí ela virou e olhou para mim, não tinha ninguém na loja, e disse, vê aí, vai. Eu me senti magoada, sabe, ela me olhou dos pés a cabeça, sei lá, se é porque eu tinha acabado de sair do serviço, ela olhou para mim e disse vê aí. Aí chegou uma madame lá e ela “ ai fulana, vem aqui que eu vou te mostrar”, aí eu me senti magoada. Eu me senti, agora, hoje, eu paro e penso se ela me analisou por eu ser negra ou porque se a pessoa é madame, tem status, sabe, aí depois ela viu que a mulher não comprou nada. Aí ela veio para o meu lado, aí eu também não quis comprar. Aí disse: Então, fica aí com o seu dinheiro que eu não quero (...). (Esperança)

A visão de preconceito apresentada por Sofia descreve a sua vivência:

(...) racismo existe, todo lugar existe racismo (pausa); em relação ao Brasil existe assim, mas eu nunca (pausa), vamos supor, eu nunca presenciei assim casos muito fortes assim de preconceito, de racismo, (...) eu nunca presenciei esse tipo de coisa, mas que aqui existe, existe (...). (Sofia).

Ao dialogarmos sobre o espaço do trabalho, especificamente em lojas de Shopping, Sofia diz:

Nesse tipo de trabalho, eu acredito que exista alguma coisa, (...) às vezes o que a pessoa passa para você, você interpreta de um jeito, mas, às vezes não é aquilo que a pessoa passou para você. Às vezes ela passou de uma maneira despercebida, às vezes você já acaba levando por esse lado, (...) mesmo o negócio de você procurar um emprego (...) numa loja chique, de repente, você vai levar um currículo a pessoa não te dá muita bola porque você é negra, porque você tem o grau de escolaridade mais baixo, o seu jeito de vestir, sei lá, às vezes pode ser que, que por outro lado da pessoa (pausa) ela olha para você desse jeito como racismo ou às vezes não, e você acaba encarando assim, a pessoa não gostou de mim, porque eu sou negra, porque, às vezes não tem nada a ver (...). (Sofia)

Raça, classe e escolaridade são aspectos que Sofia traz em sua fala. Ser negro no Brasil envolve sim ser vítima de racismo, mas tal fato está vinculado também com a questão econômica e o grau de escolaridade. Assim como Esperança, Sofia nos faz refletir sobre o modo como o sujeito negro se percebe na sociedade e o modo como é tratado; ela traz para o diálogo a dúvida sobre existir ou não preconceito e racismo o tempo todo. Mas, por outro lado, não despreza o racismo, quando afirma que o este existe no Brasil e é muito forte.

A análise de Sofia é mais bem explicitada nas discussões no coletivo, no grupo de discussão, quando relata os momentos em que está em lojas e tem dificuldade em ser

atendida, afirmando haver preconceito e este estar relacionado também à questão econômica, mas, ao mesmo tempo, ressalta a importância dos sujeitos negros estarem em diferentes locais. A participante exemplifica o dito com a compra de roupas, a ida a festas, etc.

Sofia: (...) as pessoas tem muito aquela coisa de falar assim, ah, então o fulano tá com essa roupa, ah, então, eu não vou comprar porque só ele pode. Por que que eu não posso? Se eu tiver dinheiro eu vou lá e compro.

Teodora também nos traz a concepção de uma vivência de preconceitos e de racismo a que foi submetida quando morou no Brasil, dizendo: *se te vê negro sempre tem que te ver como empregada doméstica. Em São Paulo, no Rio Grande do Sul em Porto Alegre, no ônibus, na rodoviária.*

As manifestações de preconceito e racismo relatadas pelas angolanas, remete-nos ao ato de xenofobia ocorrido em março de 2007, no Brasil, com relação à presença angolana no país, quando em uma universidade pública de Brasília atos de xenofobia articulados com tentativas de assassinato são verificados com relação aos africanos de língua e expressão portuguesa, estudantes e residentes no Brasil. As frases de “morte aos estrangeiros” se encontraram escritas nas paredes de suas residências²⁶.

A inserção de angolanos e de angolanas estudantes, trabalhadores e de seus descendentes coloca-se de forma diferenciada na sociedade de imigração. As diferentes experiências de inserção das três participantes, ao serem colocadas em diálogo, demonstraram elementos que as diferenciam.

No diálogo, as participantes argumentam:

Sofia: (...) É um pouco difícil, pois se sai de um país, você vem para um outro país totalmente diferente (...) foi mais difícil a respeito de documentação, mais por causa disso (...).

Teodora: (...) Eu também não tive problemas, quando eu cheguei a minha dificuldade foi [a] questão de discriminação assim e algumas coisas que você vê que a pessoa vai vivendo, mas não são propriamente ditas (...) Quando eu viajei, me lembro de uma experiência quando eu fui para o Rio Grande do Sul, eu senti um pouco de discriminação (...).

Esperança: É, um pouco, o pessoal quer saber da onde, como que é.

²⁶ Fonseca (1996), ao abordar a presença cigana no mundo, relata um fato de xenofobia que se assemelha a esse vivido no Brasil, quando, nos anos de 1990 os ciganos foram perseguidos e sofreram forte preconceito, principalmente nos países da Europa Central e Oriental. Da mesma forma como ocorreu no Brasil, nas paredes das casas dos ciganos foram escritas frases como “morte aos ciganos”, “fora daqui”. Tais manifestações de xenofobia não são atos de um pequeno grupo, mas sim uma manifestação de muitas pessoas, segundo a autora.

Sofia: *Por que você veio? (...) Geralmente as pessoas olham para a gente e falam vocês são da onde? Ah! A gente é da Angola.*

Esperança: *Acham que a gente é da Bahia. Porque acham que é da Angola a gente tem que ser negra, porque em Angola maioria é negra mesmo, porque a gente é negra, mas a gente é mulata né, porque o pai da gente é mulato, meus pais são da mesma cor que eu, então, quando às vezes você fala que é de lá, as pessoas falam, ah, mais você não tem nada a ver, generaliza, porque acha que todo mundo é negro (...)*

Teodora: *Eu acho que por eu ser negra mesmo, negra, sem nenhuma mistura, por exemplo, a diferença é que quando as pessoas percebem que você é negra estrangeira, o pessoal está sempre dizendo você não é negra, você é mulata, né?(...) E você diz, não eu sou negra, não, mas, não tem nada a ver, não é negra. Agora a questão da discriminação, quando polícia, você entra em uma loja, o que eu às vezes vi, as pessoas perseguem para perceber se você comprou, se você vai comprar alguma coisa. Quando você pergunta ou você fala, as pessoas percebem que você não é brasileira, então elas ficam mais tranqüilas, já não ficam te perseguindo na loja, não é? Mas se você não abrir a boca para falar o pessoal segue mesmo para ver se você vai comprar ou se você vai roubar. Agora assim, no dia-a-dia, na rua, te olham como mulher, acho que dá uma diferença quando percebem que você é negra, mas não negra brasileira.*

A gradação da cor de pele está presente nas falas de Sofia, Esperança e Teodora. As três participantes ressaltam o tom de pele como um fator que atribui maior ou menor preconceito por parte dos sujeitos da sociedade de imigração. A partir da experiência individual, cada uma traz a tonalidade de pele como um fator que, no Brasil, possui uma grande dimensão quando nos referimos às questões raciais.

Para Teodora, a inserção na sociedade para a qual se imigrou fez-se acompanhada de discriminações nos diferentes espaços, ressaltando, assim, em suas falas, o ser negra. As vivências de Esperança e de Sofia demonstraram o fato de serem estrangeiras, principalmente a questão da documentação, como a principal dificuldade.

As vivências colocadas em diálogo pelas participantes também podem refletir as vivências de seus descendentes, pois esse é o contexto da atual sociedade, ou seja, a sociedade da informação, da transculturação e da imigração e migração que se fazem permanentes, tornando-se urgente a busca por um modelo educativo que entenda a aprendizagem como um processo de interação entre os participantes, um processo que ajude as pessoas a refletirem sobre suas idéias e seus preconceitos para assim poderem modificá-los, caso seja considerado necessário. O objetivo da educação, desse modo, é criar situações favoráveis para que entre diferentes sujeitos possa ocorrer o diálogo intersubjetivo a favor da democracia e da igualdade (AYUSTE *et al*, 1998).

A escolarização das próprias angolanas e de seus descendentes, marcadas pela história da educação em Angola no passado e, no Brasil, no momento presente serão abordadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: VIVER AS DIFERENÇAS EM ANGOLA E NO BRASIL

A inserção das mulheres angolanas no Brasil, nos diferentes espaços, possibilita compreender as vivências positivas de suas diferenças e também vivências que demonstram as situações de preconceito, relacionado às questões raciais, de nacionalidade ou de origem relativa a um continente.

A escola, como espaço de aprendizagem não apenas de conteúdos curriculares, mas também de vivências transversais do ser mulher, negra, aprendizagens de suas culturas, de convívio com os diferentes sujeitos, é o foco principal nesse capítulo. A escola vivida em Angola e a escola vivida pelas angolanas e seus descendentes no Brasil, suas inserções no sistema educacional angolano e no brasileiro, bem como as percepções que possuem acerca das inserções de seus familiares em tal instituição, focalizando-se as questões de diversidade e educação, apresentam-se como aspectos importantes.

A educação pode ser um meio de desvalorização, de dominação e mesmo de extermínio cultural, lingüístico, obrigando o educando a uma assimilação cultural. Tal questão foi percebida no caso dos indígenas brasileiros com relação à educação bilíngüe e no caso dos angolanos com as línguas tradicionais, os costumes e a cultura dos diferentes grupos étnicos, quando, no processo de colonização e assim de escolarização portuguesa, muitos conhecimentos foram deixados à margem em detrimento do ser, do estar e do conhecer angolano.

Atualmente, as sociedades estão em transformação no que diz respeito à presença de diferentes sujeitos no espaço da escola.

Diante desse contexto de transformação, como educar o cigano na Espanha? Como educar o angolano no Brasil? Como educar no contexto de crescente diversidade, a favor da valorização das diferenças numa perspectiva de diálogo entre essas diferenças?

As vivências dos ciganos na Espanha ou dos angolanos no Brasil trazem-nos inquietações sobre a vivência da diferença no espaço escolar, especificamente, e na sociedade de modo geral.

O projeto “Brudila callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión social. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas” desenvolvido na Espanha de 2000 a 2003²⁷, relata que durante muito tempo as causas do fracasso escolar de ciganos têm sido atribuídas às questões individuais, como o coeficiente intelectual, falta de interesse ou às questões como a família, o entorno, entre outras. Essas justificativas são consideradas aqui como justificativas parciais, pois não ouvem as pessoas implicadas e tais questões tendem a estigmatizá-las.

O projeto acima referenciado, destaca que, segundo estudos realizados sobre a situação escolar das crianças ciganas, estes descrevem que a situação de fracasso escolar tem relação com as formas de subsistência da população cigana que leva irmãos maiores a ficarem em casa cuidando dos menores, a falta de motivação do alunado cigano com a escola e com os estudos, a baixa valorização da escola pela comunidade cigana, os casamentos das adolescentes ciganas ainda com pouca idade, entre outros fatores. Estas análises que justificam práticas educativas, e políticas podem ser utilizadas tanto para legitimar medidas de maior desigualdade, ou de adaptação forçada aos parâmetros da cultura hegemônica.

A imagem negativa dos ciganos e o desconhecimento de sua cultura gera inúmeras situações de desigualdade, preconceitos sociais e também culturais que, muitas vezes, são assumidos até mesmo pelos próprios ciganos como verdades. Tal situação gera nas famílias ciganas e no professorado baixas expectativas sobre o êxito escolar e os resultados acadêmicos de crianças e jovens ciganos, o que tem como resultado a sua saída da escola, segundo resultados do projeto desenvolvido.

Ao analisarmos a presença cigana na Espanha e, assim, na escola espanhola, nos perguntamos: se os ciganos sempre estiveram na Espanha, por que, ainda hoje, eles são compreendidos apenas nas suas diferenças culturais, lingüísticas e de modo de ser e não são entendidos como parte importante de constituição da identidade do ser espanhol? Essa mesma questão poderia ser feita com relação à presença angolana no Brasil. Por que angolanos e angolanas são vistos no Brasil como “intrusos”? Por que não são considerados como integrantes da grande diversidade identitária brasileira?

Na Espanha, embora os ciganos sejam parte da população, mas sejam vistos como se não o fossem, não são vistos como parte constituinte da identidade do ser espanhol, o mesmo

²⁷ **Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas.** Espanha: Plan Nacional IDI. Instituto de la Mujer, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dpt. Teoría e Història de l'Educació (2000-2003).

acontece no Brasil com relação à presença angolana. Embora os angolanos e angolanas sejam parte constituinte da identidade de brasileiros, brancos e negros não são entendidos como tal.

No Brasil, assim como na Espanha, existem diferenças com relação às imigrações, ou seja, elas se fazem problemáticas, dependendo do grupo étnico, cultural a que se referem. A presença africana no Brasil é tratada como negativa e suas conseqüências podem ser facilmente visualizadas na escola.

Segundo Coelho (2005), as crianças angolanas no espaço da escola brasileira, por vezes, são vistas apenas no que possuem de diferente, não há interações no sentido de conhecer a cultura angolana, o modo de pensar, de se relacionar.

O fator cultural é um dos aspectos tidos como responsáveis pelo fracasso no caso dos ciganos, dos angolanos, dos negros brasileiros, entre outros que são vistos na sua diferença, no que lhe falta com relação aos tidos como *o mesmo*, isto é, do mesmo grupo.

El fenómeno migratorio genera nuevos retos para las actuales sociedades. La creciente diversidad en todos los ámbitos invita a reflexionar sobre la gestión de la multiculturalidad. Las personas que llegan representan un gran potencial de recursos humanos que en numerosas ocasiones no son tomados en cuenta. La inmigración, lejos de generar fractura social o representar una amenaza identitaria, puede comportar amplios beneficios. No obstante, para favorecer esta convivencia entre culturas, se requiere establecer las condiciones necesarias que hagan emerger un diálogo igualitario e intercultural en todas las esferas (laboral, educativa, asociativa, entre otras) (AMAL: 2001-2005, p. 2)²⁸.

Dessa forma, o que deveria ser considerado como um elemento enriquecedor para a cultura que está acolhendo o imigrante, torna-se um dificultador.

As vivências na escola, no Brasil, nos remetem às vivências das angolanas na escola em Angola e nos ajudam na compreensão do olhar que possuem sobre a escola do Brasil, freqüentada por elas e pelos seus descendentes, a partir do que viveram em Angola. No caso de Teodora, além dessas experiências, ela nos ajuda trazendo também a experiência que seus filhos têm hoje na escola em Angola, já que retornaram ao país.

²⁸ O fenômeno migratório gera novos desafios para as atuais sociedades. A crescente diversidade em todos os âmbitos convida a refletir sobre a gestão da multiculturalidade. As pessoas que chegam representam um grande potencial de recursos humanos que em numerosas ocasiões não são levados em conta. A imigração, longe de gerar ruptura social ou representar uma ameaça identitária, pode levar a muitos benefícios. No entanto, para favorecer esta convivência entre culturas, é necessário criar as condições necessárias que façam emergir um diálogo igualitário e intercultural em todas as esferas (emprego, educação, associações, entre outras). (Tradução livre)

4.1. A educação da mulher em Angola

A condição da mulher hoje em Angola tem relação com a pobreza, o que tem sido chamado de feminização da pobreza. As desigualdades de oportunidade são visíveis em Angola quando se trata do mercado de trabalho, da saúde, das taxas de mortalidade e da educação da mulher angolana. Na relação entre pobreza e desigualdade de gênero Valente (2001) afirma, com base no Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 1997 que 58% da população adulta angolana é analfabeta, destes apenas 24% são homens e quando comparamos as mulheres que habitam a zona rural e a urbana essa diferença é bastante marcante, com desvantagem para as primeiras.

Em 2002, o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) verificou que a taxa de analfabetismo para a população angolana com idade superior a 15 anos mantinha-se nos 58 %, nos anos 2000, e a taxa de analfabetismo da população feminina elevou-se de 34% em 1997 para aproximadamente 46%.

naquela época tinha bastante gente que não era alfabetizado então, a maioria das mulheres, que, que na verdade estudavam, que tinham a prioridade, vamos supor de fazer um curso, de fazer uma faculdade era muito pouco. Seria(m) mais as jovens, as pessoas que estavam numa faixa etária dos trinta e poucos, quarenta. A maioria era toda analfabeta, então, como eles não tinham um outro campo a não ser vender, então, elas se juntavam e vendiam (frutas, legumes e outros alimentos) para poder sustentar os seus próprios filhos, que a maioria era analfabeta. (Sofia)

A época à qual se faz referência são os anos de 1985 e anos 90, período em que o país vivia em conflito armado e as mulheres tiveram um papel importante no processo de luta armada no país, embora, a história oficial mantenha na invisibilidade tal participação.

Durante esse processo foi criada, em 1962, a OMA, Organização da Mulher Angolana, como ala feminina do MPLA (Movimento Popular pela Libertação de Angola) que, de acordo com Ducatos (2004), apoiou as forças guerrilheiras dentro e fora de Angola. Segundo relatórios sobre as atividades da organização há registros de mulheres que contribuíram para a produção de alimentos, no transporte destes para o exército, transportando também armamento, foram responsáveis pelos cuidados básicos de saúde e pelas campanhas de alfabetização.

A OMA, como um referencial de movimento feminino em Angola, influenciou algumas políticas para a sociedade angolana, como a introdução do Código da Família, a Assistência

às mulheres com relação a assuntos como casamento, aborto etc. e políticas de melhoria da situação legal das mulheres.

Da mesma forma, em 1973 foi fundada a LIMA – Liga Independente das Mulheres Angolanas – ala feminina da UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). As mulheres tinham o papel de ativistas, buscando fazer com que os jovens aderissem à luta armada, também participavam das atividades de produção e transporte de alimentos entre outras atividades.

Segundo a mesma autora, as mulheres sofreram as conseqüências diretas da guerra. Há dados de números elevados de mulheres que morreram em conseqüência dos combates, por acidentes causados por minas, uma vez que estavam responsáveis pelo transporte dos alimentos; foram vítimas de violência por parte dos combatentes dos dois partidos, perderam familiares com a guerra, aumentando dessa forma o número de mulheres que sozinhas são responsáveis pelos seus lares.

Dessa forma,, ficou a cargo exclusivo das mulheres o cuidado dos filhos, a reconstrução de suas casas, o trabalho fora do lar para sustento da família, o contato com os líderes comunitários em busca de apoio, entre outras tarefas.

É perceptível o papel ativo das mulheres durante todo o período de luta armada em Angola o que influenciou nas ações das mulheres atualmente em Angola, embora, as conseqüências da guerra para os angolanos em geral, e de modo específico para as mulheres, resultaram em altos índices de pobreza, nas péssimas condições de saúde e no alto índice de analfabetismo entre as mulheres, o que é ressaltado na fala de Sofia.

A educação das mulheres em Angola é um ponto ascendente nas estratégias e políticas, buscando alternativas para a desigualdade em termos educacionais de homens e mulheres. Nesse sentido, em Setembro de 2001 foi aprovada a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação que se estende até 2015. Ela impõe aos estados a obrigação de garantir para todos os cidadãos a oportunidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendendo que o desenvolvimento do país depende da educação e da formação da população.

Além da política citada, em 2000, com a Reforma Curricular há o objetivo de elaborar materiais didáticos e pedagógicos, chamados de manuais escolares, levando em conta a perspectiva de gênero, no intuito de que no material escolar haja maior equidade de representação de mulheres nos manuais.

A educação ressaltada pelas angolanas não é apenas a educação escolar, mas também a educação para a vida, para a solidariedade, para o respeito ao outro, nesse sentido, Esperança afirma,

Eu acho que os dois [homens e mulheres] estudavam e o tipo de educação que a gente fala, assim por exemplo, você passa num lugar aqui no Brasil e não tem essa educação de você passar nos lugares e falar bom dia, boa tarde, numa fila, você vê dar lugar para uma mulher que está com uma criança no colo. (Esperança).

Com relação a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em Angola, Teodora diz:

Não existe igualdade, existe ainda alguns espaços dentro da sociedade angolana que nota-se mesmo que ainda tem um número reduzido de mulheres, eu diria mesmo que é pelo grau de formação acadêmico da mulher, porque se formos a ver as mulheres instruídas, se não estou em erro, são muito poucas as que tem um nível de escolaridade superior. Então, isso aí é o que diferencia um pouco, mas existem áreas também onde as mulheres são maioria (atualmente), por exemplo na Universidade nota-se um grande número delas. (Teodora)

A escolaridade é aqui um aspecto considerado importante na inserção no mercado de trabalho, ou seja, a formação acadêmica possibilita diferentes inserções no mercado de trabalho.

Como afirmado, assim como nos estudos sobre gênero, e mais especificamente, sobre a mulher negra no Brasil, os estudos sobre a mulher em Angola trazem também a trilogia classe, gênero e raça, entendendo que as restritas condições sociais estão mais fortemente vinculadas às mulheres e principalmente às mulheres negras quando tratamos de educação, posições sociais, posições políticas, de ocupação de determinados cargos no mercado de trabalho.

Para Ducatos (2000, p. 01),

A literatura sobre o desenvolvimento começou a prestar atenção ao estudo da mulher e da classe social no Terceiro Mundo, apenas a partir dos anos 1970 (...). Apesar de questões relacionadas com a raça e opressão terem sido debatidas no período anterior a independência dos países do Terceiro mundo, a posição da mulher raramente foi mencionada, nesses estudos. Pelo contrário, a exploração racial e opressão durante o período colonial colocavam a mulher numa situação de subordinação tripla em função do gênero, classe e raça.

Segundo Valente (2001), as mulheres angolanas sempre tiveram um papel de destaque nas questões sociais e políticas do país, tanto no período da luta pela libertação nacional, quanto na luta pela democracia e defesa dos direitos das mulheres. Nesse sentido, após a independência, a mulher, no que tange às leis, não era discriminada dos direitos e deveres do povo angolano. A Constituição angolana de 1992, segundo a autora, no seu artigo 18 consagra

direitos e deveres iguais para homens e mulheres, prevendo, igualmente a punição para a discriminação e privilégios com base no gênero (sexo).

Embora, segundo Ducatos (2004), após quatro décadas de conflito armado é visível a diferença no impacto do conflito e da pobreza para cada um dos sexos, são evidenciados indicadores acentuadamente inferiores de desenvolvimento humano para as mulheres em comparação com os homens.

Tal impacto, também pode ser verificado com relação ao acesso à educação, os baixos postos ocupados no mercado de trabalho e as restritas condições de saúde.

4.2. Educação para as angolanas: a escola em Angola

Em Angola, país de colonização portuguesa como outros países do continente africano e da América, a educação portuguesa marcou o início da escolarização no país. A educação e os modos de aprender presentes nessas populações foram desconsiderados para que se implementasse uma educação institucionalizada e de bases portuguesas. Após 1760, com a expulsão dos jesuítas do país, surge o ensino do Estado, é criada uma escola de primeiras letras, cujo objetivo era ensinar a ler, escrever e contar, essa seria, então, a primeira escola primária a ser instituída na província de Luanda (Santos, 1970).

Com o decreto de 1845, fixa-se a responsabilidade do Estado no campo educativo e fixa-se a organização do ensino em dois graus, o elementar e o principal²⁹. Em 1846 havia um número em torno de 170 estudantes em todos os estabelecimentos de ensino de Luanda e Benguela (SANTOS, 1970).

No último decênio do século XIX notou-se em Angola uma espécie de retrocesso escolar. O ensino era pouco apreciado pela população daquele tempo. Verifica-se isso com facilidade se atendermos ao que se passou com a escola principal de Luanda, que era então o seu mais importante estabelecimento de ensino, com uma tradição brilhante de meio século de existência. Sucedeu a mesma coisa com o ensino primário elementar (SANTOS, 1970: p.209).

O autor traz um dado importante que é o pequeno número de angolanos nas escolas, mas as justificativas para esse número, pouco ou nada têm a ver com a apreciação do ensino, mas sim com o modo como a educação em Angola inicia-se, ou seja, uma única cultura é

²⁹ Ensino elementar era uma designação utilizada para o Ensino primário e o Ensino Principal seria o ensino secundário, em geral voltado para profissionalização.

valorizada, um único modo de aprender e ensinar que era o modo dos portugueses e que não se assemelhava com o modo de compreensão, com a língua dos angolanos. A tradição de uma educação transmitida a partir dos mais velhos, por meio das histórias que eram passadas de geração em geração pela tradição oral, era desconsiderada.

A questão das línguas dos diferentes grupos étnicos que eram mantidas a partir dos ensinamentos dentro da família no espaço da escola eram esquecidas e impedidas de serem pronunciadas.

a) Instituições de ensino público: creche, escola e universidades

No período colonial as escolas foram implementadas pelos Portugueses, em pequeno número e além disso a presença dos angolanos, como já destacado anteriormente era diminuta. Foram implementadas escolas a partir do primeiro nível, hoje escolas de ensino fundamental.

Segundo Esperança, não existia creche de jeito nenhum, (...) se existia particular ... acho que se existia era só para filhos de ministros.

Com relação às escolas públicas e privadas, Esperança afirma que as *escolas particulares acho que não existia(m) não, até os meninos filhinhos de papai estudavam nas escolas públicas mesmo na época não tinha escola particular, todo mundo estudava em escola pública.*

No período colonial, Teodora conta sobre a escola que estudou em Uíge, *eu ainda peguei aquele período de escola do período colonial, nós tínhamos uma professora branca que dava aulas e (pausa) aquele jeito colonial mesmo, estás a ver, aquela coisa de escola, aquela professora bem tradicional.*

O ensino baseado nos princípios portugueses, na forma de falar, pensar do português estava presente na escola em Angola o que contribuía para a evasão. O restrito número de escolas em Angola favorecia os altos índices de analfabetismo.

Até o período de independência cerca de noventa por cento da população angolana era de analfabetos, após o período da descolonização, anos de 1975, a educação foi sendo reestruturada favorecendo assim maior acesso ao ensino. Algumas reformas políticas educacionais ocorreram nesse período para garantir o acesso à educação primária. Em 1978 foi adotada a Nova Política Educacional, que tinha por princípios a igualdade de

oportunidades, o direito da criança à educação e a redução do analfabetismo. Tal política veio a ser implementada com a primeira reforma educativa em Angola, no mesmo ano, o que significou um aumento bastante expressivo do número de matriculados nas escolas.

A partir da quarta classe do ensino fundamental Teodora, já em Luanda, nos diz:

eu estudei em Luanda numa escola primária, já no (...) período da independência, do período pós-independência, então, eu peguei aquele período onde tinha aquele professor jovens, recém formado, de ensino médio e que davam aulas no ensino secundário, que era o segundo nível.

A experiência de professores que freqüentavam o segundo nível, hoje ensino médio e eram professores nas séries iniciais iniciou-se no período pós independência e permanece até hoje. Sofia, em seu relato, retrata a vivência do ser professora já nos anos de 1990 em Angola, quando frequentava o ensino médio. Em meados dos anos de 1970, tem-se a contribuição no ensino dos cubanos.

depois pegamos também aquela fase de professores cubanos, (...) que vêm com outro tipo de experiência, de Cuba mesmo, e em Angola tinha um período de guerra, um período de guerra e libertação do colonizador onde se adaptavam as formas para poder dar aulas aos estudantes. Os cubanos eram assim que tudo para eles, tudo dava para adaptar-se, inclusive assim sala de aula, se não tivessem condições eles arranjavam todas as condições, de maneiras que poderiam dar as aulas aos alunos. (Teodora)

A presença cubana em Angola foi muito importante para a expansão e consolidação de um ensino para um maior número de crianças, devendo ressaltar que o país vivia um período de conflito armado e que as condições existentes nas poucas escolas eram precárias, principalmente em termos de estrutura física.

Após a independência, já nos anos de 1976, os cubanos começaram a chegar em Angola, a partir da “cooperação internacional, com maior destaque à brigada de professores cubanos (Comandante Che Guevara), que leccionavam no ensino secundário, médio e superior. Essa brigada se deslocou para Angola tendo em conta a linha política do MPLA: a marxista” (ANDRÉ, 2007: p. 57).

Nesse sentido, no campo educacional, contribuíram para fortalecer alguns princípios,

na aula era onde você percebia que os valores culturais eram muito implementados dentro do próprio ensino formal, da educação formal, enfatizava-se muito a questão de solidariedade, também dependendo por causa do regime que nós vivíamos na época, o regime socialista, via-se muito no conteúdo que era dado a questão da

solidariedade, a solidariedade, é (pausa) a questão do valor mesmo, da cultura, dos adultos, a forma de se comportar aquilo que nós podemos dizer de uma educação cívica e moral. (Teodora)

Os aspectos relativos à solidariedade, ao valor, respeito eram trabalhados na escola pelos cubanos, contribuindo, assim, para manter os ideários socialistas que Angola vivia no período monopartidário.

Embora a partir dos anos de 1980 tenha sido verificado um aumento do número de crianças matriculadas, verificou-se, em 1997, a partir do relatório do PNUD sobre Desenvolvimento Humano em Angola que a cada 1000 crianças que entravam na escola somente 210 terminavam a 4ª classe em 4 anos. As províncias de Luanda, Benguela e Huila foram destacadas como as províncias com maior índice de escolaridade. Em 1999, segundo o relatório de Desenvolvimento Humano Global do PNUD e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 34,7% das crianças angolanas estavam no ensino primário e apenas 31,2% freqüentavam o ensino secundário. A taxa de escolaridade bruta nesse período foi aferida em 27%, considerando o primeiro, segundo e terceiro níveis (ANGOLA, 2000).

(...) Segundo os dados do Ministério da Educação, a freqüência de alunos na escola primária passou de 1.117.047 em 2000 para 2.172.772 em 2003, um aumento na ordem dos 51 por cento. Com vistas à melhorar a qualidade do ensino e a freqüência de crianças no ensino primário o Ministério da Educação reformulou o *Plano-Quadro de Reconstrução do Sistema Educativo* cujo objectivo principal é superar os cerca de 1,2 milhões de alunos inscritos em 2002, para 5 milhões em 2015. Os esforços feitos nos últimos anos fizeram com que o número de inscrições de crianças no ensino primário atingisse aproximadamente 2 milhões de alunos no lectivo de 2004 (...)³⁰.

Em 2001 foi publicada a Lei 13/01, Lei de Bases da Educação de Angola o que desencadeou uma reforma educativa, iniciada em 2004 cujo prazo de concretização é o ano de 2012. A atual reforma tem por objetivos a melhoria da organização pedagógica, a formação de professores, o melhor aproveitamento escolar dos alunos e alunas, alterações na grade horária, expansão do ensino, novos materiais pedagógicos, menor número de crianças em cada sala de aula, entre outros aspectos.

Com relação ao ensino superior, Esperança afirma que: *naquela época se queria fazer faculdade o lugar mais fácil era Portugal. Ele ia lá estudava e depois retornava novamente.*

O ensino universitário em Angola iniciou-se em 1962, quando foi fundado juntamente com o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos e o Centro de Estudos de Antropologia

³⁰ Idem.

Cultural, “que destinava a estudar os diferentes aspectos da cultura das sociedades humanas e em especial do povo português das várias regiões da terra em que se encontra fixado, promovendo a formação de investigadores dentro do campo da antropologia cultural etc.” (Santos, 1970: p. 286).

É visível, a partir dos dados de Santos, que a expansão do ensino e o foco do ensino universitário estava na escolarização dos portugueses que moravam em Angola e por isso o Centro de Estudos estava comprometido com a investigação da história de Portugal.

Em 1968, o Instituto Superior Universitário foi transformado em Universidade de Luanda, um ano após a proclamação da independência de Angola foi transformado em Universidade de Angola e em 1985 recebeu o nome de Universidade Agostinho Neto, em homenagem ao primeiro presidente da República de Angola³¹, atualmente, única universidade pública de Angola.

A existência de uma única universidade pública no país, possivelmente é uma das causas de haver muitos angolanos que tiveram de continuar sua escolarização em Portugal. Os laços com Portugal, mesmo após o processo de descolonização, permaneceram fortes com relação à questão educacional, de modo que a continuidade dos estudos em nível superior tinha como caminho a saída do país para Portugal, mas não só. Segundo Sofia,

tinha bastante gente que saía e ia fazer cursos universitários, (...) universidade fora, faculdade em outros os países, na minha época era a época que os cubanos estavam lá, então, tinha muita gente que conseguia bolsa e a maioria das bolsas que tinha na época era para Cuba e URSS.

Muitos angolanos saíram do país para dar continuidade aos estudos. Segundo André (2007, p. 57), “os candidatos indicados a frequentar os cursos fora do país eram encaminhados principalmente para Cuba (Ilha da Juventude Centro de Formação), ex-União Soviética, ex Alemanha Democrática, Bulgária, Checoslováquia, Hungria etc. (...)”.

A formação de angolanos fora do país contribuiu para a formação de técnicos nas diferentes áreas do saber para atuarem posteriormente no desenvolvimento do país.

b) Material didático

³¹ Dados retirados do Artigo “30 anos de independência: a educação como nova paixão”, publicada em <http://www.caaei.org/publicacoes.php>

Benguela é uma província que, juntamente com Luanda e Huíla, têm maior número de instituições de ensino superior, maior número de escolas dos vários níveis e com isso menor número de analfabetismo. Com relação aos livros didáticos, Esperança nos diz:

Tinha livros didáticos, a gente tinha poucas dificuldades, as coisas eram um pouco mais fácil. Em todo ano letivo a gente tinha que ter aquele tanto de livros que você tinha que levar para escola (...) às vezes se tinha dificuldades porque você não tinha livros e já tinham acabado (...) os próprios pais é que compravam os livros na livraria, era uma fila que ficava, você tinha que dormir dois ou três dias na fila para conseguir comprar (...) a escola não fornecia nada, não fornecia lanche, (...) merenda, era 4 ou 5 horas dentro da sala que só saía no intervalo, e intervalo você saía e comia se tinha levado lanche de casa se não, não tinha.

Os livros didáticos, chamados de material didático não eram distribuídos pelo Ministério da Educação nesse momento. Após o fim da colonialização portuguesa, o Estado iniciou a distribuição de livros didáticos para as escolas. Atualmente há políticas públicas educacionais que prevêm a distribuição de material didático nas escolas públicas das diferentes províncias.

c) Experiências com relação às diversidades cultural, étnica, racial, etnolingüística, de gênero e de classe social

As participantes nos trazem experiências acerca da diversidade em Angola, a partir da escola. Esperança, afirma que: *na escola a gente via os riquinhos de um lado, a classe média de outro e os pobres de outro, mas (...) racismo não tinha muito não, era mais a diferença de classe alta, de classe média (...).*

Esperança afirma que com relação à questão étnica e racial ela não percebia racismo, embora tenha destacado situações de preconceito em relação a classe social. No que tange à questão da convivência entre meninos e meninas, Esperança diz que na escola encontrava *as meninas todas juntas e os meninos jogando bola, era muito difícil ver as meninas junto com os meninos, era muito difícil ver juntos, era assim as meninas de um lado e os meninos do outro.*

A participante afirma que as diferenças e os preconceitos com relação a classe social e gênero apareciam mais nas turmas da quinta classe até a oitava, o que no Brasil seria, atualmente, do sexto ao nono ano, afirmando que nas turmas posteriores os alunos se misturavam mais ou ela afirma que pode ter deixado de perceber essas diferenças de convivência.

Benguela, assim como outras províncias de Angola, recebeu um grande número de angolanos vindos de outras províncias para fugir da guerra e essa diversidade estava presente na escola.

Esperança conta que em *Uíge tinha bastante, que tinha bastante guerra, Lubango, Cubango*. Uíge faz fronteira com as províncias do Zaire, Bengo, Cuanza Norte e Malange e também faz fronteira com a República Democrática do Congo o que faz de Uíge uma província com grande diversidade etnolingüística e cultural.

As diversidades cultural, étnica e linguística estavam presente nas escolas das diferentes províncias de Angola. No que diz respeito à questão da língua, o ensino era ministrado em português como garantia da aprendizagem da língua oficial por todos.

Tinha que falar português. Mas, em Angola por mais que a pessoa fale umbundo, quimbundo ela sempre falava português, não assim às vezes correto, mas fala. Entre eles, assim, falavam às vezes ... quando queriam falar mal do outro, ou xingar, aí falavam em umbundo. (Esperança)

Sobre a questão racial e étnica e os preconceitos no espaço da escola, Sofia também destaca as questões relacionadas com a classe social e afirma que, uma

situação como essa acho que não, não tinha muito essa discriminação, se você estudava e tirava boas notas podia estudar com qualquer pessoa, existia assim um preconceito porque tinha umas pessoas que moravam num lugar um pouco melhor que outro, tem carro o outro não tem, sabe, mas a convivência dentro da escola não tinha esse tipo de racismo, de separação (...) às vezes podia ter assim porque eu tenho mais dinheiro que outro, assim, porque um vinha de carro, outro tem uma roupinha diferente e eu não tenho ... vem com todos os livros, com a roupinha bem passada e eu não tenho, mas ter um tipo de preconceito, de racismo, não, que eu me lembre não. (Sofia)

Teodora, assim como a Esperança e Sofia, afirma não haver discriminações raciais entre angolanos brancos, mestiços e negros.

Olha para dizer a verdade não existia, e se existia não era assim, eu diria que entre crianças mesmo, eu brincava com crianças de várias regiões de Angola, mesmo sendo do norte, do sul, do leste, não tinha diferenças, mesmo na questão racial, nós tínhamos pessoas mestiças que eram, algumas, brancas eu não digo, mas crianças mestiças na nossa escola sempre tiveram e a relação era amena, uma vez ou outra uma brincadeira para tirar sarro do outro né, o fulano então, como se diz no Brasil, ô loirão, ô é neguinha e tal, mas nada assim que seja uma coisa que você vai dizer que tenha discriminação, não existia. (Teodora)

As três angolanas destacam, com relação à diversidade na escola, que a questão das diversidades étnica e racial não estava presente enquanto manifestação de preconceitos e discriminações baseadas na desigualdade na diversidade; as falas nos mostram a possibilidade da igualdade na diversidade na escola que frequentaram em Angola, considerando a existência das diversidades étnica e racial.

A questão dos preconceitos étnicos e raciais, hoje em Angola, está em segundo plano se compararmos com as questões econômicas e sociais. O racismo é um aspecto que está presente na sociedade angolana, embora seja restrito, e a questão da cor da pele em Angola não é a marca principal para a discriminação; as condições sociais e econômicas estão mais latentes. O fato de ser negro, mestiço ou branco em Angola não é empecilho ou não se configura como barreira no acesso a diferentes cargos no mercado de trabalho, não está relacionado às poucas condições econômicas e de modo geral, não se coloca como uma barreira na convivência entre as diferentes pessoas.

Segundo Vieira (2007), a subdivisão dos países africanos pelos seus colonizadores, sem respeitar as localidades de pertença de um ou outro grupo étnico, deflagrou inúmeros conflitos que perduram até hoje. Além desse problema, a má distribuição da renda, a má governança das elites desses países e a submissão de alguns grupos por aqueles que detêm o poder corroboram para conflitos entre os povos africanos de um país.

Tais conflitos, como afirmado pelo autor, dizem respeito muito mais a fatores étnicos, culturais e econômicos do que de pertença racial, vinculada à cor de pele.

No que diz respeito à diversidade etnolingüística e à vivência das diferentes culturas de modo a possibilitar relações mais igualitárias há alguns aspectos presentes na Lei de Bases da Educação que são fundamentais para tais discussões.

No artigo 3º da Lei de Bases da Educação está assegurada enquanto objetivos gerais da educação, a atitude de respeito pela diferença do outro, em busca de uma integração, o respeito e a tolerância. A educação escolar em Angola garante, no que tange aos aspectos legais, o respeito à diversidade e à tolerância.

A tolerância, entendida como um conceito, precisa ser pensada não apenas como uma ação de tolerar, por não haver uma forma de distanciamento do que é diferente, mas como forma de aceitar e conviver com o outro de modo a fazer com que os diferentes possam estar em contato e aprender outra cultura, outro modo de ser, outra língua.

d) Disciplina na escola

As questões de disciplina dentro da escola angolana são bastante rígidas. Ilustração de tal fato pode é feita pelo relato da visita realizada a uma escola na região central de Luanda³², em 2006, pela pesquisadora.

Antes do início das aulas, todos os alunos, em fila, cantam o hino nacional e, em seguida, há falas sobre a conduta dos alunos na escola e é pedido para que todos repitam a palavra que os auxilia a serem bons alunos e, todos, a uma só voz gritam: “Disciplina, disciplina, disciplina”. Depois o silêncio os acompanha até cada uma de suas salas de aula. Algo semelhante recorda Esperança, ao mencionar sua vivência na escola angolana:

Na escola, a gente tinha que cantar, a gente cantava todos os dias, a gente chegava na escola, a gente tinha que cantar, fazer filinha, cantava o hino nacional e todo dia que a gente ia para a escola, a gente tinha que ... era subir a bandeira, na hora de ir embora todo mundo baixar a bandeira. (Esperança)

A escola é vista como uma instituição que ensina e que possui certa rigidez no fazê-lo:

(...) porque o pai não se preocupava muito em saber se o filho está indo para a escola, se está estudando, entendeu, porque ele sabia que a escola era rígida, tipo, se o aluno reprovou no final do ano é porque há alguma coisa errada, porque aí sim o pai se preocupava, então era mais no final de ano. Você chegava em casa e dizia ... eu ... fazia uma prova tirava a nota e levava a prova para o pai assinar, na verdade não era bem a prova, você levava o boletim, e o pai assinava, e assim se o pai fosse aquele meio linha dura ele pegava e batia em você, perguntava por que você tirou aquela nota, mas na verdade os professores eram mais rígidos que os próprios pais, por isso que os pais não se importavam muito com os filhos na escola porque se o aluno reprovou é porque foi mal agora se o aluno chegava em casa e dizia que passou, não então foi porque ele estudou (...). (Sofia)

Sofia ao falar da disciplina na escola, traz também a disciplina no espaço familiar, ou seja, a responsabilidade dos familiares com a educação daquela criança, que se for no âmbito específico do ensinar a ler e escrever, a escola é quem tem essa função, desse modo, quando diz que se a criança reprova o pai não será tão rígido, ela está nos mostrando qual é o papel da família e o papel da escola no ensino escolar, de conteúdos.

Poderíamos analisar esta questão na perspectiva de que a família não estaria zelando

³² A visita realizada à escola pública da região central da capital do país teve por objetivo conhecer a realidade educacional de uma escola angolana, buscando observar o seu cotidiano. As observações decorreram no período de quinze dias; foram acompanhadas aulas de diferentes séries e disciplinas, diferentes docentes, e estabelecidos diálogos com os docentes acerca do ensino de base, bem como a Reforma Educativa que em 2006 estava em fase de implementação.

pela educação do filho, porém, no contexto de Angola, o que Sofia nos diz é da necessidade da diferenciação da educação no âmbito familiar e da educação no âmbito institucionalizado.

Teodora, ao falar sobre a disciplina afirma,

A questão de disciplina era de fato implementada aquela coisa assim que se você estivesse fazendo confusão, aquela bagunça, se você brigasse com alguém, se você comesse dentro da sala de aula, levavam-te numa sala chamada comissão disciplinar, onde não era para te bater, mas para conversar contigo eu pelo menos digo isso porque eu não tive experiência de me baterem, os professores conversavam contigo para que quando você estivesse na sala de aula era somente para estudar, então tudo eles achavam que não era para fazer na sala de aula; você tinha que cumprir (...). (Teodora)

A sala de aula, segundo Teodora, era espaço sagrado, era local do ensinar e do aprender e existiam as comissões disciplinares para garantirem que o espaço fosse reservado para cumprir esta função.

A dimensão instrumental da escola é aqui um ponto importante que as angolanas trazem em suas falas quando dizem do quanto tinham que estudar e se dedicar na escola.

Para Teodora,

outra questão também da disciplina e do valor. É que respeitava-se muito o professor, assim quando um professor aparecesse era uma pessoa bem tratada, as pessoas tinham muito respeito pelo professor ... e até aqui em Angola não se diz professor a ideia é stor, principalmente no segundo nível, professor é mais no primeiro nível, no segundo se diz stor aquele ideia de professor doutor, acho que tem a ver com aquela ideia dos portugueses (Teodora).

O respeito ao professor e a imagem deste como aquele que deve ser respeitado é trazido na fala de Teodora.

Na experiência de Teodora, ela ressalta não ter vivido situações de castigos físicos na escola, ou mesmo de ter apanhado na escola. Diferentemente de Sofia que afirma que existiam castigos físicos na escola no período em que estudou,

da criança apanhar na escola, eu não concordo com isso, (...) então, era assim do pré até a primeira classe, nossa era triste, tinha dias que eu não queria ir para a escola, porque eu sabia que não tinha feito a lição, que eu sabia que não tinha feito a lição direito ou então não tinha estudado a tabuada direito eu ia apanhar, sabe, e então, era aquela pressão, sabe, e a professora, eu achava ela assim muito brava, sabe, muito brava, e às vezes você queria perguntar alguma coisa e você ficava até com medo (...). (Esperança)

As vivências com relação à escola em Angola e à questão da disciplina são bastante diversas nas experiências das três participantes, devendo-se considerar que estudaram em províncias diferentes: Esperança e Sofia no interior, em Benguela e Teodora inicialmente também no interior, em Uíge, mas depois deu continuidade aos estudos na capital.

Com relação ao trabalho com o conteúdo, a rigidez no modo de ensinar e de aprender estava presente na escola.

a gente tinha noites que não dormia, e decorava as coisas, provas difíceis, de inglês tinha prova oral e escrita se você reprovasse na oral não passava de ano. Em português tinha prova oral e escrita, prova difícil e não tinha como você colar e pedi ... não tinha como ... numa sala de aula tinha 45 alunos e tinha três professores para vigiar, não tinha nem como. Nessa época era a época que os professores davam revisão ... ele revisa ... e tinha coisas que você não entendia... nossa era muito difícil, era triste essa época (...), porque assim o mais difícil era você ter que reprovar numa matéria e no próximo ano fazer tudo de novo, era uma vida, entendeu, minha avó falava era um ano perdido, porque você estuda o ano inteiro para perder num dia só, você estudou o ano inteiro para num dia te dizerem, reprovada, não adianta você discutir, brigar, não adianta nada, porque muita das vezes você tinha prova durante todo ano e aí todo semestre tinha prova e eles contavam do primeiro semestre e do segundo semestre e no final tinha que ser acima de 10 e se você tivesse uma nota baixa estava reprovado, você não pode tirar 9,5, tem que tirar, 10, 12³³ se você tirar 8, reprovou. (Sofia)

A escola como espaço da produção do conhecimento, como lugar onde era necessária a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita era garantida a partir da avaliação rígida e da reprovação.

e) Relação Professor e aluno e Escola e família

O modelo português de educação sempre esteve presente na escola em Angola. Embora a educação escolar angolana, após o processo de descolonização, tenha recebido professores vindos de diferentes países e com experiências educacionais bastante diversas, ainda assim carregou as marcas da educação portuguesa. Essas marcas estão presentes na relação entre a escola e a família. Discute-se, hoje em Angola, com a Nova Reforma Educativa uma escola mais democrática, que incorpore a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo, família, crianças, docentes, coordenação, direcção da escola, enfim, todos os que fazem parte deste processo.

³³ A classificação de notas em Angola é de 0 a 20 pontos.

Porém, na época em que as participantes estudaram, a relação entre alunos e docentes era descrita como

A relação assim, sempre foi boa, sempre me relacionei bem com os professores, sempre tive uma boa convivência com os meu colegas, com os meus amigos eu sempre tive essa facilidade de me relacionar bem com as pessoas, eu converso com todo mundo, é uma pessoa que eu vejo dois dias daqui a pouco eu já estou amiga, eu puxo conversa, então, sabe quanto a isso já era bem fácil. (Sofia)

Teodora afirma que

A relação com os alunos era assim só na sala de aula, os professores conheciam quem eram seus alunos, mas não conheciam de que família o aluno pertence, porque era muito difícil existir esse contacto entre pais e professores. Acontecia em quando em vez, se o aluno fosse assim indisciplinado, mandavam chamar os pais para conversar com os alunos, mas se não tivesse problemas com a indisciplina muito grave, que se precisa chamar os pais na escola, mas não existia esse contato muito grande com os pais e a escola não, a relação era professor e aluno, era uma amizade mesmo, você via o professor na rua você é que fica curioso em mostrar o professor e ele te conhecia também, te cumprimenta e essas coisas todas, tanto com os professores angolanos quanto com os professores cubanos e também tinha outros, búlgaros, soviéticos, mas no ensino de segundo e terceiro nível era(m) mais professores cubanos. (Teodora)

Nesse momento, Teodora não só descreve a questão relativa à relação entre docente e aluno, como também à relação escola e família. Tal relação se assemelha muito à relação existente na escola brasileira entre os pais e a escola, a presença dos pais na escola ocorrendo apenas no momento em que há indisciplina e quando as reuniões ocorriam

somente quando tivesse problemas sérios com o aluno, reunião de pais mesmo, não, eu não me lembro, eu me lembro que uma vez chamaram o meu pai, a minha mãe nesse caso, na escola e porque tinha algum problema entre eu e os meus colegas. Mas a minha mãe também não foi, mandou a minha irmã mais velha, ela é que foi lá, só nesse casos é que ela foi lá (Teodora).

Sofia afirma:

Quando eu era aluna, quando eu comecei assim (...)até uma certa idade o professor, a mãe vai, quando é criança, aconteceu alguma coisa na escola, chama, o pai vai, mas quando você entra numa quinta série já não tem esse acesso, pai-professor e escola-professor, caso tenha feito algo grave, muito grave, aí sim, você vai (...), mas a respeito de nota tem um boletim você leva para casa e o pai assina e tal. E na verdade o que deu para perceber um pouquinho lá é assim ... na verdade olha como é diferente, os pais em relação aos estudos não eram tão rígidos assim como os professores.

Também segundo Esperança, *os pais só freqüentavam a escola nas reuniões de pais (...)* Ah, ia todo mundo, a mãe, a avó, a tia, o primo (...).

Quanto à visão que a escola tinha com relação à presença dos familiares e que muitas vezes não eram os pais da criança Esperança diz, *a escola não ligava a mínima para isso, não tinha problema, porque tanto faz, tinha que estar presente na reunião uma pessoa da família.*

A semelhança entre a relação escola e família em Angola e no Brasil pode ter suas influências no tipo de educação do colonizador, ou seja, ambos foram colonizados por portugueses, embora não só, mas carregam consigo traços dessa educação. Embora os contextos escolares sejam bastantes distintos, percebemos aqui a semelhança com relação ao distanciamento da família da escola e da escola com a família, a família sendo chamada na escola apenas quando havia problemas para serem resolvidos.

No papel de professora, Sofia traz uma experiência distinta de quando foi estudante, dizendo que

Os pais iam, levavam os alunos ... conversavam (...) eles vinham conversavam com a gente, quando acontecia alguma coisa com uma criança, alguma coisa, a gente mandava bilhetinho para a mãe ou pai estar comparecendo, e geralmente, aqui vai falar com o diretor, lá não, você vai falar direto com o professor porque na verdade o professor é que tem o contato mais direto com o aluno, então eles iam conversar, a gente criava laço de amizades. (Sofia)

A relação de proximidade entre a docente e os alunos é perceptível.

Eu dei (aulas), de primeira a quarta série, três anos eu dei, os alunos eram assim, eram todos assim, nossa eles me adoravam (...) Na época eu estava estudando, eu tinha assim 18, é de 18 para 19 anos e eu precisava trabalhar, porque eu morava com a minha avó, não que eu fui obrigada a trabalhar, não, eu precisava trabalhar, aí uma amiga minha falou que o tio dela trabalhava no Ministério da Educação e que estava contratando professores, porque lá diferente daqui tem mais professores para poucas escolas, aqui está mais ou menos assim, lá não, lá tem mais escolas para poucos professores ... geralmente a pessoa tinha que estar no ensino médio cursando o primeiro ou segundo colegial e eu já estava no segundo colegial aí perguntou se eu queria dar aula, não, eu quero, aí eu fui (...). (Sofia)

Sofia retoma o momento em que trabalhava em Angola, ou seja, o momento em que Angola vivia o processo de contratação de estudantes do ensino médio para lecionar no ensino de base e traz no seu relato a aproximação e o modo como a professora vai acompanhando o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

foi uma experiência muito legal porque eles eram todos pequeninhos, é por fase, aí você vai acompanhando, quando você chegava na quarta série você já tem uma

relação muito grande com esses alunos. (...) Assim, vamos supor, eu entro na primeira série e os que passavam vão junto comigo, até a quarta série, quando chegavam na quarta série depois eles iam para outra escola, já tem a divisão da escola, então, foi uma experiência muito gostosa, nossa, eu adorava, eu dava só um período, eu estudava de manhã entrava às sete horas na escola e saía ao meio dia, entrava às duas horas e saía às seis horas da tarde ... é com as crianças, dando aula, de segunda a sexta-feira, era muito legal porque você cria uma relação muito boa com o aluno e com os pais deles, e eles te vêem assim como umentende não digo um Deus, mas eles te vêem assim como uma pessoa grande sabe. (Sofia)

O processo do ensinar e do aprender não se restringia ao espaço da escola. Sofia na sua experiência como professora afirma:

às vezes tinha alunos que estava assim um pouco mais fracos na matéria e às vezes e juntava mesmo na minha casa, eu morava no quinto andar, juntava uns cinco ou seis, levava eles para a minha casa e falava eu quero vocês a tantas horas na minha casa no sábado para a gente estar fazendo trabalhos para estar ajudando ... porque tinha muito que tinha dificuldades, porque na escola eles fazem tudo, você ensina e eles fazem tudo, mas eles chegam em casa e colocam o livro ali ... porque muitas das vezes os pais são analfabetos e não têm como incentivar a criança a estudar, às vezes você mandava uma tarefinha para casa e eles acabavam não fazendo ...Por quê? Porque às vezes eles não têm irmãos para ajudar e os pais às vezes ou trabalham ou às vezes não têm estudo nenhum para estar ajudando, sabe, ou às vezes não viam faziam tudo errado ... e aí chegava no dia seguinte eu tinha que estar ensinando como que fazia sabe, era um pouquinho de dificuldade, mas assim foi uma experiência muito legal, eu adorava, adorava. (Sofia).

O papel da família seria importante nesse processo do ensinar e aprender, pois o incentivo da família também é trazido como aspecto importante. A não alfabetização dos pais é colocada com uma questão que pode dificultar a ajuda nas tarefas escolares dos filhos.

Além da questão da escolaridade dos familiares, Carron e Châu (2006) afirmam que o fato das crianças em idade escolar, residentes de localidades com menores condições de vida não realizarem as tarefas de casa tem relação com a existência de outros trabalhos a serem feitos no espaço da casa, com a ausência de espaço para se isolarem e de instrumentos escolares necessários, com a falta de iluminação apropriada, entre outros aspectos.

A realização ou não das tarefas de casa pelas crianças necessita ser pensada a partir dos diferentes fatores que influenciam e interferem nessa atividade, assim como a partir do conhecimento dos objetivos dessa atividade para crianças, docentes e familiares.

4.3. A inserção das angolanas no Brasil e os preconceitos vivenciados: o cotidiano da escola brasileira para as angolanas e seus descendentes

A escola brasileira, historicamente, tem como um dos seus pilares a homogeneização, o ensino uniforme, no qual a heterogeneidade e as diversidades étnica, cultural, racial, religiosa

são desconsideradas. Como afirma Imbernón (2000, p. 82), “a norma escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização”. Segundo o autor, a escola é o lugar da não-diversidade e foi criada para ser assim.

Embora tenha o ideal de homogeneização e de integração passiva, o seu cotidiano é constituído por conflitos, por diferenças nos modos de viver distintos e por histórias diferenciadas. Assim, analisar a escola

como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição (DAYRELL, 1996: p.136).

A escola tem sido diferente para cada sujeito. Embora tenha o intuito de delimitar suas ações para que possam agir, ser, pensar e aprender da mesma forma. Nesse contexto, os sujeitos buscam estratégias para viver o cotidiano escolar, eles transgridem e constroem diferentes histórias nesse espaço.

Recentemente, a diversidade tem sido entendida como elemento importante para a análise dos fenômenos educacionais (FERREIRA, 2000), embora as diversidades sociais, culturais, étnicas, raciais sempre tenham estado presentes na sociedade como um todo e na instituição escolar.

A presença hoje de angolanos e angolanas nas escolas, assim como outros sujeitos de outras nacionalidades coloca para a escola o viver próximo desse outro, conviver com ele e conhecê-lo.

Com relação à presença negra e imigrante, o que teriam a dizer sobre suas inserções na escola? Em que medida as leis e políticas educacionais ajudam no que tange à questão da presença angolana na escola brasileira?

4.3.1. A educação brasileira institucionalizada: a escola e a universidade vivenciada pelas angolanas

As inserções das angolanas no Brasil também são vividas no espaço institucionalizado e nesse espaço temos diferentes vivências. Sobre a realidade escolar vivenciada no Brasil,

Esperança destaca que *foi muito difícil ... (...) logo que você começa a falar as pessoas ficavam olhando, perguntando, (...) algumas frases que a gente falava e que aqui não se usa (...).*

Quando questionada sobre se sofreu algum preconceito por falar diferente, ela afirma que o seu modo diferente de falar sempre foi entendido como uma novidade, despertava curiosidade na escola.

eu só criei foi é novidade na escola, todo mundo ia para o intervalo, para o banheiro e na escola falava da menina angolana, então, todo mundo vinha perguntar, perguntar, então ficava aquela pergunta um ano, dois anos, três, aí eu saía com as minhas amigas na rua às vezes elas comentavam para todo mundo, então essa aqui é minha amiga de Angola, às vezes eu até nem queria falar, eu ia para um lugar e eu não queria falar que eu era de Angola, que eu era africana para não ter que escutar absurdos, então, eu evitava, ficava quietinha e não falava, mas sempre as pessoas que estavam rodeadas de mim acabavam falando(...).
(Esperança)

Ao mesmo tempo que despertava curiosidade, Esperança relata os momentos que não desejava ser identificada como angolana para não ter de ouvir visões e imagens estereotipadas acerca de seu país.

As imagens dos países do continente africano, muitas vezes, trazem dificuldades para inserção na escola, mostrando apenas a baixa condição econômica da maioria da população, a disseminação de algumas doenças, e raramente são enfatizados aspectos referente à cultura, ou ao desenvolvimento em determinados setores. A difusão apenas das imagens depreciativas, negativas, contribui para reforçar estereótipos de que Angola, no caso específico, é um país que só possui problemas.

A partir do olhar de Esperança sobre a questão de sua identificação como angolana podemos notar as semelhanças com a negação de sujeitos negros brasileiros de se identificarem como negros no Brasil, pois essa imagem está relacionada a tudo que é negativo, como desemprego, poucas condições econômicas, sociais, baixa escolaridade, entre outros aspectos.

Segundo Taylor (1994), a identidade é criada dialogicamente, como reação às nossas relações, incluindo os próprios diálogos com os outros.

Nesse sentido,

Se a identidade humana é dialogicamente criada e constituída, então o reconhecimento da nossa identidade exige uma política que nos dê espaço para decidirmos publicamente sobre todos aqueles aspectos da nossa identidade que partilhamos ou, pelo menos, potencialmente, com os outros cidadãos. Uma

sociedade que reconhece a identidade individual é uma sociedade democrática, deliberativa, porque a identidade individual é, em parte, constituída por diálogos colectivos (TAYLOR, 1994: p. 25).

É possível identificarmos aqui uma dificuldade de identificação tanto da criança negra brasileira em ser negra quanto da criança negra angolana, ou seja, se a identidade individual também é constituída por diálogos coletivos, o outro não poderá contribuir positivamente para essa construção se não se identifica e valoriza essa identidade.

Ser angolana no espaço da escola brasileira se apresenta por muitas vezes contraditório.

Eu tinha aula de português e todo mundo punha eu para ler, eu que tinha que ir lá na frente ler (pausa) a professora e os colegas da classe falavam que eu tinha que ler, porque o meu português era diferente, então, sempre que tivesse que fazer uma leitura um trabalho lá na frente, era eu. (...) eles achavam o meu jeito de ler diferente (pausa), era um português mais refinado, diferente dos deles, sabe, e tinha frases que eu falava e que não era entendida, e eles iam perguntando. Isso para mim foi bom, essa parte. (Esperança)

Quando perguntado sobre os preconceitos vividos na escola Esperança diz:

Eu acho que tem a ver primeiro com o fato de eu ser angolana, segundo por eu ter vindo da África, porque, as pessoas, eu acho assim, não tem um estudo do que é a África, se vê muito a África pelas guerras, pelos bichos então, sabe, pela pobreza, então é assim, africano é bicho no meio do mato. É o mesmo que você chegar às vezes e falar que no Brasil (pausa) ele vai pensar que só tem índio aqui, então, me senti assim, sabe, então o pessoal me rodeava na verdade para querer saber, então, muita pergunta, os olhares, aí, na verdade eu me sentia um bicho (risos), um bicho fora da minha casinha.(Esperança)

É perceptível na fala de Esperança a idéia da escola como espaço de reprodução das desigualdades, mas também como espaço de produção de conhecimento sobre uma outra cultura, ou seja, na escola, a partir da presença do outro, é possível aprender com ele.

Segundo Flecha (1992), na modernidade a escola tem um carácter ambivalente, por um lado contribui para a reprodução das desigualdades e a criação de outras desigualdades e por outro contribui também para a sua superação, a escola é dual e os sujeitos teriam esse duplo papel.

A mudança é aqui entendida como aspecto promovido pela estrutura, a escola, mas também pelos sujeitos que a compõem, assim como a reprodução de culturas, ações e práticas.

Na universidade, Teodora relata duas realidades bastante distintas:

na Universidade Metodista nunca teve isso de ser discriminada, a relação sempre foi boa, agora dentro da igreja tem sim assim, um pouco de diferença, por eu ser mulher, negra, solteira e fazer parte da Pastoral e na Igreja Metodista do Brasil a maioria são brancos. (Teodora)

A universidade não se apresentou aqui como local de preconceitos na fala de Teodora, embora ela tenha destacado tais atitudes no espaço da instituição igreja no Brasil. A realidade vivida por Teodora na instituição privada difere da vivida na instituição pública.

Agora na Universidade de Campinas eu já senti a diferença, dentro daquele espaço você tem que mostrar sempre que é boa (...) Quando se é negro na sala de aula, na universidade, na hora de fazer trabalho você tem que provar que é muito bom, porque senão, a pessoa só te convida, olha só me convidaram depois que as notas saíram, e vêem que a nota é alta, aí a pessoa vê que você é boa mesmo, mas o negro tem que provar sempre que é bom. Você só faz grupo com outras pessoas que também são discriminadas no grupo do brancos, dentro do grupo dos brancos, aqueles assim, os gordinhos, o mestiço que se sente discriminado ou aquele que é mais pobre aí esse é que vêem fazer grupo com você que é negra. (Teodora)

A escola é o espaço aqui destacado como lugar de manifestação do preconceito pelo fato de ser o local em que todos estão obrigatoriamente presentes, e com isso a escola vai amplificar as relações desiguais que encontramos nas outras estruturas da sociedade e nas diferentes relações estabelecidas. É na escola que as crianças ficaram longos dias juntas, numa mesma turma, convivendo com crianças com hábitos, com culturas diferenciadas.

As vivências de Teodora na universidade no Brasil pouco se parece com a realidade que possivelmente viveria em Angola, no mesmo espaço universitário. Há algumas diferenças com relação à diversidade que seria vivenciada em Angola e no Brasil, as diversidades étnica, racial, cultural, lingüística presentes nas instituições escolares dos dois países é vivida de modos bastante distintos. Enquanto que em Angola existem preconceitos e discriminações mais vinculadas às questões etnolingüísticas, no Brasil as questões recaem na maioria das vezes na questão racial.

Os preconceitos não estão ausentes da sociedade brasileira, como nos mostram as angolanas quando tratam da escola em que estudaram no passado, embora, pela vivência que tiveram no Brasil se comparados as que tiveram em Angola, afirmam não haver preconceito racial em Angola.

Acreditamos que os preconceitos raciais estão sim presentes em Angola, embora em nível quase que imperceptível, pelo fato de não ser a cor de pele o elemento primeiro que impõe obstáculos ao exercício de diferentes funções no mercado de trabalho, à ascensão a lugares de decisão, como altos cargos nos ministérios etc.

As vivências de Esperança e de Teodora no espaço da escola brasileira se mostraram, por muitas vezes, diferenciadas. Ao mesmo tempo que Teodora e Esperança mostram como o espaço da escola pode ser espaço de reprodução de preconceitos, Esperança também mostra esse mesmo espaço como local de possibilidade da convivência com diferentes sujeitos o que possibilitaria conhecer culturas, línguas diferenciadas, ou seja, a escola como um espaço intercultural, no qual as diferenças possam ser vistas com igualdade.

4.3.2. A escola brasileira vivenciada pelos seus descendentes: o olhar das angolanas

A escola que os descendentes das angolanas freqüentam ou freqüentaram é a escola dos anos de 1990, escola que conta com políticas educacionais vocacionadas para a questão da diversidade.

No contexto das pesquisas e das reivindicações dos movimentos sociais algumas políticas educacionais foram implementadas, especificamente, com relação a questão racial e ao espaço da escola, aos professores e currículos. Ações federais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam como um dos seus Temas Transversais a Pluralidade Cultural foram adotadas, houve a realização da análise dos livros didáticos nacionais distribuídos a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foram implementadas as reformas educacionais como a Lei 10.639 que altera a Lei n.º 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito ao ensino e vivência da cultura africana.

As políticas citadas são importantes no campo da educação na medida em que regulamentam a inserção de temáticas importantes para o contexto da escola atual.

No intuito de compreender a convivência das crianças angolanas no espaço da escola, buscamos saber do convívio delas com crianças brancas e negras, Sobre a convivência maior com crianças brancas ou negras na escola, Sofia nos diz:

acho assim, negras, negras eu acho que muito pouco, a maioria é branca mas, aí, (pausa) depende do bairro, muitas das vezes essa coisa de crianças negras ou brancas depende do bairro, quando ela estava aqui nesta escola (...) tinha bastante crianças negras e muito pobres, muito pobres (...) por ali tem um pouquinho de favela, sabe, de classes mais baixas, então (...) tinha bastante (...) crianças de pele branca mas, que muitas vezes eram muito pobres, então, eu acho que isso é, como eu posso falar, (...) quando a família é muito pobre, muito pobre mesmo, vive, vamos supor, em algumas situações precárias, eu acho que, a população, depende do lugar onde ela está, encara isso como um racismo (...).(Sofia)

O acirramento do preconceito racial, segundo Sofia, tem relação com a questão social e a mudança de escola da filha fez com que ela pudesse nos fazer a seguinte análise:

Muitas das vezes, muitas das vezes (pausa), vamos supor, uma criança que, uma criança que às vezes é de, é negra mas estuda numa escola que é paga ou que tem uma estrutura melhor, eu acho que é difícil ter o racismo, o preconceito racial (...) não que ela não sofra, ela sofre um pouquinho (...) porque ela é diferente das outras, diferente de cor (...) acho que ela sofre um pouquinho mas não tanto quanto se ela fosse pobre, se fosse negra e pobre eu acho que era pior (...). (Sofia)

Sofia argumenta dizendo que o

racismo, às vezes tem muita influência da classe social (pausa) porque se você for uma pessoa negra (pausa) que tenha dinheiro (pausa) e você pode freqüentar lugares que toda pessoa branca que tenha dinheiro pode freqüentar eu acho que é menos do que se você for pobre e for negra, porque se você for negro e pobre é pior ainda, o racismo se torna, sabe, se torna assim uma coisa mais baixa, se torna assim, como eu vou explicar, eu acho que aí se torna o racismo de verdade, porque ela está sendo discriminada por duas coisas, uma por ser pobre e outra por ser negra, eu acho, é a minha maneira de ver. (Sofia)

No espaço da escola o preconceito racial é vinculado a questão social, Sofia faz essa vinculação quando diz que o preconceito pode estar vinculado a aspectos econômicos atrelados a aspectos raciais, ou seja, uma criança que é negra e possui poucas condições econômicas, certamente viverá situações de preconceito e racismo muito mais que uma outra que tenha boas condições financeiras.

O corte de classe não pode ser desprezado na luta pela unidade na diversidade (FREIRE, 1997); é preciso considerar que quanto menor as condições financeiras atreladas à questão racial maior será a discriminação vivenciada, por se compreender tais aspectos como fatores de desigualdade entre os sujeitos.

Ao falar da convivência da sobrinha com outras crianças, Esperança diz:

a convivência dela com as outras coleguinhas é ótima, por ela ser filha de descendente de africanos, acho que por ela ser pequeninha, ela ainda não comenta sobre isso. A minha outra sobrinha (...) ela comentava, mas também tinha uma ótima convivência na escola e é porque ela é bem angolana mesmo. (...) ela sempre se deu bem na escola, mesmo assim sendo estrangeira (...). (Esperança)

O fato de a criança ser pequena é ressaltado por ela como motivo de sua sobrinha possuir uma boa convivência entre as diferentes crianças. Teodora, ao falar do início da

escolarização de sua filha, atribuiu a boa convivência na escola, com colegas e funcionários, ao fato de haver funcionárias negras na escola. Ela diz:

A minha filha mais velha estudou em uma escola pública quando ela era pequena, na fase pré-maternal e a escola era muito boa. Ela teve um bom tratamento na escola, não havia distinção entre brancos e negros, mas também acho que era porque lá tinha muitas tias negras, ela não tinha um tratamento diferenciado. Lá no Brasil a escola chama o pai para ir à escola, você entrega a criança e vai lá buscar, eles sabem quem são os pais da criança, eles te conhecem. (Teodora)

Há aqui dois aspectos que se analisar, o primeiro com relação aos preconceitos e discriminações no âmbito das crianças pequenininhas e o segundo é com relação à presença de outras diversidades na escola e, com isso, pode-se ter mais experiências com a diversidade, o respeito e o diálogo entre os diferentes sujeitos na medida em que as diferenças estão ali presentes, no caso, com relação à questão étnica e cultural.

A hipótese de a criança ser muito pequena e por isso não ter tão presente as diferenças como desigualdades é retomada na fala de Teodora, quando ela se refere a inserção de sua filha no ensino fundamental.

Agora já o ensino fundamental foi totalmente diferente, principalmente, assim, a questão racial, a questão racial me incomodou muito. É aí que você começa a ver o racismo por parte dos colegas, é aí que começam a identificar a pessoa pela cor da pele, muitas vezes dizem que é brincadeira, mas não é. Isso muitas vezes faz com que a criança fique retraída. Isso foi o motivo que me levou a trocar minha filha de escola. Porque todo dia chegava em casa e reclamava de alguma coisa da escola. Sempre que eu conversava com a direção da escola, diziam sempre que conversam com a criança, mas se conversavam eu não sei te dizer, mas eu não via diferença no modo de tratamento da minha filha aí tive que mudar ela de escola. (...) O problema era mais com relação a criança mesmo, os colegas, mas acho que é uma coisa que vem de casa e a criança traz para a escola. Isso é da educação que a criança tem em casa, mesmo o pai dizendo que não. (Teodora)

A garantia do direito a viver a diferença numa perspectiva de respeito a partir da legislação e das políticas implementadas não tem sido suficiente para que, nos espaços escolares, as relações de fato se tornem mais democráticas. É o que Teodora nos diz a partir de sua fala quando afirma que mudou a filha de escola pelo tratamento recebido cotidianamente pelos colegas.

As crianças diziam para minha filha ... “Olha, ela é negra”, “a fulana é macaca”. Eu já vi essas frases falarem da minha filha. Uma vez conversei com a mãe da criança e aí a mãe disse que na família dela também tinha negros. (Teodora)

O modo de tratamento dado no Brasil às questões de xingamentos com teor racista, por muitas vezes é tido como algo que precisa ser relevado ou é justificado com falas que buscam mostrar que não há diferenças, não existem problemas ou mesmo que não necessita ser dada tanta relevância para a questão. A não discussão ou a ocultação do preconceito racial e de manifestações racistas resulta, na maioria das vezes, em baixa auto-estima por parte da criança que sofre tal ação.

Com relação à auto-estima e formação positiva da identidade da criança negra, Teodora contribui, dizendo:

Você tem que conversar muito, conversar sempre com a criança e dizer que embora ela seja negra ela tem o seu valor. A minha filha perguntava, mas mama por que eu tenho esse cabelo? Por que a minha pele é assim? Por que sou escura?(Teodora)

O corpo, segundo Gomes (2003), pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. A construção da identidade negra no espaço da escola coloca-se de forma tensa e o cabelo crespo, de modo específico, é visto como uma marca de inferioridade, referenciado com falas pejorativas e depreciativas.

Teodora, ao relatar o seu olhar sobre as vivências de sua filha, coloca-nos o questionamento sobre o modo como a escola brasileira não contribui para uma formação identitária étnica, racial positiva. A construção identitária da mesma criança se estivesse em Angola seria diferente e Teodora nos mostra isso, quando fala da escolaridade de sua filha mais velha hoje em Angola, ela diz que a filha *se sentiu em casa, se sentiu aceita dentro da sociedade, aceita por todos, quando ela falava todos queriam ouvir ela falando por causa daquele jeito brasileiro que ela fala, então ficam querendo ouvir (...)*

Pela existência de outras crianças negras na escola, de outras referências e de um espaço onde relações étnicas e raciais são mais democráticas, a mãe acredita que a sua filha hoje pode viver melhor a sua identidade racial e étnica. Esse olhar também é revelado com relação ao seu filho:

quando veio para cá ele ficou num lugar onde todos eram negros e aí ele chamava todos de primo e a professora de tia, ele viu todo mundo negro ali e chamava de primo, ô primo ... (risos) até que a professora teve que explicar para ele (Teodora).

A presença de outras crianças negras no mesmo espaço fez com que a criança imaginasse que todos compunham a sua família; nesse sentido, a presença de outras crianças

de diferentes culturas, etnias é muito importante na aprendizagem das crianças, no convívio com a diferença, no conhecimento de outros modos de se comportar, de pensar e agir.

O cotidiano das crianças negras angolanas na escola, relatado por Teodora a partir da experiência de seus filhos, e o cotidiano de muitas crianças negras brasileiras é relatado dando ênfase ao olhar que os outros possuem com relação às crianças negras, um olhar que traz preconceitos e imagens negativas.

O negro ele nunca pode relaxar, dizer hoje vou para escola assim, não, uma mãe de uma criança negra nunca pode mandar a criança para a escola sem pentear o cabelo dela, a mãe da branca pode, se a mãe da negra esquece de pentear o cabelo da criança na escola todos vão falar do cabelo dela. Ela nunca pode relaxar, tem que estar assim, sempre bem, arrumada. (Teodora)

A presença da diversidade na escola é relatada também por Esperança.

tem muitas [crianças] negras, japonês ... e se dão todo mundo bem e não tem essa coisa de preconceito, porque uma vez eu (...) fui pegar a [...] eu reparei que todo mundo brinca com todo mundo, até as crianças mais pobres, (...) sem preconceito, as crianças brincam sem preconceitos, a escola na base de cultura, é uma ótima escola (....) (Esperança)

A presença da grande diversidade cultural, racial, étnica, social é vista como um aspecto positivo e dessa forma, contribui para pensarmos a escola a partir da concepção de igualdade de diferenças, ou seja, quanto mais diversidade, maior a possibilidade de se aprender com ela.

Ao questionar sobre se estivéssemos em uma escola em Angola, a relação entre as crianças seria a mesma? Esperança nos responde dizendo:

Eu acho que seria sim, por causa da faixa de idade, cinco ou seis anos, ainda assim, mas eu já ouvi falar de algumas escolas particulares, já ouvi falar de filhos de amigos meus que chegavam da escola e diziam aquele meu amigo, aquele neguinho, mas eu acho que isso tem muito a ver com a educação que a criança tem em casa, então, você escuta em casa o pai falando e chega na escola e xinga o coleguinha. (Esperança)

Assim como Teodora a educação que deve ser adquirida em casa é trazida como uma questão importante por Esperança. A identificação das crianças pela cor de pele é notória na fala de Esperança. Ela nos conta acerca de uma experiência de preconceito vivida na escola por sua sobrinha mais nova,

Na escola o ano passado eu não sei que conversa que teve, porque ela chegou aqui em casa e ela virou para a minha irmã e disse “mamãe, eu não sou preta, né?!” Ai a Sofia falou “é sim”, “ah, eu não sou não, é que o coleguinha estava falando que eu sou preta!” Ai, a Sofia virou e falou, você é sim Bia, a gente é negra, a mamãe é negra, a vovó é negra... e ela falou assim “não, mas eu sou branca, o meu coleguinha, ele é que é negro, porque ele é bem escuro, bem escuro e ele que fica falando que eu sou negra”, entendeu? Então, ela estava querendo, eu acho assim como o menino falou ela ficou com a dúvida, então eu sou negra ou não sou, então a gente falou para ela, que a gente é negra, que não pode chamar de preto os outros. Sabe, que ela virou e falou o meu coleguinha, ele que é negro, ele é bem preto, bem escuro. Ai a gente conversou, e nunca mais ela falou, e agora, ela, ela está numa escola nova e ela nunca mais veio com esse papo. (Esperança)

A identificação da criança como negra tem se configurado na escola como um xingamento, ou seja, a denominação *negra* tem sido utilizada como algo negativo na constituição da imagem dessas crianças. A sobrinha de Esperança, na fala reproduzida pela tia, procura saber no espaço da família se ela pode ou não ser identificada como negra, tendo em vista que o colega usou tal denominação provavelmente numa situação de conflito.

Num país onde a posição social e econômica elevada leva ao embranquecimento, há gradações de negritude e a sobrinha quer salientar a maior negritude de quem a chamou de preta. A cor de pele é vista como fator de hierarquização, seguindo a lógica da sociedade mais ampla.

No espaço da família, Sofia faz um relato sobre a discriminação e o preconceito racial, dizendo que:

(...) nunca teve esse negócio de preconceito racial, de cor, porque olhando para ela a pessoa olha e fala que ela é uma criança branca, mas, só, que, que ela é assim de país, vamos supor de mãe de raça negra, porque o pai é de raça branca, né, assim, mas eu nunca tive, assim, esse problema de racismo, em reunião nunca se tocou a esse respeito. (Sofia)

O olhar de Sofia revela-se de forma diferente ao falar da filha, afirmando que pelo fato dela ter a pele clara tem a percepção de que ela nunca passou por situações de racismo na escola e a escola em nenhum momento trouxe essa questão para ser discutida com os pais.

4.4. Educação fora da escola: os velhos na cultura angolana

Ao falar da cultura e educação angolanas torna-se essencial falar do papel do velho na sociedade angolana. Os velhos são considerados como detentores de grande experiência de vida, da cultura, dos conhecimentos acerca das tradições, entre outros aspectos. A história da comunidade e, conseqüentemente, de Angola, é revivida na memória dos velhos e passada de geração em geração.

A fala da avó das participantes durante o processo de coleta de dados foi marcada por lembranças da época vivida em Angola, da guerra, do trabalho, das relações e do momento de vinda para o Brasil. A avó, juntamente com as netas, foi reconstruindo a história de suas vidas no momento em que construíamos as questões que fariam parte do relato. Enquanto a avó trazia da lembrança esses fatos históricos, as netas ouviam com atenção:

Pois, a guerra só terminou em 2002. Sabes, eu moravara ao lado do prédio da UNITA em Benguela e meu filho ao lado do prédio do MPLA. A guerra estourou (pausa). Pois, eu estava com minhas netas, com a Sofia e a Esperança (pausa), pois naquele tempo ... e fui avisada que estouraria a guerra. Eu disse: De casa não saio, eu não vou sair de minha casa. Mas (pausa) mas meu filho tinha ido naquele dia me buscar, pois, mas eu não quis sair de minha casa (...), pois, a guerra começou e nesse dia, no dia em que começou eu estava com as minhas netas e fomos tudo para dentro de um buraco dentro de casa e ficamos lá, sabes, escondidas por três meses. Só ouvia assim, ouvia assim estampidos de bala....(pausa) explodindo. Sabes que nesse momento faltava tudo, faltava água e também faltava comida Sabes, que estávamos lá (pausa) escondidas. (Dona Antonieta, avó de Esperança e Sofia)

É importante ressaltar o peso que tem a voz dos velhos e velhas na cultura bantu. Conforme destaca Altuna:

Os velhos falam, os jovens escutam e os homens maduros consultam-nos. As suas decisões são definitivas. Só eles acumularam a plenitude da sabedoria. É sempre um velho o especializado em qualquer ramo da cultura bantu (ALTUNA, 1985: p. 171).

Nos povos de origem kimbundu cabia ao velho desempenhar funções políticas, religiosas e culturais, entre outras. Segundo André (2003, p. 141),

eram os velhos que tratavam de enviar os jovens para a guerrilha para participarem na luta armada, assim como também cabia aos velhos a tarefa do desenvolvimento e conservação da escultura que retratava a realidade das regiões de Angola; das línguas nacionais; de garantir a vida no campo com as tradições em dia; os contos, as danças que traduziam realidades de ancestrais; e transmitiam ainda para o grupo em forma de mississos (histórias), anedotas, piadas, organizadas ao redor de fogueiras, informações importantes daquela comunidade.

Nesse sentido, para os povos de origem kimbundu e para os povos bantu de modo mais geral, a velhice é a plenitude social, política e religiosa do homem e da mulher. Suas experiências são passadas para as próximas gerações a partir da fala que é proferida por meio da repetição. A repetição na cultura bantu é a forma de preservação da cultura, nesse sentido, os jovens escutam as tradições, histórias, contos, lendas, provérbios, usos e costumes repetidas vezes.

Para Altuna (1985, p. 84), a “cultura banto e a negro-africana brotam, expandem-se e permanecem pela palavra. Fundamentam-se na ‘oralidade’. A palavra tem a primazia e nada se mantém nem vive sem ela”. A palavra e a pessoa que a pronuncia estão unidas, para o povo bantu a palavra é a pessoa, ou seja,

O banto é oral, “o que fala”. Falando realiza-se e realiza. A palavra é a sua plena manifestação porque exterioriza a sua realidade íntima. Embora se distancie da pessoa, continua com a sua realidade. Não só manifesta pensamentos e sensações, a pessoa subsiste nela (ALTUNA, 1985: p. 85).

Nesse sentido, a fala das angolanas sobre suas vivências ao exteriorizar suas realidades subjetivas contribuem para a reconstrução e a construção de vivências de escolaridade e diversidade intersubjetivamente.

O acesso às vivências de educação das participantes, sejam de escolarização ou de tradição oral no contexto informal, possibilitaram, nesse capítulo, tecer análises conjuntas entre participantes e pesquisadora, no que tange à questão da importância da convivência, do conhecimento do outro sujeito diferente e do diálogo entre as culturas, etnias e grupos. As experiências vividas por elas permitiram não apenas rememorar, trazer da memória o que foi vivido no passado, mas também tecer análises e buscar aspectos que contribuam para a transformação do contexto escolar em que vivem crianças angolanas e brasileiras, sejam elas brancas, negras ou pertencentes a outras culturas.

Este aspecto será abordado no capítulo seguinte. Buscar-se-á, ainda, identificar, na visão das angolanas, a partir de suas vivências como estudantes no passado e enquanto mães no presente, os fatores que visualizam no cotidiano da escola que favorecem relações de diálogo e que já possibilitam os primeiros passos para uma educação para a igualdade de direitos, de oportunidades e de vivência das diversidades no Brasil.

CAPÍTULO V

DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES DE INTERCULTURALIDADE: PENSANDO A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL NO BRASIL

Conforme apresentado no capítulo anterior, as vivências na escola tanto em Angola quanto no Brasil possibilitaram às participantes olhares privilegiados para a realidade escolar e para a questão da diversidade nos contextos em que estavam inseridas. Estes olhares permitiram que construíssemos perspectivas acerca de uma educação, na escola brasileira, voltada para atitudes de maior respeito e de diálogo entre as diferentes crianças.

O presente capítulo traz o olhar das mulheres angolanas acerca da questão étnica e a racial no Brasil, trazendo situações vivenciadas por elas e analisando o papel da família e da escola na educação para a vivência intercultural. A atuação da direção da escola, dos docentes e funcionários são aqui referenciadas como atores desse processo educativo.

A partir das vivências no âmbito escolar em Angola e no Brasil, como estudantes e como mães e tia, as participantes da pesquisa indicam a escola como local de possibilidade de vivências mais igualitárias entre pessoas com diferentes identidades, culturas, línguas e etnias, a partir de algumas ações que já fazem parte do cotidiano escolar. Apontam, ainda, elementos que podem ser implementados para a sua melhoria.

Com base em suas vivências de desigualdade e das possibilidades já existentes, as participantes buscam construir outras perspectivas para novas relações que têm se colocado no espaço da escola, especialmente com a presença negra angolana.

5.1. A questão étnica e racial a partir do olhar das mulheres angolanas: Angola e Brasil

O modo como a diversidade racial foi se configurando como secundária em um país no qual havia uma forte presença de portugueses e uma imposição de desigualdades entre as culturas e as etnias no interior da sociedade angolana. A partir dos processos de luta pela independência, os angolanos recriaram um olhar sobre o que é ser angolano, numa concepção que não se prende somente à questão da cor. Isto ocasionou a inserção dos angolanos, sejam

brancos, negros ou mestiços, nos diferentes níveis econômicos, sociais e educacionais. Fazendo-se um paralelo, é possível pensar a questão racial hoje no Brasil, partindo de um olhar do negro (africano e estrangeiro) sobre relações raciais advindas de um passado mas que foram sendo recriadas no presente, a partir de suas vivências em Angola e no Brasil.

As vivências das angolanas no Brasil e suas experiências com o tema das diversidades cultural, racial, étnica em Angola e no Brasil contribuem para, pensarmos a questão da diversidade no Brasil. Elas destacam fatores importantes para uma relação mais igualitária entre crianças brancas e negras, crianças de diferentes classes sociais, ou seja, uma convivência melhor entre as diferentes crianças presentes na escola

[...] em relação à escola (...) essa questão da escola vem de casa, pela questão familiar muitas das vezes, porque se a criança crescer (pausa) sabendo que ela é igual a todas as crianças quando ela for para a escola ela não vai sofrer com esse tipo de preconceito. Ela vai saber lidar com esse tipo de coisa (...) Agora se ela dentro de casa, junto a família (...) ela for incentivada porque ela é negra ou porque ela é pobre ... isso vai acarretar muita coisa para a criança (...). (Sofia)

A fala de Sofia nos traz diferentes aspectos sobre a presença e inserção da criança negra na escola, seja ela brasileira ou angolana. A educação no espaço da família, o sentimento de igualdade de direitos e oportunidades, a auto-estima e a identificação positiva dentro da escola e na família são aspectos que abordados por Sofia.

A importância da educação familiar na constituição da identidade da criança é destacada como aspecto fundamental para que ela saiba se movimentar em um mundo no qual o preconceito e o racismo estão presentes. A auto-estima e a constituição identitária positiva com relação à questão racial é entendida aqui como uma necessidade, a partir das vivências relatadas pelas angolanas que revelam uma preocupação com relação à auto-estima, ao modo como são tratadas na escola, aos xingamentos étnicos que recebem.

O direito de ser tratado com respeito, de ser diferente e de viver essa diferença são aspectos essenciais dentro do conceito de unidade na diversidade, na medida em que a diferença deve ser valorizada dentro da diversidade – a criança tem o direito de pertencer a outras culturas, de falar de modo diferenciado e precisa ser respeitada.

[...]eu trabalho com todo tipo de adolescente, pobre, mais ou menos e tem meninas, (...)eu estava conversando com uma menina e ela disse (...), dona eu estou achando que os meus colegas estão me discriminando, e eu disse: Por que?Ela disse: Porque eu sou negra. Eu falei porque você é negra? Eu falei você tem que ser mais você, você não tem que ir pelo que os outros pensam, tentar chegar, tenta conversar. Aí ela disse: Então, dona eu já tentei fazer isso duas vezes só que eu não consigo, porque eu chego perto e ela sai de perto de mim e continuam conversando do jeito

delas, e eu falei (...) Desde o começo era assim? Ela falou, não dona, no começo ela conversava, mas agora eu não sei o que aconteceu, eu acho que é porque eu sou negra (...). (Sofia)

A situação descrita por Sofia é a representação das muitas situações de preconceito que estão presentes nos espaços escolares e que podem ser ainda mais complexas se a criança possuir uma imagem negativa de si.

Para Sofia, *muitas das vezes essa coisa da pessoa, da pessoa achar que é racismo, que tem um pouco de preconceito, eu acho que é dentro da questão familiar, que é dentro de casa.*

A participante busca chamar a atenção para a construção da identidade positiva com relação à temática racial no espaço da família. O incentivo às falas positivas pode contribuir para que a criança tenha uma auto-imagem positiva e isso irá se refletir em sua convivência na escola.

A importância da auto-estima aparece com frequência nas falas das angolanas, pois tem relação com as vivências que tiveram em Angola, em um país onde os negros são valorizados, possuem imagens positivas sobre si mesmos, são valorizados pela mídia e no espaço da escola convivem com diferentes crianças e são respeitados como as outras crianças.

Para Sofia, a família tem que:

Contribuir mais, para que quando ele [adolescente] saísse para a rua ele soubesse encarar tudo de uma forma só, que eu sou igual à ele, não é porque ele tem carro, porque ele é branco, porque cor de pele não é nada, é cor de pele (...) não tem nada a ver porque ele é branco ele é melhor que eu? Porque ele tem o cabelo liso ele é melhor que eu? Porque ele tem carro é melhor que eu? A pessoa tem que ser aquilo que é (...). (Sofia)

Sofia acredita que a forma como o adolescente constrói sua identidade tem relação com as vivências no espaço familiar.

Na verdade eu acho que vem muito da família, porque a família hoje em dia não tem tempo de sentar e conversar, de vamos supor, coisa simples de sentar numa mesa na hora da refeição, vamos sentar na mesa, vamos comer na mesa, porque todo mundo sentando, a família na mesa, a gente tem diálogo, conversa disso, conversa daquilo, o filho fala o que aconteceu na escola, o que não aconteceu, (...) A questão é mais familiar, (...) porque o pai tem que saber preparar o filho do mundo de lá, porque não é a escola que prepara o adolescente ou a criança, ela prepara sim para a criança estudar, se formar, ser alguém, mas o começo é dentro de casa, com a sua família. (Sofia)

Sofia define o papel da escola e da família na educação da criança, educação entendida no sentido mais amplo, ou seja, o de formar para a vida, para a cidadania, para as atitudes democráticas e a favor da diversidade.

Na Lei Constitucional da República de Angola a educação é entendida no seu sentido mais amplo.

(...) educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas (ANGOLA, 2001).

A educação mais geral, que não se restringe à instituição escola, está garantida pela lei e é visível na vida, na convivência entre as pessoas, seja com os velhos, nos grupos, nas famílias, nos diferentes locais de convívio; e esses são espaços e ao mesmo tempo relações de aprendizagem.

O papel da família na educação da criança, como afirma Sofia, a atenção ao filho ou à filha, quando esta volta da escola, também ganha destaque na fala de Teodora.

Vejo que a mãe de uma criança negra brasileira ela nunca vai na escola para ir defender o filho, porque ela tem na cabeça que é assim mesmo a mãe da criança negra brasileira tem que ir atrás e não deixar que seus filhos sejam tratados como coisas. Algumas vezes a mãe brasileira não tem tempo também de ouvir o seu filho, a criança vem e diz que aconteceu isso e a mãe não vai lá, não diz nada. (Teodora).

Tal reflexão de Teodora nos remete ao que afirma Barbosa (1983). Segundo a autora, a escola é o local onde as primeiras e decisivas tensões inter-raciais vão ocorrer e a criança, ao tomar contato com tal realidade, não apresenta anteriormente mecanismos socializadores para resolver tais questões. A família será aqui fundamental, no processo de proteção das crianças.

A situação de desigualdade diante dos outros sujeitos e a falsa idéia de que não existem situações de racismo contribuem para a não percepção pela família da importância de discutir tal situação com a escola, assim como a distância entre a escola e a família colabora com a manutenção da discriminação e do preconceito dentro do espaço escolar.

Segundo Sofia:

A família tem que fazer uma parte principal, a parte principal vem da família (...) porque ele (...) passa o maior parte do tempo com a família do que na escola, entendeu? Então, a escola tem que contribuir tipo reunião de família com a comunidade, (...) conversar, explicar, isso muitas das vezes não acontece nas escolas, (...) porque se a criança tem uma boa estrutura dentro da família, com a família, eu te garanto que ele na escola vai se superar e vai ser um adolescente ou um adulto muito bom, porque dentro de casa com a família é que se faz a estrutura de uma pessoa, (...) Eu acho que com a família, no convívio com uma família, porque às vezes o que você vê dentro da sua casa (pausa) dependendo do que você convive dentro da sua casa acaba tendo um reflexo muito grande lá fora, é que se ele lá fora ele aprender uma e ele pôr na cabeça que na minha casa não se faz isso, acredito que ele não vai fazer. (Sofia)

Sofia afirma que se a criança ou o adolescente:

(...) conviver com o racismo dentro da casa dele eu acredito que na rua, com as pessoas, na escola o racismo dele vai continuar (...) porque a família é estrutura (...) a escola educa mas, o seu filho um dia aprende com você, não é a professora, você pega uma criança e põe na escola e ele vai se tornar o que, um robô, ele vai para a escola ele volta e fica, aí ele vai para a escola aprende e vem aqui, não, não muitos das vezes ele acaba aprendendo (mais) dentro do convívio com a família do que dentro da escola, porque ele vai para a escola, lê, lê, chegou acabou, pegou em casa colocou o caderno dentro da bolsa e acabou, é a escola, ele vai pegar o caderno quando? Dia seguinte que ele vai para a escola (...). (Sofia)

A referida participante da pesquisa explica a relação entre a escola e a família na criação e educação de uma criança, no intuito de mostrar que a educação para vida é muito mais ampla que o conhecimento aprendido nos livros.

Para os angolanos, assim como para outros povos do continente africano, a educação não se restringe à educação escolarizada, escrita; ela engloba o que se aprende com os mais velhos, com os familiares e agregados.

De acordo com Esperança, para uma educação a favor da diversidade, seria preciso:

(...) montar uma aula, por exemplo, para falar sobre racismo, esclarecer as coisas (...) nunca (...) separar os alunos, porque às vezes (...) tem professores que às vezes tem racismo, que faz diferença entre um e outro, às vezes é porque uns (são) mais ricos outros mais pobres, então eu acho que devia começar isso na escola, na reunião de pais, conversar com os pais para não ficar falando coisas de racismo em casa, (...) Porque aqui no Brasil às vezes a gente vê, porque aqui tem uma frase que todas as famílias usam, está vendo jornal e fulano de tal roubou banco, então, o pessoal pega e já diz, tinha que ser negro, o negro também, e não vê que isso abrange muita coisa, e isso já está indo para o lado de racismo. Então, eu acho que isso devia começar na escola, sabe, todo mundo fazer bastante campanha. (Esperança)

A percepção das relações desiguais entre brancos e negros no Brasil aparece constantemente nas falas das angolanas. Os preconceitos e os estereótipos atribuídos aos

negros e muitas vezes reforçados por falas cotidianas dentro da família são ressaltados por elas.

Para Teodora, a escola teria que estar atenta, por exemplo, para a:

(...) a questão de usar a cor da pele para chamar uma pessoa, “ô moreno”, “o branquinho”, “ô negrinho”. Isso tinha que ser trabalhado dentro do espaço da escola e também trabalhar a questão social. Quando uma criança é de classe social mais alta ela é tratada de um jeito, quando ela é de classe social mais baixa é tratada de outro jeito. A criança é só criança e não tem essa coisa de cor. (Teodora)

Uma educação a favor da diversidade, para Teodora, teria de considerar dois aspectos principais: a não discriminação pela cor da pele e a não discriminação pela classe social.

Com relação aos obstáculos que as angolanas apresentam como fatores que dificultam uma educação a favor do convívio igualitário entre brancos e negros elas afirmam:

Eu acho que não existe obstáculo nenhum, eu acho que deveria ser assim, a escola deveria ter mais convívio maior com a família, já voltando de novo na questão da família, ter um convívio melhor, discutir, debater, porque às vezes, assim, tem reunião de pais que às vezes o pai não comparece, não vão a reunião. Então, às vezes se o pai não comparece é porque às vezes ele tem algum problema, às vezes está com problemas pessoais (...), e o que que faz a escola? Deixa para lá, não corre atrás, (...) o aluno vai levou uma prova, não fez, não está certo, não está direito, tal, porque o pai não assinou, porque a mãe não assinou. O que aconteceu? Ah não, deixa para lá (...) isso está incentivando a criança a não estudar, porque tem crianças que não estudam mesmo, então, quer dizer, a escola ela deveria se unir mais a família. (Sofia)

A distância entre a escola e a família é levantada por Sofia como uma dificuldade para que as relações entre alunos, familiares, professores e direção da escola sejam mais igualitárias.

Falta de informação. Eu acho, acho que é falta de informação, de criatividade (...) se na escola tivesse alguém que tivesse uma idéia dessas e que lutasse para manter essa idéia para conversar com a diretora, tudo bem, mas o pessoal não está nem aí. Então está todo mundo muito acomodado se a gente for ver. Então eu acho que precisa começar nas escolinhas, onde as crianças tem cinco, seis anos, tem que começar daí, eu acho, desde pequeno, porque as crianças aprendem. Eu acho que é falta de informação, de interesse. (Esperança)

Em uma educação a favor da diversidade, a qualificação docente para tratar deste tema é crucial.

Às vezes eu acho também que o salário atrapalha, o professor não é bem pago, aí ele fala para quê que eu vou ficar discutindo isso? Que vantagem eu vou ter

discutindo isso na escola? Que vantagem eu vou ter na frente, eu nem sou pago. Então tem muitos professores, que às vezes vão dar aula e dizem eu estou indo porque é um dinheirinho, porque não sei o que, não por causa daquela vontade de ser professor, vontade de dar aula, vontade, às vezes, eu falo não só pelo dinheiro, mas vontade para no futuro a gente ter uma sociedade melhor. Mas as pessoas às vezes não estão pensando lá na frente, de ter uma sociedade melhor, que trabalha. A maioria pensa só em dinheiro, em salário, então vai fazer somente aquilo que está estipulado, não vai fazer para ultrapassar aquilo, então eu acho que se as pessoas forem ultrapassar aquilo do jeito que são, acho que teríamos um mundo melhor, uma sociedade melhor. (Esperança)

A falta de informação e de criatividade dos professores, assim como a questão salarial, são trazidos como obstáculos para que as questões racial, étnica e cultural sejam discutidas na escola. Em contrapartida, Esperança fala do compromisso que o professor precisa ter com a educação e com o ensino de qualidade.

O papel da escola na transformação da sociedade referenciado, entendendo-se que o compromisso da escola e dos docentes precisa ser com a transformação dos sujeitos e das estruturas. Essa transformação refere-se não somente a um ensino de melhor qualidade, mas também a uma educação para a vida, para a cidadania, para o respeito ao outro, o respeito aos direitos de ser e de expressão do outro.

A transformação da escola é por nós entendida na perspectiva habermasiana de transformação da realidade, ou seja, a transformação da realidade através das ações dos sujeitos, conforme afirma Habermas (1992), é possível, já que os sujeitos são capazes de linguagem e ação e de estabelecer novos consensos, em busca de novos contextos e de novas realidades.

Para Teodora, as discriminações constituem obstáculos para relações mais igualitárias entre as diferentes crianças no espaço da escola; os preconceitos têm relação com os *valores sociais da sociedade brasileira, na escola tem muito a ver com a questão social, com a idéia de colonização, porque você sendo negro tem que se superar o tempo todo.*

Com relação às mudanças desejáveis no espaço da escola brasileira:

Uma coisa que deveria mudar bastante mesmo é o método de ensino, (...) o método de ensino no Brasil, eu não sei se eu poderia estar falando essa palavra mas o método de ensino é muito pobre, pobre assim porque não tem incentivo, não tem incentivo, a criança não tem incentivo nenhum para estudar (...) porque ela não tem incentivo em casa, porque muitas das vezes ela tem, vamos supor, (pausa) às vezes ela não tem um grau na família, assim, como falar ... assim, de um nível um pouquinho mais baixo, entendeu, aí ele vai para escola e ele não tem incentivo nenhum, para quê ele vai estudar? Eu acho que, que teria que ter um incentivo da escola para casa e de casa para escola, um incentivo maior, eu acho assim, que a escola e a família deveriam trabalhar unidas em todas as questões (...). (Sofia)

Para Sofia, o trabalho conjunto entre escola e família favoreceria não somente o ensino e a aprendizagem, mas também a abordagem das questões referentes ao preconceito racial e étnico.

De acordo com Sofia:

(...) se eles (direção da escola, docentes e familiares) trabalhassem unidos em todas as questões, eu acho que não haveria preconceito, racismo, porque a pessoa, o que ela aprende na escola, ele é, na casa dela ela é incentivada, então ela ia saber lidar com qualquer tipo de pessoa, não haveria esse tipo de preconceito: Ah, não, você não entra porque é negro! Sabe, que nem, esse negócio, cotas para negros. O que é que é isso? Isso está afastando ainda mais as pessoas, ai, volta de novo aquele preconceito, de que negro é sempre pobre, o que é que é isso? Por que é que o negro não pode fazer uma faculdade? Por que que o negro não pode estudar? Ai volta de novo, cotas para negros, o que é que é isso, o que é isso? A pessoa pode ser negra (pausa), mas ser tão inteligente ou você chega a ser mais inteligente que uma pessoa de cor branca, entendeu? Na verdade essa coisa do racismo é uma coisa que vem de muito longe (pausa) precisa se trabalhar muito nisso ou para se acabar de uma vez ou para se tentar melhorar o máximo possível, porque até hoje, mesmo, às vezes tem pessoas que você olha assim e diz eu não acredito que uma pessoa dessa, estudada, tem preconceito e é racista (pausa) pode uma coisa dessas? Uma pessoa que estudou? (Sofia)

Ao falar das oportunidades, Sofia aborda a questão das cotas para negros nas universidades, afirmando que a capacidade intelectual, de aprendizagem não deve ser analisada pela questão racial – brancos e negros podem ter bom desempenho acadêmico e o processo de reserva de vagas nas universidades poderá afastar ainda mais os diferentes sujeitos.

Na análise de Sofia, é preciso considerar a realidade vivida em Angola, ou seja, nas universidades, nos diferentes postos de trabalho a presença é de uma maioria negra.

O papel da educação escolarizada na constituição do país, é trazido por Sofia, ao falar do adulto que frequentou a escola, mas é racista e apresenta atitudes preconceituosas.

Uma criança que esteja numa escola, que de repente, ele de cor branca e chama outro de negro (pausa) às vezes ele, ele ... alguma influência, de alguma parte, ele escutou de alguma coisa, ou vem da família, alguma brecha, alguma coisa que acabou saindo assim do nada, assim, e acabou entrando, porque até ele entender o que é o racismo, uma criança de dez, doze anos ele não sabe o que é o racismo, o que é o racismo? Às vezes ele ouviu alguém falar, ele escutou alguém falar e às vezes falou porque (pausa), porque escutou de alguém, então, é coisas que dentro da escola tem que se estudar, tem que, o estudo, eu acho, o estudo tem que ser uma coisa com responsabilidade (pausa) porque a gente, para ser um adulto melhor a gente tem que estudar (pausa,) não que o adulto que não estudou não seja um adulto melhor, tem gente que não estuda, que nunca estudou, que aprendeu com a vida e muitas das vezes vale mais do que aquele que fez faculdade, aprendeu com a vida, mas aprendeu o que, as coisas boas e as coisas ruins, sabe o que é certo e o

que é errado, entendeu? Então eu acho assim, vem muito do estudo, da escola, não falo rígido, rígido, mas saber encarar o estudo, a escola com mais responsabilidade, porque isso é coisa do futuro, vai fazer bem para todo mundo no futuro. (Sofia)

A valorização da educação para a vida, uma educação de atitudes democráticas, para o respeito e o diálogo com o outro é trazida na fala de Sofia quando relaciona o grau de escolaridade.

Segundo Teodora, na escola:

Deveria haver debates entre mães, palestra, teatro, não a escola, mas os pais, envolver eles. Assim, debates entre mães, pais, convidar as mães para que todos viessem fazer atividades lúdicas dentro da escola onde se enfatizasse mais, por exemplo, o dia da consciência negra, ir mostrar o porque desse dia, contar sobre a história da cultura negra. Também falar da questão do dia da consciência negra para as crianças que perguntam o porquê de não existir o dia do branco e mostrar o porque que tem o dia do negro. (Teodora).

A fala de Teodora nos chama a atenção para a educação a favor da diversidade e da igualdade de diferenças, uma educação para todas as crianças, brancas e negras, ampliada também aos familiares.

Para Esperança, seria preciso, no espaço da escola:

Nunca fazer diferença entre o branco e o negro. Uni-los cada vez mais, na verdade trabalhar mais as crianças negras para que, quando elas crescerem serem mais otimistas de si mesmas, porque você pode ver que é bem assim, você fala vai fazer tal coisa, e ele fala assim. Ah, eu não vou fazer! Eu sou negro (...). O pessoal fica falando de preconceito, mas eu acho que ele que pensa isso, eu acho que o próprio negro tem que lutar contra o racismo. Então, acho que a gente tem que mostrar que a gente pode, se um branco pode ser médico a gente pode, se um branco pode ser executivo, a gente pode. Então, isso cabe às escolas, se a escola começar a trabalhar nesse projeto eu acho que ajudaria muito. As crianças cresceriam com mais alto estima, sem aquele negócio de quando pequenininha ser comparado com o branco, sempre de ser comparado, eu acho que a criança negra ela já cresce com baixa alto estima, já se vê incapaz de fazer uma faculdade (...).(Esperança)

A participante citada exemplifica com a questão das cotas, dizendo:

O próprio negro já está pensando que as cotas é um negócio de preconceito (...) eu acho que tem um pouco de preconceito mas, pode ter um pouco de preconceito de ambas as partes (...) o branco pode falar (que) o negro tem cotas e eu não tenho (...) mas ele tem que ver (que) é uma cota, vai ajudar, sempre ajuda, ajuda se formar, ajuda a estar lá em cima, mostrar que se o branco pode o negro também pode, mas isso cabe a escola a começar. (Esperança)

Na perspectiva de Esperança, a visão de Sofia não é totalmente viável. A primeira afirma que as cotas trazem um benefício, que é o de favorecer, dar oportunidade de formação para uma parcela da população que é negra e que não tem acesso ao Ensino Superior. Enfatiza a necessidade do sujeito negro possuir formação acadêmica e assim alcançar diferentes níveis e postos no mercado de trabalho, melhorar a imagem que tem de si a partir de suas conquistas.

O fato de Esperança e Sofia pertencerem à mesma família, de serem irmãs, terem vivido o mesmo espaço educativo em Angola e vivenciado o cotidiano brasileiro não faz com que ambas tenham a mesma análise da realidade. A realidade aqui é composta por fragmentos que cada sujeito vai reconstruindo por meio de seus relatos. A perspectiva diferenciada das participantes ajuda-nos a compreender o sujeito coletivo e o modo como a subjetividade influencia e é influenciada pelo meio em que se vive. Desta forma, as vivências de Esperança como aluna na escola brasileira puderam dar a ela mais elementos para a compreensão da inserção do negro nos diferentes níveis educacionais, em especial, o universitário.

As interpretações da realidade muitas vezes foram diferentes para cada participante, pois a realidade brasileira e a realidade angolana são compostas por diferentes realidades e essa construção, ao ser relatada, traz aspectos do subjetivo – o que cada uma das participantes vivenciou em suas vidas, a partir de suas crenças, de seu modo de ser, de pensar – e também a realidade construída intersubjetivamente.

As análises realizadas, os aspectos ressaltados por cada uma das participantes, a subjetividade de cada sujeito trouxeram questões que se referem às suas vidas particulares, o ser mãe, ser mulher, o estudar e trabalhar no país de imigração.

Aspectos como o papel da família, os preconceitos de classe e os raciais, entre outros, estiveram presentes em suas vivências individuais e constituem as vivências do coletivo, o que definimos como relatos do sujeito coletivo, por apresentar aspectos da realidade de mais de uma pessoa.

O sujeito coletivo é definido pelas vivências subjetivas e intersubjetivas, a partir de suas relações com as estruturas, entendidas como aspectos sociais e culturais mais amplos, que vão definir o que é a escola, sua função, objetivos, assim como outras instituições que são parte da sociedade.

As diferentes análises da realidade, no que se refere à questão das cotas, foram colocadas em diálogo no grupo de discussão, com as participantes. Sobre o tema, elas argumentaram:

Esperança: *Tem que ter cota para os negros. Você acha que é um preconceito?*
 Auxiliar de Pesquisa: *Se as cotas é um preconceito?*
 Sofia: *Eu acho.*
 Esperança: *Eu não sei, ela (Sofia) acha.*
 Sofia: *Eu acho preconceito, porque nós somos todos iguais, a mesma capacidade que um negro tem o branco tem. (...) Eu não concordo porque o negro, quando se cria esse tipo de cotas, está falando que o negro tem que ser negro, pobre e jamais ele pode entrar em uma faculdade. Por que? Ele é um ser humano como outro qualquer. Tem muita gente de pele negra (...) Ele não tem direito de fazer faculdade?*
 Auxiliar de Pesquisa: *Sim, ele tem todo direito.*
 (...)
 Sofia: *Então, por que abriu essa cota para negro? Então tem que ter a cota só para o branco também.*
 Auxiliar de Pesquisa: *Não, mas tem a cota para o branco.(...) Mas é assim, cinqüenta por cento para alunos oriundos de escola pública, dentro desse cinqüenta por cento tem uma porcentagem específica para os negros, uma porcentagem específica para os índios, os indígenas, e uma outra que é para os estudantes de escola pública (...)*
 Orientadora: *É isso.*
 Auxiliar de Pesquisa: *Então, tem a cota para todo mundo, só que em números específicos para garantir que negros estejam ali dentro. Porque o que eu falei antes para você da questão ah se abre só para escola pública, você abrir as cotas só para alunos da escola pública você não está garantindo que os negros estão entrando. Que garantia a gente tem de que os negros estão entrando na universidade se só abre para escola pública? Se pegar uma escola pública central você pode ter um negro e isso não é garantia que ele vai entrar.*
 Sofia: *Então, mas aí já tem preconceito né?*
 Auxiliar de Pesquisa: *Eu não vou dizer para você que não tem.*
 Sofia: *Para mim tem.*
 Auxiliar de Pesquisa: *Mas assim, vai ter o preconceito se a gente tem a cota e vai ter o preconceito se a gente não tem a cota.*
 Esperança: *É isso é verdade.*
 Auxiliar de Pesquisa: *Então é melhor você ter o preconceito por conta da cota e ter mais negros dentro da universidade ou você não ter... você ter o preconceito e ter um número muito mais reduzido porque vai entrar no processo...*

A partir do diálogo e dos diferentes argumentos, foi possível que as participantes expressassem suas visões e análises sobre o sistema de cotas no Brasil, compondo diferentes olhares sobre essa realidade. Os discensos e também os consensos estiveram presentes em diferentes aspectos da questão. Os diferentes olhares puderam estar presentes na análise possibilitando a compreensão das cotas sob essas diferentes perspectivas.

5.2. A vivência da diversidade numa perspectiva de igualdade de diferenças: as contribuições das mulheres negras angolanas

As mulheres negras angolanas que residem ou residiram no Brasil, assim como seus descendentes, ao trazerem suas vivências de uma época de escolaridade em Angola e no

Brasil revelam expectativas e alternativas para a escola brasileira no que diz respeito à questão das diversidades étnica, racial, social e cultural.

O fato de terem vivenciado experiências de serem alunas negra e estrangeiras na escola brasileira e de verem seus descendentes vivenciando tal experiência contribuiu para que tivessem falas a favor da igualdade de oportunidades, o igual direito de aprender, a igualdade na busca por melhores condições econômicas e sociais.

A escola brasileira apresenta aspectos que dificultam a convivência entre as crianças, relacionados à questão étnica, racial, de classe social e de diferentes aprendizagens, no entanto, a escola, pelo fato de não ser apenas espaço de reprodução das desigualdades, possui também elementos positivos, que favorecem uma melhor convivência entre as diferentes crianças na escola.

Uma coisa boa é o convívio do dia a dia, que a criança, vamos supor, que vai na escola todos dias, assim, vamos supor tem palestra, ou assim, como é que fala, é ... cursos ou recreação que junta tudo, isso é bom, porque, vão se familiarizando entre eles. Então, tem escolas que fazem esse tipo de coisa, que nem tem escola que faz esse tipo de coisa, tem escola que a criança vai, ela vai para a escola e no período da tarde ela passa de novo a tarde inteira na escola, isso é uma maneira de o convívio ficar cada vez melhor, entendeu, atividades, porque quanto mais junto eles ficarem melhor o convívio que eles vão ter com o próprio ser humano, entendeu, eles se conhecerem entre eles. (Sofia)

A escola como parte da estrutura aqui revela-se como instituição que pode contribuir, por meio da convivência, com a constituição do mundo da vida dos sujeitos numa perspectiva de compreensão da convivência com as diferenças, para que se respeite e aprenda com a diversidade presente.

A relação intercultural aparece como uma relação entre os diferentes numa perspectiva de diálogo contínuo entre os sujeitos.

A convivência entre as diferentes crianças no mesmo espaço, segundo Sofia, contribui para tal relação:

(...) porque uma vai aprendendo com a outra, e isso vai crescendo mais, para eles é melhor, isso é bom, (...) tem lugar que é assim: aqui só estuda criança fulana, aqui só criança fulana, isso é ruim, então, a criança tem que ter contato, que nem, tem mãe que gosta de falar assim: acho que vou por meu filho na creche, não, (pausa) a criança tem que ter contato com criança, adolescente tem que ter contato com adolescentes, que nem, tem escolas que às vezes (...) vai fazer visita num lugar, crianças que vão acampar, todas juntas, não precisa ser da mesma série, entendeu. Vamos supor crianças de sete, de oito, crianças de cinco, de quatro (...) crianças de idades próximas, porque eles vão se entendendo, porque eles estão crescendo, porque se eles vão crescendo num ambiente juntos é melhor, porque eles vão se desenvolvendo melhor, vai se tornar um adulto melhor. (Sofia)

A convivência entre as diferentes crianças possibilita a vivência da igualdade de diferenças, ou seja, crianças convivendo, aprendendo umas com as outras e conhecendo umas às outras numa relação de igualdade, na qual uma não é tratada como tendo mais valor que a outra, ou com mais benefícios, mas todas com possibilidades iguais.

Segundo Flecha (1994, p. 77), a:

igualdad es un objetivo más global que diversidad, diferencia y libre elección. La igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias. Cuando el referente de la diversidad lleva a relegar el énfasis en la igualdad es que, consciente o inconscientemente, se está trabajando más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualadores. Cuando en por da igualdad se ataca la diversidad, se está desarrollando en realidad un consumo muy desigual de un modelo homogéneo de cultura³⁴.

O conceito de igualdade de Flecha ajuda-nos a compreender a presença angolana no Brasil, como parte da diversidade que, por isso tem o direito de partilhar a cultura brasileira, fazendo mediações com a sua própria cultura.

As angolanas expressam o desejo de conhecer também a cultura brasileira, não havendo um desejo de preservação total da cultura angolana, pois afirmam que a cultura é móvel e existem transformações no interior das culturas, seja ela brasileira ou angolana.

Buscar a igualdade, na fala das angolanas, representa o desejo de serem respeitadas, de estarem nos diferentes lugares, como a escola, o local de trabalho e não serem vistas apenas como angolanas, e sim como pessoas que possuem uma cultura diferente, um modo de falar próprio, mas também aspectos que comuns entre elas e os brasileiros.

O conceito de igualdade de diferenças opõe-se ao de homogeneidade, pois o primeiro respeita as diferenças enquanto no segundo há uma busca da igualdade, ignorando-se as diferenças.

Como elemento que já existe na escola para que haja relações mais igualitárias, Esperança afirma: *eu acho um pouco a cultura, né, os, os eventos culturais que tem na escola, por exemplo, o dia do índio*. Afirma, entretanto, que poderia ser feito ainda mais

³⁴ A igualdade é um objetivo mais global que a diversidade, a diferença e a livre escolha. A igualdade inclui o igual direito de todas as pessoas de escolher ser diferente e educar-se em suas próprias diferenças. Quando a relação de diversidade leva a renegar a ênfase na igualdade é que, consciente ou inconscientemente, está-se trabalhando mais a favor de seus efeitos excluyentes que dos igualitários. Quando em prol dá igualdade se ataca a diversidade, está sendo desenvolvido na realidade um consumo muito desigual de um modelo homogéneo de cultura. (Tradução livre)

como, *podia ter o dia do racismo (...) então, cada dia, eu acho, montar alguma coisa, (...) essa semana devia ser dia de tal coisa (...) existe (...), mas é muito pouco, sabe, então acho que essa parte podia melhorar bastante.*

Teodora complementa a fala de Esperança, afirmando que o fato de:

Trabalhar o dia do negro, o dia da consciência negra, a diversidade cultural, trabalhar o preconceito, trabalhar o que tem de bom na cultura negra, porque não tem só coisas ruins, tem coisas boas também, trabalhar assim o Dia dolíndio, o Dia do Zumbi, tudo isso fortalece as crianças. (Teodora)

As práticas que poderiam existir na escola apresentadas por Esperança, Teodora e Sofia mostram, como afirma Flecha (1992), que para se pensar uma teoria crítica da educação é preciso não uma análise descritiva da realidade, mas sim mostrar também alguns critérios normativos para a sua transformação. As possibilidades de transformar o cotidiano da sala de aula são aqui valorizadas.

A análise feita pelas angolanas de suas vivências e das de seus descendentes no Brasil trazem elementos que permitem pensar alguns caminhos para a transformação da realidade – não somente uma transformação da estrutura, mas também uma transformação no mundo da vida dos sujeitos, das práticas cotidianas, indicadas por falas que versam sobre a solidariedade presente na sociedade angolana, o respeito ao outro, a auto-estima dos negros, a participação e presença dos negros nas diferentes funções do mercado de trabalho, fato que poderia ocorrer pela via da formação acadêmica.

A formação acadêmica aparece como uma categoria privilegiada nas falas das angolanas, a escolarização é vista como meio de promoção das transformações, seja pela inserção no mercado de trabalho, seja pela aquisição de conteúdos ou aprendizagem da convivência com o outro. Na atual sociedade da informação, a escolarização é a possibilidade de maior movimentação no mundo, tendo importante papel na inserção no mercado de trabalho, de acordo com as falas de Esperança, Sofia e Teodora.

A partir das vivências em Angola e as vivências próprias e de seus descendentes no Brasil, as angolanas indicaram fatores importantes para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre todas as crianças na escola, priorizando-se o diálogo, a convivência entre as diferentes e a compreensão da diversidade como elemento importante para a convivência e a maior aprendizagem de todas.

A família e o seu papel na educação e na constituição da identidade da criança foram elementos destacados como fundamentais para que meninas e meninos possam ter uma educação a favor da diversidade e da diferença.

As vivências e as experiências em Angola possibilitaram a construção de olhares para a realidade brasileira considerando o passado vivido em Angola, o passado vivido no Brasil, com relação a inserção dos sujeitos negros no Brasil no período colonial, assim como as vivências atuais, marcadas por questões como as cotas e as novas políticas educacionais que buscam caminhar para a diversidade vivida com respeito e em diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer as vivências das mulheres angolanas na escola em Angola e suas percepções acerca das vivências próprias e das vivências de seus familiares no Brasil. Buscamos, ainda, compreender os caminhos possíveis para que se construam relações mais igualitárias por meio do convívio com o outro, conhecendo-o, a partir de uma relação de interculturalidade, baseada na unidade na diversidade, na busca da igualdade de diferenças, de oportunidades e de vivências democráticas das identidades, sejam de sujeitos angolanos, sejam de brasileiros negros.

O conhecimento das realidades das angolanas foi possibilitado pelo convívio e contato com elas em diferentes espaços, a partir da vivência da pesquisadora em Angola e da investigação comunicativa crítica, metodologia de pesquisa por nós escolhida e realizada.

A partir da coleta de dados por meio dos relatos de vida comunicativos, foram elaboradas as categorias analíticas: a inserção na sociedade de imigração, a escolarização em Angola e a escola no Brasil, esta última composta por suas subcategorias que foram sendo criadas a partir das percepções das mulheres angolanas sobre as questões que guiaram os relatos comunicativos. Os dados e análises foram complementados pelo grupo de discussão comunicativo, gerando-se outras categorias. O processo de discussão mais amplo das categorias foi sendo construído com as análises das participantes e da pesquisadora.

O grupo de discussão possibilitou trazer as diferentes análises, garantindo, ainda, que as participantes pudessem estar em contato com dados e análises, a partir das categorias apresentadas e das concepções presentes em cada categoria. Através da discussão em grupo, algumas compreensões puderam ser modificadas, complementadas ou mesmo melhor explicitadas, por meio do diálogo entre todas. O diálogo intersubjetivo estabeleceu-se entre as participantes e entre elas e a pesquisadora.

A proposta do grupo de discussão surgiu como uma necessidade das participantes de conhecerem o mundo da vida das outras, saber de suas vivências e das suas visões acerca das questões colocadas. Embora a metodologia de pesquisa assuma, como uma de suas técnicas, o grupo de discussão, a pesquisa havia previsto inicialmente apenas a técnica do relato comunicativo de vida cotidiana.

A partir dos relatos das três participantes, foram selecionados os seguintes temas referentes à inserção na sociedade de imigração, ressaltando o ser mulher, negra e imigrante, as percepções sobre os estereótipos e os preconceitos vividos no Brasil e a escolarização em

Angola e no Brasil. Os temas foram organizados em quadros sem identificação da autoria da fala e levados para o grupo de discussão.

A não identificação das autoras das falas possibilitou que nos ativéssemos às visões que trazidas sobre o mesmo tema, colocando em discussão as idéias e não o sujeito da afirmação, para que fosse possível colocar as idéias em discussão a partir do diálogo com as participantes.

A participação de apenas três sujeitos, considerando ainda que duas são irmãs, possibilitou o reconhecimento das percepções de cada uma delas; no entanto, a discussão ocorreu em torno da temática em si.

O grupo de discussão colocou-se como mais um elemento constitutivo das análises desta pesquisa, inserindo-se no campo mais amplo das discussões acerca da diversidade e da diferença e trazendo as diferentes formas de compreensão da diversidade, ou seja, a igualdade como homogeneização apoiada na negação da diferença, a diversidade sem igualdade, esta entendida como valorização das diferenças e a igualdade de diferenças entendida como igualdade de oportunidades e de vivência igualitária das diferenças numa perspectiva de diálogo.

O processo de análise conjunta entre a pesquisadora e as angolanas possibilitou a elaboração das categorias empíricas aqui discutidas e as percepções sobre as diferentes temáticas. As percepções foram, em muitos momentos, diferenciadas, complementares ou aproximadas e as distintas análises estão presentes no texto. A presença dos diferentes olhares como parte da pesquisa constitui elemento fundamental do referencial teórico-metodológico adotado.

As compreensões de diversidade e de diferença têm suas bases em teorias e metodologias que foram sendo gestadas em cada período histórico. A perspectiva dual, aqui assumida, compreende as relações como constante interligação entre o sistema e o mundo da vida do sujeito.

A base teórica dual ajuda-nos a compreender as memórias das mulheres angolanas, na medida em que nos possibilita conhecer a realidade vivida pelas três participantes, mediada pelo sistema, a guerra, por exemplo, a destruição de algumas localidades, a deterioração de estruturas escolares etc. Tais realidades apresentam também elementos das vivências subjetivas e intersubjetivas das participantes, o que permite conhecer o mundo da vida de cada uma delas.

As teorias duais entendem que a sociedade não é apenas espaço para reprodução de estereótipos, preconceitos, exclusão, mas espaço também de transformação social e, nesse

sentido, as memórias das mulheres angolanas sobre suas vivências e as percepções sobre as vivências de escolaridade de seus descendentes abrem caminhos para a compreensão do modo como, no Brasil, a diversidade é tratada e oferece subsídios para pensarmos a transformação social, em busca de uma sociedade mais igualitária em termos de direitos de vivência das diversidades, sejam elas culturais, raciais, étnicas, de gênero, entre outras.

A busca de uma sociedade igualitária, mais democrática, em que as diversidades sejam entendidas numa perspectiva de igualdade de diferenças é entendida a partir do diálogo entre os diferentes sujeitos, culturas, etnias etc. A perspectiva intercultural de compreensão e de ação na sociedade contribui na escolha metodológica da pesquisa, no sentido de possibilitar a compreensão da diversidade e da diferença.

A perspectiva comunicativa crítica apóia-se na intersubjetividade e o diálogo é o seu centro, ou seja, a realidade social não é apenas conhecida e interpretada, mas transformada a partir da intersubjetividade, da reflexão e da auto-reflexão. Tais processos são possibilitados pelo diálogo (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Nesse sentido, a metodologia comunicativa crítica possibilita a compreensão das vivências das mulheres angolanas, entendendo desde as vivências que tiveram em família, na escola em Angola, até suas vivências e de seus descendentes na escola e na sociedade brasileiras.

A vinda para o Brasil, desde o desembarque no Rio de Janeiro, é relatada pelas participantes com detalhes acerca dos pensamentos que tinham, das imagens que faziam do Brasil e da realidade com que se depararam, assim como os laços de amizades que foram estabelecidos, essencialmente no caso de Esperança e Teodora.

Os diferentes propósitos de vinda marcaram as suas inserções nos diversos espaços, Sofia e Esperança inseriram-se no mercado de trabalho e relatam as dificuldades dessa inserção. Esperança também frequentou a escola e Teodora tinha apenas o intuito de dar continuidade aos estudos no Ensino Superior. A diferenciação dos motivos de vinda deram a elas diferentes vivências e diferentes olhares sobre a realidade – Esperança e Sofia emigraram pelo fato de viverem sob a proteção da avó e essa decidir emigrar por existirem familiares vivendo no Brasil, e Teodora por desejar dar continuidade aos seus estudos.

As suas inserções foram entendidas a partir de três aspectos: o ser mulher, negra e estrangeira. Estes trouxeram-nos elementos para a compreensão de suas percepções: a mulher angolana como uma mulher batalhadora, as suas inserções no passado, com poucas colocações no mercado de trabalho, as restritas aberturas no mercado de trabalho para as

mulheres, a inexistência de creches como fator que influenciava na saída da mulher do espaço da casa para realização de trabalhos fora desse espaço.

O olhar sobre Angola e a inserção da mulher no mercado de trabalho neste país na atualidade, principalmente na fala de Teodora, trouxe a idéia de um espaço mais aberto, onde se isso verifica a inserção das mulheres nos diferentes campos, como nos ministérios, nas universidades, na direção de empresas.

O ser estrangeira, negra e imigrante tem se colocado nas vivências das angolanas como uma questão que dificulta a inserção em algumas estruturas, como no mercado de trabalho, a dificuldade de estudo, o acesso aos direitos, no caso de Esperança e Sofia. Para Teodora, a busca de concretização de um projeto já orientado a partir do país de origem, já não se constituiu um problema de inserção no país de imigração – a vinda com objetivos de estudo e o fato de isso já ter sido delineado em Angola, bem como a definição de sua identidade contribuirá para a vivência no país de imigração e para as vivências de suas identidades.

O fator racial e étnico foi apontado pelas três participantes como um aspecto que vivenciaram através de preconceitos e discriminações sofridos ou observados por elas nos diferentes espaços da sociedade brasileira. A relação entre preconceito racial e classe social foi trazida em suas fala.

O preconceito racial com relação aos negros por parte dos sujeitos brancos e também por parte dos negros foi abordado, ressaltando-se a necessidade de que entre os negros não exista preconceito. Esperança exemplifica com a questão de freqüência a alguns lugares e de pertencimento a alguns grupos por entender que ser negro não a exclui deles. A experiência e as vivências em Angola, país no qual há uma quase totalidade de negros, faz com que a participante ajude-nos a pensar sobre a possibilidade de vivência igualitária de negros e brancos, assim como a entrada em lojas, bares, restaurantes e a inserção em diferentes cursos e profissões no mercado de trabalho.

A pouca inserção das mulheres na escola em Angola foi uma questão vivenciada por muitas mulheres; as participantes ressaltam essa desigualdade entre mulheres e homens, no que diz respeito à alfabetização, confirmando os dados de Ducatos (2000) acerca da desigualdade de escolaridade das mulheres em relação aos homens.

A escolarização em Angola é trazida, ressaltando-se aspectos como os modos de ensinar e aprender na escola, a rigidez e os castigos dentro do espaço escolar, por outro lado, as diferentes aprendizagens através da presença de professores cubanos e russos, dentre outras nacionalidades. A presença de estudantes angolanos como professores do ensino de primeiro

nível ocorreu no momento em que Sofia e Esperança estudaram, e continua ainda hoje em Angola.

A partir de finais dos anos de 1970 e início dos anos 80, chegaram a Angola os primeiros professores cubanos, seguidos de colaboradores dos países do Leste Europeu como a Alemanha, Bulgária, Checoslováquia entre outros para contribuírem com a escolarização das crianças e adolescentes (Vieira, 2007).

A saída de angolanos do país para dar continuidade aos estudos em outros países, principalmente na Rússia, em Cuba e nos países europeus foi uma realidade vivida no tempo em que as participantes moravam em Angola e ainda hoje é uma realidade, principalmente, em relação à imigração para Portugal.

Quanto à realidade multicultural presente nas escolas angolanas, as três participantes relatam que a diversidade racial não se constituía enquanto um fator de desigualdade e de poucas oportunidades; as questões relativas aos grupos étnicos, as diferenças culturais, de gênero e de classe social eram, em lugar daquelas, geradoras de discriminação.

A relação entre escola e família em Angola é sublinhada, com a afirmação da não presença da família na escola, exceto quando chamada por motivo de problemas com a criança na escola ou por ocasião de reuniões de pais, o que se aproxima com suas falas sobre as vivências de seus descendentes nas escolas no Brasil. A relação professor-aluno é descrita por elas, muitas vezes, como uma relação de proximidade.

A inserção das angolanas e de seus descendentes, na escola brasileira, mostra algumas aproximações com a realidade escolar angolana, como a relatada anteriormente, mas também traz elementos bastante distintos; a discriminação racial e o preconceito são alguns deles.

A presença das diferentes crianças e, assim, de suas culturas, modos de pensar, de entender o mundo, das diferenças étnicas, raciais, das diferenças de classes sociais nas escolas brasileiras são entendidas como desigualdades.

O vivido pelas angolanas – a escola no caso de Esperança e a universidade no caso de Teodora – mostram diferentes situações, tanto de preconceitos vivenciados quanto de novidades geradas na escola pela presença de uma criança que possui um outro modo de ler, de se relacionar na escola.

As vivências de seus descendentes, no caso específico de Teodora, mostram-nos relações de preconceito e de ações racistas dentro do espaço escolar, influenciando assim, na constituição da identidade da criança negra, seja ela brasileira ou estrangeira.

Ao falar de educação, as angolanas referem-se não apenas à escola, mas às vivências educativas fora desse espaço, sendo que os mais velhos têm papel fundamental nessa

educação. A avó de Esperança e Sofia mostra como educa suas netas e as bisnetas, exemplifica situações de guerra vividas em Angola como fato histórico que necessita ser conhecido por todos; procura, através de sua fala, manter a língua nacional e ao mesmo tempo fazer com que seja parte das vivências de seus descendentes no Brasil.

Teodora, assim como a avó de Esperança e Sofia, enquanto morou no Brasil, buscou fazer com que a cultura angolana fosse vivida em seu cotidiano através da culinária, das músicas, das expressões e falas angolanas e do contar histórias sobre o país.

As experiências de Angola e do Brasil no que diz respeito à escola possibilitaram às angolanas uma análise aprofundada sobre a diversidade étnica e racial e sobre a escola brasileira. As análises que realizam mostram seus olhares sobre tais realidades, possibilitando estabelecermos algumas diferenças e ao mesmo tempo algumas aproximações com relação a escola no Brasil e a escola em Angola.

As participantes ressaltam os aspectos existentes na escola que dificultam a relação intercultural, como por exemplo, a distância entre escola e família, a educação para a diversidade como função, também, da família, o papel do docente na manutenção ou na extinção de atos de preconceito e de racismo no espaço da escola, as situações de racismo existentes na escola e a não intervenção dessa instituição, a falta de formação e informação por parte dos docentes, o que dificulta o trabalho com a temática da diversidade.

As vivências que têm ou tiveram no Brasil e o olhar sobre as vivências de seus descendentes permite a elas uma análise da realidade vivida e de perspectivas de vivências escolares mais enriquecedoras para todas as crianças que compõem a escola.

Ao construírem as perspectivas futuras, as angolanas destacam a maior aproximação entre a escola e a família, possibilitando conviverem e construírem juntas caminhos para a compreensão da diversidade numa visão intercultural, para o tratamento igualitário para todas as crianças, sem desigualdade de oportunidades, para a construção positiva das identidades étnica e racial.

Um dos caminhos para a construção positiva dessa identidade, segundo Esperança, seria a formação acadêmica, ressaltando que há uma defasagem no mercado de trabalho e em profissões como médico, advogado de sujeitos negros; para a participante, a formação acadêmica daria possibilidades dos negros ocuparem esses lugares.

O olhar sobre a realidade vivida pelos seus descendentes mostra-nos reflexos de situações vivenciadas por elas mesmas, principalmente no caso de Teodora e de sua filha. A vivência de sua filha hoje em Angola é trazida como uma experiência diferenciada da vivida

no Brasil, pois os preconceitos étnicos e raciais e as discriminações vividas na escola brasileira, por causa de sua cor de pele e ascendência não estão presentes na escola angolana.

Ao analisarem o contexto escolar brasileiro, as participantes identificaram alguns aspectos que já existem na escola e que contribuem para uma vivência mais igualitária entre as diferentes crianças, como as comemorações de algumas datas históricas, o dia do indígena, o dia da consciência negra, entendendo que o trabalho com essas datas e seus significados seria possibilitador de relações mais igualitárias pelo conhecimento e reconhecimento dessas culturas, etnias e modos de viver.

Outro ponto levantado por elas é a convivência na escola com as diferentes crianças. A escola é compreendida como espaço de interação, de construção de conhecimento acadêmico, de convívio e aprendizagem com os diferentes, que possuem valores, culturas, aspectos étnicos e raciais, modos diferenciados de entender o mundo. A convivência com o outro é vista pelas angolanas como a possibilidade de aprendizagem para a vida, para a construção e exercício da cidadania.

A possibilidade de a criança ir para a creche ou para a escola desde pequena é entendida como uma oportunidade de conviver cotidianamente com crianças com hábitos e experiências diferenciados, contribuem para sua formação.

O trabalho com os aspectos positivos de cada cultura também é tido como um elemento que contribuiria tanto para o conhecimento da outra cultura como para o respeito e diálogo com essa cultura, possibilitando desfazer os estereótipos existentes.

A construção dos caminhos trilhados pelas participantes em Angola e no Brasil acerca de suas escolaridades e de seus descendentes possibilita algumas análises realizadas por cada participante e no diálogo com a pesquisadora.

A pesquisa tem como indícios algumas questões a serem analisadas e apontamentos das participantes com relação a temáticas como: a questão racial no Brasil; o ser estrangeira no Brasil; o ser mulher, a inserção na escola e na sociedade em Angola e no Brasil.

Na fala das três participantes, a questão racial no Brasil consiste tanto no preconceito vinculado à cor de pele como no fator social e econômico.

O reconhecimento da escola brasileira como local de reprodução de preconceitos e estereótipos está presente em suas memórias como alunas, professora e como familiares de crianças negras angolanas, contrariando valorização da educação no sentido mais amplo e o papel da família no processo educativo respeitando ao outro e o espírito da cidadania, vivenciados no seu país. O respeito, o convívio e a igualdade de direitos, de possuir modos de ser diferenciados e de se expressar, principalmente no caso das crianças negras brasileiras ou

angolanas, são funções que as angolanas atribuem à família; entendendo que a escola tem seu papel nesse processo, mas a educação para a diversidade, no espaço da família, precisa ser efetiva.

As angolanas apresentam análises acerca da realidade escolar brasileira com relação à diversidade, mas também trazem contribuições que apontam para a necessidade de maior aproximação entre a educação da família e a educação escolar. Desejam que a escola possa ser também o espaço da família, possibilitando momentos de encontros e discussão de questões relacionadas às situações de preconceito e de discriminação vivenciadas na escola.

O comprometimento dos docentes com a profissão, a necessidade de um trabalho conjunto no espaço da escola, que envolva docentes, funcionários, direção e crianças, a formação educacional adequada dos docentes e dos pais em conjunto para que possam abordar aspectos relacionados à diversidade, à diferença, às identidades e às culturas são aspectos presentes nos relatos das angolanas.

A necessidade de que essas temáticas sejam estudadas por todas as crianças da escola, que as crianças brancas possam ter conhecimentos adequados sobre a existência de dias específicos de discussão, como o da consciência negra, por exemplo, para que possam compreender o sentido da existência de tais datas, também fez parte das preocupações das participantes.

Outro aspecto apontado foi a convivência cada vez mais próxima com a diferença, pois, segundo as angolanas, quanto maior a diversidade, maior a possibilidade de aprendizagem, pelo fato das experiências serem diferenciadas, assim como o são as culturas, os modos de aprender, de ser e de estar no mundo.

A manutenção da cultura angolana, através da culinária, da língua e ao mesmo tempo a adequação à realidade brasileira, buscando aprender o modo de falar do Brasil, é perceptível, principalmente, para Esperança e Sofia.

Notam-se diferenças em relação ao olhar de cada uma das participantes para a questão da cultura brasileira e da adequação à cultura – a certeza de volta e com planos de continuidade da vida em Angola faz com que Teodora tenha um olhar mais distanciado da cultura, do modo de falar, de comer dos brasileiros, diferentemente de Esperança e Sofia que, embora carreguem consigo o desejo da volta, porque o retorno está presente no imaginário de quem emigra, parecem estar mais em busca de conhecer, viver a cultura brasileira e adaptar-se a ela.

Para Sofia, essa diferença se traduz no fato de Teodora ter imigrado para o Brasil com a intenção e com planos de voltar para Angola com a finalização de sua formação acadêmica.

No seu próprio caso e no de Esperança, embora tivessem o desejo de voltar, não tinham uma definição de que voltariam em determinado momento de suas vidas.

Entendemos que o fato das duas serem mais novas e terem vindo para o Brasil ainda muito jovens pode ser um outro fator que contribui para tal visão, ao contrário de Teodora que quando veio para o Brasil era mais velha, possuía algumas definições sobre sua identidade, o que desejava, seus objetivos, ao contrário das outras participantes, principalmente Esperança, que era ainda mais nova e que havia iniciado a sua adolescência em Angola, sendo no Brasil que começa a lidar com algumas questões como o ser negra e estrangeira no país de imigração, a contradição entre a manutenção da cultura angolana e a necessidade de conhecer a cultura brasileira para poder se inserir na escola e no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Esperança afirma que, muitas vezes, não queria que todos soubessem da sua identidade de angolana, pois precisava lidar com muitas questões como a ascendência africana, os estereótipos existentes, entre outras.

A partir das diferentes vivências na escola e dos diferentes sujeitos Taylor (1994, p. 22) faz alguns questionamentos:

Será que uma democracia está a deixar ficar mal os seus cidadãos através da exclusão ou da discriminação, de uma forma moralmente inquietante, quando as grandes instituições não conseguem tomar em consideração as nossas identidades? Os cidadãos com diversas identidades podem ser representados como iguais se as instituições públicas não reconhecem as identidades de cada um, mas somente os nossos interesses mais comuns relativamente às liberdades civil e política, rendimentos, cuidados de saúde e educação?

A presença das diversidades na escola e, assim, a presença angolana no cotidiano escolar mostra-nos possibilidades dessa diversidade como fonte de valorização. Pensar a imigração de angolanos é pensar não apenas nas diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, de modo de viver, mas também pensar no modo como podem ser entendidas numa concepção de valorização e de diálogo na diversidade, possibilitando que as identidades sejam vividas na sua plenitude.

As vivências das angolanas no que diz respeito à escolaridade, à educação fora da escola, ao modo de lidar com a diversidade de culturas presentes em Angola e no Brasil contribuem para pensarmos uma educação na qual, de acordo com Souza e Fleuri (2003), os sujeitos vivam seus padrões culturais como apenas mais um entre os muitos possíveis, numa relação de alteridade que conduz à relações interculturais.

As vivências das angolanas indicam caminhos condizentes com propostas de educação voltadas para a igualdade de diferenças, de oportunidades educacionais para todos os sujeitos, para a educação instrumental de qualidade, as quais podem ser encontradas em projetos como o “Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvido no município de São Carlos, em três escolas públicas, e que possui como objetivos a máxima qualidade na aprendizagem dos sujeitos que compõem a escola, uma educação mais democrática e para a igualdade de diferenças e maior aproximação entre a escola e a comunidade do entorno. O Projeto começou a ser desenvolvido em 2003 na cidade de São Carlos/SP em escolas públicas da periferia da cidade³⁵.

O projeto Comunidades de Aprendizagem surgiu no contexto da educação espanhola, nos anos de 1990 e foi elaborado e tem sido desenvolvido pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

O referido projeto tem sido desenvolvido fundamentalmente sob as bases teóricas e metodológica duais, tendo o diálogo e a ação comunicativa como principais pilares de sustentação do trabalho teórico e da prática nas diferentes frentes que apresenta.

Os apontamentos advindos da pesquisa e as propostas relativas ao projeto exposto, em que busca, entre outros objetivos, a articulação entre a comunidade e a família, colocam-nos novas questões que carecem de investigação mais aprofundada, como a relação existente hoje entre a escola e a comunidade em Angola, considerando que a família nesse país possui um papel importante na educação informal. O papel da educação tradicional, transmitida pelos mais velhos e suas relações com a educação escolarizada também são aspectos que mereceriam aprofundamento, pois surgiram como destaque na fala das angolanas, ou seja, a aproximação dos diferentes tipos de conhecimento na constituição do ser angolano.

³⁵ Atualmente, está sendo desenvolvido o Projeto de pesquisa “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, que tem por objetivo conhecer os aspectos positivos, negativos, os limites e as possibilidades que o projeto de extensão Comunidades de Aprendizagem pode ter nas escolas em que tem sido desenvolvido. O projeto de pesquisa teve seu início em 2007 e está sendo financiado pelo CNPQ e pela FAPESP, sob a coordenação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, António M. **A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola.** 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. A voz de um saber: o papel do velho entre os povos kimbundu – Angola ontem e hoje. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.) **Infância e velhice: pesquisa de idéias.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

_____. **O menino da rua: suas particularidades em Angola.** Dissertação de Mestrado, UFES, 1997.

_____. **A formação do homem novo.** Campinas, SP: UNICAMP/CMU-Publicações/Editora Arte e Escrita, 2007.

ALAMBERT, Zuleika. **A mulher no século XX, sua vida, suas lutas e suas conquistas.** Paper I Seminário Nacional Mulher, Cidadania, Trabalho e Renda. São Paulo, 5 e 6 de março de 1999.

ALTUNA, Raul R. de A. (1985). **Cultura tradicional Banto.** Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.

AMAL. Inmigración e trabajo laboral. La inclusión de minorías culturales: el caso de la inmigración y el mercado laboral. Barcelona: CREA, Universidad de Zaragoza, Universitat Ramon Llull, Universitat de Lleida, Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001-2005. Disponível em <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/amal/index.htm>.

ANGOLA. **Educação para uma cultura de paz.** Paper da Semana Social Nacional. Luanda, 23 a 28 de Novembro de 1999. CEAST – Conferência Episcopal de Angola e São Tomé. Luanda, Angola, 2000.

_____. **História de Angola.** Luanda: I.N.A., 1977 (Ministério da Educação)

AYUSTE, FLECHA, LÓPEZ & LLERAS. Educación y enfoques críticos. In: _____. **Planteamientos de la pedagogia crítica** - Comunicar y transformar. Barcelona: Graó, 1998.

BARBOSA, Irene M. F. **Socialização e Relações Raciais: um estudo de família negra em Campinas.** São Paulo, FFLCH/USP, 1983.

BOAVIDA, Américo. **Angola: cinco séculos de exploração portuguesa.** Lisboa, Portugal: União dos Escritores Angolanos, 1981.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política.** Brasília: UNB, 1998.

BRUNI, José Carlos. Há uma crise nas Ciências Sociais? In: MARQUES NETO, José C.; LAHUERTA, Milton (orgs.). **O pensamento em crise e as artimanhas do poder.** São Paulo: Editora UNESP, 1988.

CÂMARA, E.; BEDANI, V. M. e SILVA, P. B. G. Gerando cidadania diversidade e etnia. In: SOLFA, C. **Gerando Cidadania**. São Carlos: Rima, 2004, p. 3-7.

CAPELAS JÚNIOR, Afonso. A educação do outro. **Rev. do Livro Universitário**, São Paulo: Imprensa Oficial, v. 2, n. 11, p. 8-13, nov. 2002.

CAPELO, Maria R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARVALHO FILHO, Sílvio de Almeida. **Angola: vivências femininas de uma guerra sem fim**. Texto apresentado no I Simpósio Internacional – O desafio da diferença: articulando gênero, raça e classe. Bahia: UFBA, 9 a 12 de abril de 2000.

CASTELLS, Manuel. **Flujos, redes e identidades: una teoria crítica de la sociedad informacional**. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón, FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ediciones Paidós Ibérica, 1994.

COELHO, Marciele N. **Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da escola/ Hortolândia - SP**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CARRON, Gabriel; CHÂU, Ta Ngoc. **A qualidade das escolas primárias em diferentes contextos de desenvolvimento**. Maputo, Moçambique: UDEBA, 2006.

COSTA, Eliana Célia Ismael da. **As novas formas de discriminação sexista: uma perspectiva da Psicologia Social**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

COSTA, Marisa V. Currículo e Políticas culturais. In: _____. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DUCADOS, Henda. **A mulher angolana após o final do conflito**. 2000. <http://www.c-r.org/our-work/accord/angola/portuguese/mulher-angolana.php>

DURKHEIM, Émile. Da divisão do Trabalho Social. In: **Durkheim. Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje.** Transformar la educación. Barcelona Edicions GRAÓ, 2002.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. O que há de específico na desigualdade com base em diferenças étnicas. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira e GANDIN, Luis Armando (orgs.) **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FITUNI, L.L. **Angola: natureza, população e economia.** Trad. Humberto Gonçalves. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

FLECHA, Ramón. Investigar desde la igualdad de las diferencias. In: TOURAINE, Alain. WIEVIORKA, Michel. FLECHA, Ramón, et all. **Conocimiento e identidad. VOZES de grupos culturales en la investigación social.** El Roure Editorial. Barcelona, 2004, 1ª edición.

_____ ; GÓMES, Jesus. **Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno.** Barcelona: El Roure Editorial, 1995.

_____. El discurso sobre la educación de la perspectivas postmoderna y crítica. In: GIROUX, H.; FLECHA, R. (orgs.) **Igualdad educativa y diferencia cultural.** Barcelona: El Roure Editorial, 1992.

_____. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

_____. Las nuevas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et all.(orgs.) **Nuevas perspectivas críticas en educación.** Barcelona: Paidós Educador, 1994.

_____ ; GÓMES, Jesus; PUIGVERT, Lúdia. Sistemas. In: FLECHA, R.; GÓMES, J.; PUIGVERT, L. (orgs.) **Teoría Sociológica contemporânea.** Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

FONSECA, Isabel. **Enterem-me em pé.** A longa viagem dos ciganos. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo ; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. Abr/jun. 2000, vol.14, nº. 2, p.3-11. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883920000002&Ing=pt&nrm=iso.

GARCÍA, Carme. **Comunidades de aprendizaje: de la segregación a la inclusion**. Tesis de Doctoral. Universitat de Barcelona, 2004.

GARCÍA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: Larrosa, J. e Lara, Nuria P. de. (orgs.) **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. vol. 29, no.1, São Paulo, Jan./Jun 2003.

GOMES, Pedro. **Condição dos refugiados de guerra angolanos: um estudo de caso de Hortolândia, Estado de São Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón (orgs.) **Metodologia Comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GRIMSON, Alejandro. **Interculturalidad y comunicación**. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2001.

HADDAD, Fernando. Dialética positiva: de Mead a Habermas. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, nº 59, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200005&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 15 2008. doi: 10.1590/S0102-64452003000200005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus Humanidades, 1992. (vol.I e II)

_____. **Identidades nacionales y postnacionales**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Tecnos, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. Trad. Marcos Santarrita. **Revista de Estudos Feministas**. Vol 3, nº 2, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

IANNI, Octavio. Globalização e diversidade. In: _____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Raças e povos. In: _____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.) **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INGRAN, David. **Habermas e a dialética da razão**. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

KAJIBANDA Victor. Educação e dimensão cultural do desenvolvimento. Actos do Colóquio sobre o Ensino em Angola, Fundação Sagrada Esperança, 2004 paper.

KALY, Alain Pascal. Os estudantes africanos no Brasil e o preconceito racial. In: Castro, Mary G. (coord.) **Migrações Internacionais: contribuições para a política Brasil 2000**. Brasília: CNPD, 2001, p.463-478.

MACEDO, Donaldo. **O multiculturalismo para além de jugo do positivismo**. Currículo sem Fronteiras, v.04, nº1, p. 101-114, jan/jun 2004. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

MCLAREN, Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: McLaren, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. Anais da 29ª Reunião Anual de Pós-Graduação em Educação. In: <http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>.

MEYER, Dagmar E. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: COSTA, Marisa V. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: D&A, 1998.

MOYA, Ruth. **Reformas educativas e interculturalidade na América Latina**. Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, nº17, maio-agosto 1998.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, História e Sujeito: substratos da identidade. **Revista História Oral**. n.º 3, 2000, p.109-115.

PEREIRA, Luena Nascimento N.. **Os regressados na cidade de Luanda: um estudo sobre a identidade étnica e nacional de Angola**. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

PEREIRA, Milocas. **A África, no próximo Médio-Oriente**. Jornal de Angola. Impressões. 16 de fevereiro de 2006, p. 6.

PETRUS, Regina. Jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro. **Revista Travessia**. Maio-agosto de 2000, p. 17-24.

_____. **Emigrar de Angola e imigrar no Brasil: jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro. Histórias, trajetórias e redes sociais**. Dissertação (Mestrado em

Planejamento Urbano e Regional), Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, nº10, 1992, p. 200-212.

REGO, André G. do; HAMID, Sônia C. **Vivendo a memória: identidades, sentidos e práticas**. In: BOLAMA, Nico A. (org.) Redes de conhecimentos – novos horizontes para a Cooperação Brasil e África. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

RIBEIRO, José Teixeira. Migrações Internacionais Brasil-África: Angola em destaque. In: PATARRA, Neide. **Emigração e imigração internacionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo, FNUAP, 1995.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista de Estudos Feministas**. Vol. 3, nº. 2, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

RUI, Manoel. **Ombela**. Trad. Moisés João. Luanda: Editorial Nzila, 2006.

SANTOS, Martins dos. **História do ensino em Angola**. Luanda: Edições dos Serviços de Educação, 1970.

SARACENO, Vitorio e LARA, Willian. **Brasil Indígena**. In: Páginas Abertas, ano 28, nº. 13, 2002.

SCHUTZ, Alfred ; WAGNER, Helmut R. **Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations: Selected Writings**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul./dez, 1990.

SILVA NETO, Teresa J. Adelina da. **Contribuições à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy L. e FERRERIRA, Mariana K. L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação. A questão indígena na escola**. São Paulo, FAPESP, Global, Mari, 2001, p. 9-25.

SILVA, Gilberto P. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIMSON, Olga R. de Moraes Von. Folguedo Carnavalesco: memória e identidade sócio-cultural. **Revista Resgate**. Comunicações. S/d, p. 53-60.

_____. Memória e identidade sociocultural: reflexões sobre a pesquisa, ética e compromisso. In: PARK, Margaret B. (org.). **Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SOUZA, Maria I. P. de; FLEURI, Gilberto P. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAYLOR, Charles (org.) **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TELES, Maria Amélia. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEODORO, Maria de Lourdes. **Mulher negra: visibilidade e cidadania plena**. In: **O olhar da mulher negra: o resgate de Chica da Silva**. Revista Palmares 3, Brasília: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 2000.

TOURAINÉ, Alain. Hombres y mujeres: Igualdad? Amor? In: TOURAINÉ, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. **Conocimiento e identidad. Vocês de grupos culturales en la investigación social**. El Roure Editorial. Barcelona, 2004, 1ª edición.

TIAKH, Ababacar. Migración y mercado de trabajo. In: TOURAINÉ, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. **Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social**. El Roure Editorial. Barcelona, 2004, 1ª edición.

VALENTE, Ana L. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

VALENTE, Maria Idalina de Oliveira. **A situação da mulher em Angola**. Luanda, 2001.
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/valente.pdf>

VARGAS, Júlio. Nuevos perfiles profesionales para minorias étnicas en la sociedad del conocimiento. In: TOURAINÉ, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. **Conocimiento e identidad. Vocês de grupos culturales en la investigación social**. El Roure Editorial. Barcelona, 2004, 1ª edición.

VIEIRA, Laurindo. **Angola: a dimensão ideológica da educação (1975-1992)**. Luanda: Editorial Nzila, 2004.

VIEIRA, Ricardo. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: ITURRA, Raúl (org.) **O sabor das crianças**. Cadernos ICE, 3. Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 1996.

WIEVIORKA, Michel. El trato político de las identidades culturales. In: TOURAINÉ, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. **Conocimiento e identidad. Vocês de grupos culturales en la investigación social**. El Roure Editorial. Barcelona, 2004, 1ª edición.

APÊNDICES

A. Modelo do Termo de Participação

TERMO DE PARTICIPAÇÃO LIVRE E CONSENTIDA

Eu _____ declaro que desejo participar da pesquisa intitulada “*Memória de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial*” desenvolvida por Marciele Nazaré Coelho sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

Estou ciente de que a pesquisa envolverá entrevistas assim como grupos de discussão com as demais participantes.

Autorizo a utilização de entrevista na realização do trabalho e sua posterior divulgação.

Assinatura: _____

Nome: _____

Documento Nº.: _____

B. Questionário

1. Idade: _____

2. Cidade: _____ Estado: _____ País: _____

3. Escolaridade

1º Grau/ Ensino Fundamental/ Ensino Primário:

Instituição: () pública estatal () privada

País: () Brasil () Angola

Completo o nível? () sim () não

Ensino Secundário/Ensino Médio:

Instituição: () pública estatal () privada

País: () Brasil () Angola

Completo o nível? () sim () não

Ensino Universitário:

Instituição: () pública estatal () privada

País: () Brasil () Angola

Completo o nível? () sim () não

4. Escolaridade dos descendentes no Brasil ou em Angola

Complete o quadro:

Grau de parentesco	Idade	Sexo	Instituição pública ou privada	Série /classe	Nacionalidade

5. Ano de vinda para o Brasil: _____

6. Outras informações que considera relevantes.

C. Roteiros dos Relatos Comunicativos

c.1. Roteiro Inicial

1. Roteiro I

Tema: Processo de escolarização em Angola (1ª Fase)

Questões-chave:

- 1.** Comente sobre a província onde você nasceu e/ou viveu (costumes, culinária, tradições, línguas faladas, grupos étnicos, escolas, universidade etc.)

- 2.** Comente sobre o momento em que você veio para o Brasil (motivos de vinda, processo de inserção no país, diferenças e semelhanças entre os países).

- 3.** Comente sobre a(s) escola(s) que você estudou em Angola (local, estrutura, professores (as), relação com as/os colegas, com o conhecimento, relação escola-família).

- 4.** Fale de suas experiências na escola em Angola com relação às diversidades étnica e cultural.

- 5.** Relate suas experiências nas salas de aulas que você frequentou com relação à diversidade de etnias, culturais, raciais, de gênero, de local de moradia:
 - a)** Considerando o seu percurso escolar quando criança.

 - b)** Considerando o seu percurso escolar na adolescência e na vida adulta.

2. Roteiro II

Tema: A mulher na sociedade angolana (2ª Fase)

Questões-chave

1. Como você define a mulher angolana?
2. Qual o papel da mulher angolana na sociedade angolana hoje?
3. Quem é a mulher angolana hoje?
4. Como é ser mulher angolana fora do seu país de origem? Como é estudar e/ou trabalhar nesse país?
5. Como os angolanos (homens e mulheres) entendem a saída das mulheres de Angola para estudarem e/ou trabalharem em outros países?
6. Você vê contradição entre a fala acerca da mulher angolana sobre o fato de serem submissas e o fatos de muitas delas sustentarem os seus lares?
7. Como você vê a educação da mulher angolana em Angola?
8. Comente as diferenças e semelhanças entre ser homem e ser mulher em Angola (emancipação, trabalho, estudos, relações humanas).

3. Roteiro III

Tema: Escolarização de seus filhos e/ou sobrinhos no Brasil e a questão da diversidade étnica e racial (3ª Fase)

Questões-chave

- 1.** Comente sobre a(s) escola(s) de seus descendentes (filha(s), filho (s), sobrinha) no Brasil (Local, estrutura, professores(as), relação com as/os colegas, com o conhecimento, relação escola-família).
- 2.** Fale sobre suas percepções acerca da escola de seu(s) filho(s) com relação às diversidades étnica, cultural e racial.
- 3.** Fale de suas percepções acerca do preconceito étnico e o racial e do racismo no Brasil.
- 4.** Relate as experiências que seu(s) filho(s) ou sobrinha tiveram com relação ao preconceito étnico e racial, a discriminação ou situações de racismo.

4. Roteiro IV

Tema: Perspectivas para a Diversidade étnica e racial no Brasil (4ª Fase)

Questões-chave

- 1.** Quais os fatores importantes para a escola brasileira, pensando a grande diversidade étnica e racial presente?
- 2.** Quais os obstáculos você vê com relação a uma educação a favor da diversidade e da igualdade na diversidade?
- 3.** Quais elementos você identifica como elementos que já favorecem o relacionamento étnico, cultural positivo?
- 4.** Quais transformações precisam ocorrer para que possamos viver a diversidade e ter uma relação mais igualitária e de diálogo entre brancos e negros, mais especificamente?

c.2. Roteiro discutido com as participantes

Parte I - Processo de escolarização em Angola

- 1.** Comente sobre a província em que você nasceu e/ou viveu (costumes, culinária, tradições, línguas faladas, grupos étnicos, escolas, universidade, etc.).

- 2.** Comente sobre o momento em que você veio para o Brasil e os motivos de vinda.

- 3.** Comente sobre o processo de inserção no país.

- 4.** , Comente sobre as diferenças e semelhanças entre os países.

- 5.** Comente sobre a(s) escola(s) que você estudou em Angola (local, estrutura, professores (as), relação com as/os colegas, com o conhecimento, relação escola-família).

- 6.** Fale de suas experiências na escola em Angola com relação à diversidade cultural, a diversidade de etnias, raciais, de gênero, de local de moradia considerando o seu percurso escolar quando criança, na adolescência e na vida adulta.

Parte II - A mulher na sociedade angolana: educação e trabalho

- 1.** Como você define a mulher angolana segundo suas vivências do passado?
- 2.** Como você define a mulher angolana hoje?
- 3.** Qual o papel da mulher angolana na sociedade angolana hoje?
- 4.** Como é ser mulher angolana fora do seu país de origem? Como é estudar e/ou trabalhar nesse país?
- 5.** Como os angolanos (homens e mulheres) entendem ou entenderam a saída das mulheres de Angola para estudarem e/ou trabalharem em outros países?
- 6.** Como foi a experiência de saída do seu país na perspectiva das pessoas mais próximas (familiares, amigos) com as quais você convivia?
- 7.** O que você pensa sobre as mulheres angolanas ocuparem espaços de trabalho fora de seus lares?
- 8.** O que você pensa sobre o trabalho das mulheres dentro do lar?
- 9.** Como você vê a educação da mulher angolana em Angola?
- 10.** Comente as diferenças e semelhanças entre ser homem e ser mulher em Angola com relação à emancipação, ao trabalho, aos estudos e às relações humanas.

Parte III - Escolarização dos descendentes no Brasil e a questão da diversidade étnica e racial

- 1.** Comente sobre a(s) escola(s) de seus descendentes (filha(s), filho (s), sobrinha) no Brasil (local, estrutura, professores(as), relação com as/os colegas, com o conhecimento, relação escola-família).
- 2.** Fale sobre suas percepções acerca da escola de seu(s) filho(s) com relação à diversidade étnica, cultural e racial.
- 3.** Fale de suas percepções acerca do preconceito étnico e racial e do racismo no Brasil.
- 4.** Relate as experiências que seu(s) filho(s) ou sobrinha tiveram com relação ao preconceito étnico e racial, à discriminação ou a situações de racismo.

Parte IV - Perspectivas para a diversidade étnica e racial no contexto brasileiro

- 1.** Quais os fatores importantes para a escola brasileira, pensando na grande diversidade étnica e racial presente?
- 2.** Quais os obstáculos você vê com relação a uma educação a favor da diversidade e da igualdade na diversidade?
- 3.** Quais elementos você identifica como elementos que já favorecem o relacionamento étnico, cultural positivo?
- 4.** Quais transformações precisam ocorrer para que possamos viver a diversidade e ter uma relação mais igualitária e de diálogo entre brancos e negros, mais especificamente?

D. Quadros com as categorias de análise

O quadro a seguir organiza as concepções que as participantes possuem acerca de seus processos de imigração, apresentando como categoria a *inserção na sociedade de imigração* e como subcategorias o *mercado do trabalho*, os *direitos e oportunidades*, os *preconceitos e estereótipos* e a *convivência*.

Quadro XI - Inserção na sociedade de imigração

INSERÇÃO NA SOCIEDADE DE IMIGRAÇÃO			
	Mercado de trabalho	Direitos e oportunidades	Preconceitos e estereótipos
F.E	<p><i>Você não acha que vai chegar num país e vai trabalhar de doméstica, você achava que ia trabalhar numa loja (Esperança).</i></p> <p>F.E.: Dificuldades de colocação no mercado de trabalho para estrangeiros</p> <p>V.O./T.: Restritas Inserções no mercado de trabalho</p> <p>M.T.: Inserção restrita no mercado de trabalho</p> <p><i>Muitos lugares que às vezes você leva currículo e assim, abrem portas para você, porque no currículo você põe toda a documentação, de onde você é, e eu acho que às vezes, isso daí, pode até ter atrapalhado alguma coisa. (Sofia)</i></p> <p>F.E.: O ser estrangeiro e ter vindo de país africano como fator que dificulta a inserção nos diferentes cargos.</p> <p>V.O./T.: Ser estrangeiro e angolano</p> <p>M.T.: Identificação do país de origem como dificultador no processo de contratação</p>	<p><i>Você é estrangeira, você não é uma cidadã brasileira (...) tem sempre um empecilho, nesse caso por você ser cidadã estrangeira. (Sofia)</i></p> <p>F.E.: Ser estrangeira</p> <p>V.O./T.: Acesso aos direitos</p> <p>D.O.: Limitações de direitos por ser estrangeira</p> <p><i>A própria pessoa que nasce no seu país já tem os seus direitos (...) você que é estrangeira tem menos. (Esperança)</i></p> <p>F.E.: Acesso limitado aos direitos</p> <p>V.O./T.: Territorialidade</p> <p>D.O.: Limitação de acesso a alguns direitos do cidadão nacional</p>	<p><i>Uma vez eu estava assim no cartório e uma senhora encontrou-me (...) dirigiu-se a mim e disse você dava uma boa babá. (Teodora)</i></p> <p>F.E.: O negro vinculado apenas a trabalhos domésticos</p> <p>V.O./T.: Diversidade vista como desigualdade</p> <p>P.E.: Os negros apenas ocupam postos de trabalho que não exigem qualificação acadêmica</p> <p><i>No Brasil eu nunca vi um médico negro, um engenheiro negro (...) é muito difícil (Esperança)</i></p> <p>F.E.: Não ter formação acadêmica</p> <p>V.O./T.: Formação acadêmica dos negros brasileiros</p> <p>P.E.: Negro tem pouco acesso à formação acadêmica.</p> <p><i>Racismo existe, todo lugar existe racismo (Sofia).</i></p> <p>F.E.: Existência do racismo</p> <p>V.O./T.: Racismo como parte das sociedades</p> <p>P.E.: O racismo está presente nas diferentes sociedades</p> <p><i>Numa loja chique (...) você vai levar um currículo a pessoa não te dá muita bola porque você é negra, porque você tem o grau de escolaridade mais baixo, o seu jeito de vestir (...) (Sofia)</i></p> <p>F.E.: Ser negro, ter baixa escolaridade e poucas condições financeiras</p> <p>V.O./T.: Pertença racial, pouca escolaridade e classe social como fatores que contribuem para a exclusão</p> <p>P.E.: Racismo no espaço do mercado de trabalho</p> <p><i>Se te vê negro sempre tem que te ver como empregada doméstica (Teodora)</i></p> <p>F.E.: Ser negro, atrelada às poucas oportunidades educacionais e à não diversidade de funções no mercado de trabalho.</p> <p>V.O./T.: Crença de que os negros ocupam somente este cargo no mercado de trabalho.</p> <p>P.E.: Negro ocupando lugares de menor remuneração</p>

F.E: Fatores Excluídos, V.O./T.: Variáveis Objetivas/Tipificações, M.T.: Mercado de Trabalho, D.O. Direitos e Oportunidades, P.E. Preconceito e estereótipo

INSERÇÃO NA SOCIEDADE DE IMIGRAÇÃO	
	Convivência
F.T	<p><i>O povo é muito simpático, bastante comunicativo (...) começar a conviver, começar a ter amigos (Sofia)</i></p> <p>F.T.: Estabelecimento de laços e vínculos</p> <p>V.O./T.: A convivência pode possibilitar a aquisição de laços na sociedade de imigração</p> <p>C.: Laços de amizade como importantes na inserção</p>

F.T. Fatores que contribuem para a Transformação, C: Convivência

Acerca das inserções das angolanas na sociedade brasileira as participantes apresentam como elementos as dificuldades de inserção em diferentes postos no mercado de trabalho, os preconceitos, estereótipos e situações de racismo que vivenciam na sociedade de imigração, o ser estrangeiro e os direitos que usufruem e, ao mesmo tempo, os laços de amizades que estabelecem na sociedade de imigração como fator importante para as suas inserções.

No diálogo entre as participantes, elas reafirmam tais aspectos afirmando que:

Sofia: (...) É um pouco difícil, pois, você sai de um país, você vem para um outro país totalmente diferente, as coisas não são ... Foi mais difícil a respeito de documentação, mais por causa disso. Mas a gente não teve nenhum outro tipo de problema, de preconceito, quanto essa parte para nós duas foi muito tranqüilo...

Teodora: (...) Eu também não tive problemas, quando eu cheguei a minha dificuldade foi (...) questão de discriminação assim e algumas coisas que você vê que a pessoa vai vivendo, mas não são propriamente ditas (...) Quando eu viajei, me lembro de uma experiência quando eu fui para o Rio Grande do Sul, eu senti um pouco de discriminação (...).

Nas diferentes experiências de inserção motivadas por diferentes aspectos de imigração, as participantes dialogam sobre suas vivências. Os dados e as análises dessas vivências serão discutidos no capítulo III.

O quadro à seguir organiza-se a partir da categoria *escolarização em Angola* e apresenta fatores que contribuem para a compreensão da escolarização vivenciada pelas angolanas na escola em Angola. Os fatores apresentados são organizados segundo suas dimensões, ou seja, as dimensões transformadoras e as exclusoras ou as que contribuem para a exclusão.

Quadro XII - Escolarização em Angola

ESCOLARIZAÇÃO EM ANGOLA		
	Formação acadêmica	Diversidades de classe social, étnica e racial
F.E	<p><i>Naquela época tinha bastante gente que não era alfabetizado, então, a maioria das mulheres (Sofia)</i> F.E. Baixa escolaridade V.O./T. Gênero e grau de escolaridade F.A. As mulheres possuíam baixa escolaridade</p> <p><i>Existe ainda alguns espaços dentro da sociedade angolana que nota-se mesmo que ainda tem um número reduzido de mulheres, eu diria mesmo que é pelo grau de formação acadêmico da mulher (Teodora)</i> F.E. Ser mulher e ter pouca escolaridade V.O./T. Gênero, escolaridade e ocupação de diferentes lugares no mercado de trabalho F.A. Quanto menor a escolaridade menor diversidade nas oportunidades de trabalho.</p>	<p><i>Racismo não tinha muito não, era mais a diferença de classe alta, de classe média (...). (Esperança)</i> F.E. As diferentes classes sociais sendo tratadas de forma hierárquica V.O./T. Relação entre classe social e desigualdade D.C.S. Desigualdade entre as diferentes classes sociais</p> <p><i>Existia assim, um preconceito porque tinha umas pessoas que moravam num lugar um pouco melhor que outro, tem carro o outro não tem (Sofia)</i> F.E. Diferença de classe social como fator de preconceito V.O./T. Quanto menor a situação financeira maior o preconceito vivido D.C.S. Condições econômicas definindo situações de preconceito</p>

F.E: Fatores Excluídos, V.O./T.: Variáveis Objetivas/Tipificações, F.A.: Formação Acadêmica,, D.C.S./E.R: Diversidades de Classe Social, étnica e racial

ESCOLARIZAÇÃO EM ANGOLA	
	Diversidades étnica e racial
F.T	<p><i>Eu brincava com crianças de várias regiões de Angola, mesmo sendo do norte, do sul, do leste, não tinha diferenças, mesmo na questão racial, nós tínhamos pessoas mestiças que eram, algumas brancas eu não digo, mas crianças mestiças na nossa escola sempre tiveram e a relação era amena (Teodora)</i> F.T. Existência de diferentes sujeitos na escola V.O./T. Convivência de diálogo entre as diferentes crianças D.E.R. Diversidade como elemento positivo</p>

F.T: Fatores de Transformação, D.E.R.: Diversidades étnica e racial.

ESCOLARIZAÇÃO EM ANGOLA		
	Método	Relação escola e família
F.E	<p><i>Eu sabia que não tinha feito a lição direito ou então não tinha estudado a tabuada direito eu ia apanhar. (Esperança)</i></p> <p>F.E. Papel da escola e suas funções na manutenção da disciplina pelo castigo físico</p> <p>V.O./T. Para aprender é preciso a disciplina, ancorada na punição</p> <p>M. Aprendizagem por meio da punição física</p>	<p><i>contacto entre pais e professores, acontecia em quando em vez, se o aluno fosse assim indisciplinado, mandavam chamar os pais para conversar com os alunos (Teodora)</i></p> <p>F.E. Distância entre a escola e a família</p> <p>V.O./T. aproximação da família com a escola quando existem problemas</p> <p>R.E.F. Não há proximidade nessa relação</p>
F.T.	<p><i>Eu ainda peguei aquele período de escola do período colonial (...) aquela professora bem tradicional. (Teodora)</i></p> <p>F.T. Possibilidade de frequentar a escola</p> <p>V.O./T. Escolarização pelo método de herança colonial.</p> <p>M. Método tradicional herança do período colonial</p> <p><i>No (...) período da independência, do período pós-independência, então, eu peguei aquele período onde tinha aquele professor jovem, recém formado, de ensino médio e que davam aulas no ensino secundário (Teodora)</i></p> <p>F.T. Maior oferta de educação</p> <p>V.O./T. Contribuições de jovens angolanos na educação das crianças</p> <p>M. Experiência de ser aluno e do professor que teve como base para o ensino das crianças</p> <p><i>“(...) depois pegamos também aquela fase de professores cubanos, (...) que vem com outro tipo de experiência, de Cuba mesmo, onde se adaptavam as formas para poder dar aulas aos estudantes (Teodora)”</i></p> <p>F.T. Contribuições dos cubanos para expansão do ensino</p> <p>V.O./T. Experiência de Cuba adaptada à realidade de Angola</p> <p>M. Experiência da escola em Cuba adaptado as necessidades de Angola</p> <p><i>Porque o pai não se preocupava muito em saber se o filho está indo para a escola, se está estudando, entendeu, porque ele sabia que a escola era rígida. (Sofia)</i></p> <p>F.T. Papel da escola e suas funções bem definidas</p> <p>V.O./T. Escola como espaço do ensino e da aprendizagem</p> <p>M. Rigidez no método de ensino e na manutenção do comportamento aceitável na escola</p> <p><i>A questão de disciplina era de fato implementada (Teodora)</i></p> <p>F.T. Papel da escola e suas funções na manutenção da disciplina</p> <p>V.O./T. Disciplina como parte da educação da escola (conteúdo) e do próprio cidadão (respeito ao outro)</p> <p>M. Valorização da disciplina</p>	<p><i>Os pais só freqüentavam a escola nas reuniões de pais (...) ia todo mundo, a mãe, a avó, a tia, o primo (...)” (Esperança)</i></p> <p>F.T. Aproximação da escola com a família na reunião de pais</p> <p>V.O./T. Reunião de pais como espaço de encontro com a escola</p> <p>R.E.F. Momentos específicos de aproximação</p>

F.T. Fatores que contribuem para a Transformação, F.E: Fatores Excluídos, V.O./T.: Variáveis Objetivas/Tipificações, M.: Método, R.E.F.: Relação Escola e Família.

A partir da categoria descrita no quadro, os conteúdos dos sumários das participantes foram organizados segundo as subcategorias: *formação acadêmica, diversidade de classe social, diversidades étnica e racial, método e relação escola e família*. Cada subcategoria apresenta elementos que discutiremos no capítulo IV, nas abordagens sobre as vivências de escolaridade que as angolanas tiveram em Angola.

O quadro apresenta o olhar das angolanas acerca da presença de mulheres na escola e nos demais espaços da sociedade, a partir de suas próprias vivências, remetendo-nos às questões de gênero e à escola angolana. Também apresenta aspectos relacionados à vivência da diversidade na escola, seja ela racial, étnica ou social. Alguns métodos e modos de ensino nos diferentes momentos históricos em Angola, desde o período colonial até o pós-colonial e a relação entre a escola e a família são aqui apresentadas como conteúdo das subcategorias.

O quadro a seguir traz a categoria *Escola no Brasil* e a subcategoria *Diversidades étnica e racial*, apresentando elementos que dizem respeito às vivências das angolanas no Brasil, às vivências de seus filhos e descendentes, quanto às percepções que possuem acerca da escola no Brasil e à questão da diversidade. A discussão dos elementos que compõem a categoria e subcategoria será apresentada no capítulo IV e no capítulo V.

Quadro XIII - Escola no Brasil

ESCOLA NO BRASIL		
Diversidade étnica e racial		
Brasil(a)	Brasil/escolarização própria (b)	Brasil/escolarização dos descendentes (c)
F.E.	<p><i>Eu acho que tem a ver (preconceito) primeiro com o fato de eu ser angolana, segundo por eu ter vindo da África (Esperança)</i></p> <p>(b)</p> <p>F.E. Diferenças culturais e étnicas entendidas como de menor valor V.O./T. A descendência africana como elemento de discriminação D.E.R. Diversidade como desigualdade</p>	
	<p><i>Você tem que mostrar sempre que é boa (...) Quando se é negro na sala de aula, na universidade, na hora de fazer trabalho você tem que provar que é muito bom. (Teodora)</i></p> <p>(b)</p> <p>F.E. Diferenças étnicas e raciais entendidas como menor capacidade intelectual V.O./T. A cor da pele como fator de não-inserção D.E.R. Diversidade compreendida como desigualdade</p>	
	<p><i>Racismo, às vezes, tem muita influência da classe social (Sofia)</i></p> <p>(c)</p> <p>F.E. Diversidade entendida como desigualdade de culturas, de etnias. V.O./T. Relação existente entre raça e classe social D.E.R. Racismo entendido a partir da discriminação pela cor de pele, descendência atrelada a posição social</p>	
	<p><i>Ensino fundamental (...) a questão racial me incomodou muito, é aí que você começa a ver o racismo por parte dos colegas, é aí que começam a identificar a pessoa pela cor da pele (Teodora)</i></p> <p>(c)</p> <p>F.E. Diversidade na perspectiva da desigualdade entre brancos e negros. V.O./T. Construção negativa da identidade étnica e racial D.E.R. Presença e vivência de situações de racismo dentro da escola</p>	
	<p><i>Tem muito a ver com a educação que a criança tem em casa, então, você escuta em casa o pai falando e chega na escola e xinga o coleguinha. (Esperança)</i></p> <p>(c)</p> <p>F.E. Existência dos xingamentos étnicos na escola V.O./T. Educação a favor da diversidade precisa ser construída na família D.E.R. Presença de atos racistas dentro da escola</p>	
	<p><i>Falta de informação, de criatividade (...) de interesse". (Esperança)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.E. Pouca informação dos atores da escola acerca do trabalho com o tema da diversidade V.O./T. Informação, criatividade e envolvimento como obstáculos D.E.R. A falta de informação, de criatividade e de interesse como complicadores no trabalho com o tema da diversidade</p>	
	<p><i>o salário atrapalha, o professor não é bem pago (Esperança)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.E. Baixo salário dos(as) professores(as) V.O./T. Questão salarial como implicador no trabalho mais diversificado abrangendo a questão da diversidade. D.E.R. Remuneração insuficiente como fator que dificulta o trabalho com a questão da diversidade.</p>	

F.E: Fatores Excluídos, V.O./T.: Variáveis Objetivas/Tipificações, F.A.: Formação Acadêmica, D.E.R. Diversidades étnica e racial

ESCOLA NO BRASIL		
Diversidade étnica e racial		
Brasil(a)	Brasil/escolarização própria (b)	Brasil/escolarização dos descendentes (c)
F.T.	<p><i>Se a criança crescer (pausa) sabendo que ela é igual a todas as crianças quando ela for para a escola ela não vai sofrer com esse tipo de preconceito, ela vai saber lidar com esse tipo de coisa (Sofia)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Educação para a diversidade na família para fortalecer a identidade étnica e racial V.O./T. Educação a favor da diversidade possibilitando a vivência da diversidade de modo igualitário. D.E.R. Participação da família na construção de uma identidade positiva da criança negra</p>	
	<p><i>Uma coisa boa é o convívio do dia-a-dia, que a criança, vamos supor, que vai na escola todos dias (...) assim vão se familiarizando entre eles (Sofia).</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Contato e o convívio com as diferentes crianças V.O./T. Educação a favor da diversidade possibilitando o convívio igualitário entre as diferentes crianças. D.E.R. Convivência com as diferentes crianças na escola</p>	
	<p><i>Na questão de usar a cor da pele para chamar uma pessoa, “ô moreno”, “ô branquinho”, “ô negrinho”.</i> <i>(Teodora)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Eliminar o uso da cor da pele para referir-se pejorativamente às pessoas V.O./T. Uso da cor da pele usada para desprestigiar D.E.R. A cor da pele como elemento de desigualdade nas relações entre os diferentes sujeitos</p>	
	<p><i>Nunca fazer diferença entre o branco e o negro. Uní-los cada vez mais. (Esperança)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Convivência igualitária entre os diferentes sujeitos e aproximação entre eles V.O./T. Diferença como parte da diversidade humana D.E.R. Diálogo entre os diferentes sujeitos numa perspectiva de aproximação e conhecimento do outro</p>	
	<p><i>Os eventos culturais que tem na escola, por exemplo, o dia do índio (pausa). (Esperança).</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Existência de eventos voltados para a temática V.O./T. Valorização da diversidade D.E.R. Diversidade entendida como valorização das diferenças</p>	
	<p><i>Trabalhar o que tem de bom na cultura negra, porque (...) tudo isso fortalece as crianças. (Teodora)</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Trabalhar os aspectos positivos das diferentes culturas para fortalecimento da identidade étnica e racial V.O./T. Fortalecimento da identidade cultural, racial e étnica D.E.R. Compreensão da diferença como parte importante da diversidade</p>	
	<p><i>Deveria haver debates entre mães, palestra, teatro (...) debates entre mães, pais, convidar as mães para que todos viessem fazer atividades lúdicas dentro da escola (Teodora).</i></p> <p>(a)</p> <p>F.T. Possibilidade de existência de diferentes atividades envolvendo a família no trabalho em busca de uma educação com relações mais igualitárias. V.O./T. Aproximação entre escola e família no trabalho com o tema da diversidade D.E.R. Possibilidade de realização de atividades que envolvesse a família</p>	

F.T. Fatores que contribuem para a Transformação, V.O./T.: Variáveis Objetivas/Tipificações, F.A.: Formação Acadêmica, D.E.R. Diversidades étnica e racial.

As vivências como estudantes, no caso de Esperança e Teodora, colocaram-se como elementos importantes para a compreensão da escolaridade no Brasil, da escolaridade de seus descendentes e nas perspectivas relacionadas à diversidade e à escola no Brasil. O quadro apresenta tanto as perspectivas que contribuem para a transformação da educação e diversidade quanto aquelas que se apresentam como fatores que dificultam tal processo.