

Entre Kinshasa, Luanda e São Paulo: migração e educação nas trajetórias de solicitantes de refúgio angolanas no brasil

Lya Amanda Rossa
Marilda Menezes

Resumo

A presença de um grupo mulheres angolanas em São Paulo, que partilham de trajetórias migratórias entre Angola e República Democrática do Congo (RDC) no período da Guerra de Independência de Angola (1961-1974) e da Guerra Civil Angolana (1975-2002), foi o ponto de partida para a retomada de suas trajetórias educacionais e familiares. Suas experiências no Brasil como migrantes e solicitantes de refúgio são entrelaçadas com as trajetórias migratórias das gerações anteriores, que também vivenciaram situações análogas ao refúgio e tiverem suas vidas marcadas por deslocamentos. O conjunto de seus relatos, colhidos através de pesquisa etnográfica, evidenciam não apenas a permanência de dinâmicas educacionais coloniais e disparidades de gênero no acesso à escola. Apontam também os impactos da mobilidade humana no acesso à educação e inserção profissional, que engendram tanto a sua exclusão linguística quanto o não reconhecimento de suas habilidades e certificações profissionais, situação que reforça a sua posição como migrantes/refugiadas africanas no mercado de trabalho brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Migração. Angola.

Lya Amanda Rossa

Universidade Federal do ABC - UFABC

E-mail: amanda.rossa@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7416-9736>

Marilda Menezes

Universidade Federal do ABC - UFABC

E-mail: menezesmarilda@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-5815-975X>

Recebido em: 15/07/2019

Aprovado em: 14/07/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66276>

Abstract

Throughout Kinshasa, Luanda and São Paulo: migration and education in the trajectories of Angolan asylum-seekers in Brazil

The presence of a group of Angolan women in São Paulo, who share displacements between Angola and the Democratic Republic of Congo (DRC) in the period of the Angolan War of Independence (1961-1974) and the Angolan Civil War (1975-2002) is the starting point to reflect on their family and educational trajectories. Their current experiences in Brazil as migrants and asylum-seekers are intertwined with the experiences of their previous generations, who were also in a refugee-like situation and had mobility as a constant in their lives. Their narratives, shared in ethnographic-based research, highlight not only the persistence of colonial dynamics and gender asymmetries on the access of education. They also point out the impacts of human mobility in the access of education and professional opportunities, that engender their linguistic exclusion as the lack of recognition of their abilities and professional credentials, which reinforces their position as African migrants and refugees in the Brazilian labor market.

Keywords:
Education.
Migration.
Angola.

Resumen

Entre Kinshasa, Luanda y São Paulo: migración y educación en las trayectorias de solicitantes de asilo angoleñas en Brasil

La presencia de un grupo de mujeres angoleñas en São Paulo, que comparten trayectorias migratorias entre Angola y la República Democrática del Congo (RDC) en el período de la Guerra de Independencia de Angola (1961-1974) y la Guerra Civil de Angola (1975-2002), fue el punto de partida para la reanudación de sus trayectorias educativas y familiares. Sus experiencias en Brasil como migrantes y solicitantes de asilo están entrelazadas con las trayectorias migratorias de generaciones anteriores, que también experimentaron situaciones similares al refugio y tuvieron sus vidas marcadas por desplazamientos. El conjunto de sus narrativas, reunidas a través de la investigación etnográfica, apunta no solamente la permanencia de dinámicas educativas coloniales y las disparidades de género en el acceso a la escuela. También señala los impactos de la movilidad humana en el acceso a la educación y la inserción profesional, lo que genera tanto su exclusión lingüística como la falta de reconocimiento de sus habilidades y certificaciones profesionales, una situación que refuerza su posición como migrantes / refugiadas africanas en el mercado laboral brasileño.

Palabras clave:
Educación.
Migración.
Angola.

Introdução

A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo linguístico, como afirmou Paulo Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). E o desafio que nos coube foi tentar compreender o mundo a partir dos relatos de um grupo de mulheres angolanas em São Paulo. Vivendo na cidade como solicitantes de refúgio e se comunicando em português com dificuldade, suas experiências se materializaram em falas e trajetórias que nos convidaram a tecer reflexões sobre seus processos migratórios¹, permeados por questões históricas e políticas, caminho que trilhamos a partir da retomada de suas trajetórias escolares. Para introduzir todos esses elementos, primeiramente discorreremos sobre alguns pontos relevantes da história de Angola que nos auxiliarão na compreensão deste tema.

Enquanto ex-colônia portuguesa, Angola tem como idioma oficial o português, único reconhecido oficialmente pela Constituição Angolana de 2010. Até o momento, o país não possui um estatuto jurídico que proclame quais são as línguas nacionais, embora em 2011 tenha sido elaborado projeto de lei que propõe o reconhecimento de outros doze idiomas nacionais, o combate ao preconceito linguístico, a disponibilização de intérpretes nos serviços dos poderes judiciário e legislativo e a ampliação dos idiomas nos atos do poder executivo. O projeto prevê também a inclusão de disciplinas sobre os idiomas mais falados durante os três primeiros anos escolares e também no Ensino Médio, entre outras medidas que visam valorizar o patrimônio linguístico nacional angolano (ANGOLA, 2011). Dentre os referidos idiomas, os mais falados são o umbundu, o kimbundu e o kikongo, cujo uso, assim como o ensino, fora proibido no período colonial, dentro e fora das escolas, o que até os dias de hoje perpetua um estigma em torno dos idiomas nacionais, com uma considerável perda de falantes através das gerações (BOAVENTURA LEITE, 2015).

Grande parte da população angolana é considerada descendente dos povos *Bantu*, grupo etnolinguístico que migrou pelo continente africano e corresponde à base comum mais numerosa dentre os povos do centro e sul do continente africano na atualidade. A região hoje correspondente a Angola remonta também, entre outras estruturas políticas e sociais anteriores à ocupação portuguesa,² ao Reino do Kongo, que se estendia por regiões hoje situadas entre o norte de Angola, a República Democrática do Congo (RDC) e o sul do Gabão. Até os dias de hoje, o Reino do Kongo é invocado como um passado comum entre os povos angolanos descendentes da etnia bakongo, grupo dividido pelas fronteiras impostas após a Conferência de Berlim, em 1884, e que hoje está contido nas províncias fronteiriças angolanas situadas ao norte do país: Uíge e Zaire, assim como Cabinda, um enclave territorial ao Norte circundado pela República do Congo e a RDC. O idioma kikongo, língua dos povos bakongo, possui diferentes variantes (como o kituba) e atualmente é considerado por lei como um dos idiomas nacionais da RDC, embora não tenha esse *status* reconhecido em Angola. Outro idioma bastante falado nessas regiões, além do francês, legado das

colonizações francesa e belga, é o lingala, que surgiu a partir dos diferentes deslocamentos humanos na região, tornando-se uma *língua veicular* de comércio que se expandiu pelos países drenados pelo Rio Congo (M'BOKOLO, 2008b, p. 233).

A presença portuguesa em Angola data do século XV, vinculada sobretudo ao tráfico de pessoas em regime de escravidão, contudo a efetiva ocupação portuguesa ocorreu mais expressivamente após a Independência do Brasil, em 1822, inicialmente com envio de população exclusivamente masculina (BIRMINGHAM, 2017). Esse padrão se desloca para colonização familiar apenas entre 1910 e 1930, com um aumento da população portuguesa de 10 mil para 300 mil habitantes, em atendimento à política do “mínimo necessário” em termos de estruturas administrativas, de saúde e educação (MENEZES, 2000). A ocupação portuguesa em Angola teve um caráter civilizatório, assimilacionista e segregacionista de forma hierarquizada. Em 1951, Angola passou do *status* de colônia para o de ‘Província Ultramarina’, no entanto tal mudança não modificou a estrutura jurídica e social imposta pelo regime português. Historicamente, a sociedade angolana foi hierarquizada pela divisão entre três níveis de cidadania: uma cidadania plena para colonos, e progressivamente negada aos dois outros grupos: os cidadãos chamados de assimilados, o que implicava uma assimilação cultural aos costumes portugueses (e, em muitos casos, também a mestiçagem racial); e os considerados como indígenas autóctones, vistos como incapazes de se autogovernarem e obrigados a se “destribalizarem” para poderem usufruir dos sistemas de saúde e educação (MENEZES, 2000). Os efeitos da segregação social e racial em Angola são narrados por Kassembe (1995), que aponta a manutenção da divisão em diferentes bairros para brancos, assimilados e negros em Luanda, mesmo após a Independência, assim como a existência de um único hospital e poucas escolas na capital, todas com acesso restrito aos brancos e a um pequeno grupo de assimilados mestiços.

Dentre os diversos ingredientes que contribuíram para o início da luta anticolonial em Angola na década de 1960, temos o desenvolvimento de uma autoconsciência anticolonial entre estudantes no exílio, migrantes retornados e artistas; as revoltas por parte do campesinato, com cruzamento de fronteiras para evitar o trabalho forçado entre as populações na Região Norte; e ainda os movimentos situados ao norte do país, com planos de restabelecimento de uma estrutura política como a do Reino do Kongo (SERRANO, 2008).

Após catorze anos de guerra anticolonial, Angola teve a sua independência proclamada em 1975, e, depois um ano de hiato, iniciaram-se os conflitos entre as lideranças angolanas pela ocupação do poder. A Guerra Civil Angolana, um dos mais sangrentos conflitos do continente, foi marcada por 27 anos (1975-2002) quase ininterruptos de confrontos, que geraram um saldo de violências persistente até os dias de hoje. Além da sistemática exclusão de direitos a que a população foi submetida no período colonial, os conflitos pré e pós-Independência alteraram radicalmente a organização e a estrutura social do país (VISENTINI, 2012). A realização da *guerra no mato*, em territórios rurais, culminou com violências que deixaram um

grande número de pessoas internamente deslocadas³ e refugiados, desenraizando culturalmente populações e gerando pressões demográficas na capital do país, Luanda. Na ocasião da Proclamação da Independência, em 1968, apenas 10% da população angolana residia em áreas urbanas, cenário radicalmente modificado pelos conflitos armados que seguiriam pelas duas décadas seguintes (HUMAN RIGHTS WATCH, 2007). O fim da luta armada em Angola ocorreu em 2002,⁴ o que culminou com tratativas pelo fim do reconhecimento do estatuto de refugiados para cidadãos de Angola em outros países na década seguinte.⁵

Para os angolanos, falar sobre o sistema educacional em Angola é um desafio, que não se limita ao problema da guerra, ainda que seja estimada a destruição de cerca de 5 mil salas de aula durante as décadas de conflitos.⁶ A questão do acesso à educação remonta ainda ao período colonial, sendo a abertura de instituições de ensino bastante tardia e inicialmente restrita à população branca, de forma que o acesso à educação foi e é reconhecido como um dos maiores desafios impostos após a conquista da independência (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Em 1960, apenas 2% da população angolana era mestiça e menos de 1% branca, ainda assim, mesmo as poucas instituições de ensino básico existentes não admitiam os negros “nativos” (KASSEMBE, 1995, p. 17). A inclusão de negros e mestiços nas escolas e universidades ocorreu progressivamente na década de 1960, à medida que os movimentos pró-Independência avançavam; de qualquer forma, estima-se que 99% da população era analfabeto à época (MENEZES, 2000, p. 149), com uma pequena progressão para 90% em 1975 (VISENTINI, 2012, p. 80).

Em Angola, o Ensino Superior foi inaugurado em 1963, com a criação dos Estudos Gerais Universitários, uma alternativa à busca por ensino no exterior, sobretudo em Portugal, custeado pelas famílias mais abastadas. A tradição de buscar formação acadêmica ‘no estrangeiro’, muito em voga antes desse marco, propaga-se até os dias de hoje, pois o desenvolvimento do Ensino Superior nacional não logrou reduzir a mobilidade de estudantes, seja pela valorização social dos diplomas obtidos no exterior, seja pelo descrédito dos diplomas nacionais perante os empregadores locais (FREIRE; GUIMARÃES, 2011; LIBERATO, 2012).

Embora o acesso à educação tenha sido ampliado aos angolanos negros após a Independência, as instituições de ensino remanescentes ficaram concentradas na capital, Luanda. Pelo menos em relação ao ensino, o português permaneceu como idioma oficial e, na visão de Paulo Freire, assumiu a função de uma *língua veicular*. Na medida em que não havia outro idioma que pudesse garantir a unidade nacional, considerando-se que boa parte da população angolana falava à época vários idiomas, e o português não era a sua língua materna, o sistema educacional implementado adotou o ensino de português como segunda língua. Essa escolha foi mantida, mesmo que com inúmeras controvérsias e problemas políticos: como o português é visto por muitos como a memória linguística do colonizador, a escolha de um idioma nacional para representar a coletividade da identidade nacional do ‘ser angolano’ colocava o impasse sobre qual

língua nacional (e vinculada a qual grupo étnico) iria se sobrepor às demais (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

A mobilidade campo-cidade para Luanda, motivada pelos confrontos em áreas rurais nos períodos de guerra, contava com um contraponto migratório de mobilidade além das fronteiras, sobretudo entre Angola e RDC. Tanto pela afinidade histórica legada pelo Reino do Kongo quanto por elementos étnicos, linguísticos e políticos – especialmente entre os bakongo –, as migrações entre Angola e RDC, desde a década de 1940, tiveram relevância no processo de independência, especialmente com a criação e o suporte a organizações como a Associação dos Bakongos (Abako), pedra basilar no processo de independência da RDC em relação à Bélgica, logrado em 1960 (KASSEMBE, 1995).

Os processos de independência de Angola e da RDC envolveram o desenvolvimento de noções de identidade nacional, mobilizando elementos culturais, étnico-linguísticos, históricos e políticos. Como aponta Hall (2006), a construção da ideia de identidade nacional, longe de se originar em essencialismos, representa discursos e formas de representação, o que em sociedades multiétnicas não se estabelece sem algum grau de disputa de poder sobre quais traços serão considerados prevalentes.⁷ Assim, a luta pela construção do que é a identidade nacional (nesse caso, uma *angolanidade*) em um país recém-constituído e saído do regime colonial envolveu também a construção de uma dicotomia campo-cidade (SERRANO, 2008).

Essa dicotomia é vista por alguns autores como a oposição entre a visão do “ser angolano”, autorrepresentada pela cultura hegemônica da capital Luanda, que, em razão do maior tempo de contato com a metrópole, é considerada como mais afeita à lusofonia e aos costumes ocidentais, dita *crioulizada* e *portugalizada*, numa autovisão multicultural e cosmopolita (PEREIRA, 2002), e a autorrepresentação das populações de regiões rurais, especialmente ao norte do país, que veem a cultura da capital como pouco africana, impondo resistências à manutenção das línguas nacionais e às formas de vestir e expressar-se. O resgate do legado deixado pelo Reino do Kongo, visto como sua real matriz cultural, é expresso também por certa resistência e pela liberdade de existir e locomover-se no espaço, portanto não se permite reduzir a uma única visão do que significa ser angolano (CIPRIANO, 2015), nem se limita diante dos conceitos modernos de fronteira e identidade nacional. Essa situação possui efeitos sobre a construção do sistema de ensino e também sobre o acesso à educação, como iremos demonstrar nas próximas seções.

Dividimos o presente artigo em duas sessões. Na primeira, nós nos debruçamos sobre as relações entre educação e migrações, concentrando-nos nas fronteiras entre Angola e RDC no período de 1970 a 1990, e ilustramos esse contexto através das falas de nossas interlocutoras, que partilham de experiências estudantis em ambos os países.

Já na segunda sessão, voltamo-nos às experiências após sua chegada ao Brasil e discorremos sobre como os deslocamentos passados geraram efeitos sobre a sua situação atual como solicitantes de refúgio, apontando suas dificuldades e seus planos para viver em São Paulo.

Os relatos e discussões deste trabalho integram a pesquisa etnográfica conduzida durante o mestrado em Ciências Humanas e Sociais, entre 2016 a 2018. Durante a pesquisa, estivemos em contato com um grupo de cerca de 40 pessoas, entre mulheres e crianças, com as quais convivemos enquanto estavam abrigadas em um Centro de Acolhida na capital paulista. Os trechos citados aqui foram retirados de entrevistas semiestruturadas e diários de campo, instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa que nos permitiram acompanhar cotidianamente as frustrações e dificuldades de integração de nossas interlocutoras no Brasil, na busca de melhores condições de vida para si e seus descendentes. A inserção no mercado de trabalho foi um dos aspectos abordados, embora não esgotado pela pesquisa (ROSSA, 2018).

Entre os bancos escolares de Angola e da República Democrática do Congo

O protagonismo de Luanda como capital cultural e econômica, destino de grandes massas populacionais durante os períodos de conflito em Angola, é um elemento importante na dinâmica migratória do país, retomando a dicotomia campo-cidade, que integra a formação da identidade nacional angolana.

Como citado anteriormente, a visão de que a capital Luanda passou por uma *crioulização* ou *portugalização* (PEREIRA, 2002) teve efeitos sobre a formação da identidade nacional angolana, fator reforçado pela predominância dessa visão no Movimento pela Libertação de Angola (MPLA), grupo político vencedor da Guerra Civil, que se assentou nas esferas jurídicas e governamentais do país. Muitos dos líderes do MPLA tiveram sua formação acadêmica e política no exterior, com destaque para a sua atuação estudantil em Portugal, o que contribuiu para uma maior influência lusófona e uma contrariedade ao tribalismo, visto como o reforço das diferenças culturais dos diferentes grupos étnicos na construção de uma identidade nacional em Angola. Como apontado por Paulo Freire, que teve contato próximo com a construção do sistema de ensino e com a ampliação da alfabetização em Angola no pós-Independência, o uso do português como *língua veicular* assumiu a estratégia política de resolução do impasse sobre a identidade nacional pela perspectiva linguística, sem que isso implicasse a negação do imperialismo linguístico a que os países colonizados foram submetidos. Esse processo ocorreu de forma bastante singular em cada país que se emancipou dos processos de colonização, com muitas diferenças inclusive entre as ex-colônias portuguesas, assim como se dera com os países que passaram por colonização belga ou francesa em relação ao uso dos idiomas nacionais e coloniais (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

A fundação do Estado-Nação Congolês, assente em um nacionalismo bakongo, apoiado por aliados das províncias angolanas do Norte, é um elemento relevante para compreender a formação de referências positivas sobre a cultura e a educação no país vizinho e pode nos auxiliar a compreender os deslocamentos

de angolanos para a RDC, e não para a capital Luanda. Num momento em que era latente a criação de uma identidade nacional angolana, a educação despontou como um instrumento de afirmação do nacionalismo e de formação política, mesmo antes da Independência, através da educação formal e também dos Centros de Instrução Revolucionária (CIR), influenciados pelo método Paulo Freire, que visitou Angola e dialogou sobre sua *práxis* com os responsáveis pela educação no governo angolano (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

A convergência entre educação e política no período pré-Independência pode ser vista, portanto, como uma expressão do viés nacional ideológico que, após a Independência, permaneceria através do partido no poder, cujo idioma veicular era o português e se contrapôs ao uso das variantes linguísticas nacionais regionais. A inclusão dos idiomas nacionais no sistema educacional angolano enfrentava uma dificuldade: iniciar a transcrição e a documentação de tradições e idiomas até então circunscritos à oralidade, a fim de viabilizar sua inclusão nas grades curriculares. Ainda que esse processo não tenha ocorrido de forma muito distinta na RDC, na opinião de Cipriano (2015), o país vizinho herdou bases educacionais sólidas do período colonial e foi capaz de estabelecer, durante sua fase republicana, uma “educação nacional forte”, com fomento a diferentes expressões artísticas e culturais, o que atraiu migrantes angolanos em busca de formação universitária (CIPRIANO, 2015, p. 88). É importante destacar também a importância do *lingala* como idioma veicular na RDC, o que representa uma vantagem em relação a Angola, que optou por manter o português como veículo linguístico para comunicação e alfabetização como segunda língua.

Os deslocamentos em função do ensino são citados por Menezes (2000, p. 208). Segundo o autor, entre as décadas de 1970 e 1990, ocorreu o êxodo populacional de pessoas que temiam a implantação de um regime socialista em Angola, o que acarretou uma fuga de cérebros nesse primeiro período, padrão reforçado por uma política estatal de retenção de diplomas, com o objetivo de evitar a migração de pessoas com formação superior. Como relatado pela literatura, se o acesso ao Ensino Superior foi e permanece sendo um dos principais fatores motivadores da mobilidade humana em Angola, temos também que considerar que o acesso à educação como um todo, desde a educação primária, pode ter sido um dos elementos motivadores da mobilidade para diversos países, não apenas para Europa, mas também em direção a outros países africanos, como a RDC. Nesse passo, notamos que boa parte de nossas interlocutoras apontou a educação como uma grande motivação para seus pais e familiares migrar/refugiar-se do período de guerra em Angola, padrão que é projetado por elas em relação a seus filhos.

Essa é a história de Inês, mulher angolana de 40 anos. Inês chegou a São Paulo em novembro de 2017, acompanhada do marido e de uma filha de um ano, tendo deixado outros dois filhos adultos em Luanda. Inês nasceu após a Independência de Angola, em uma cidade fronteiriça ao norte do país, após um período de exílio de sua família na RDC. Os pais de Inês migraram para a RDC em 1968 e lá permaneceram até 1975, onde nasceram seus dois irmãos mais velhos. A vivência de seus pais na RDC e o nascimento de

seus irmãos no país vizinho colaboraram para que Inês se tornassem fluente em lingala, além do português, aprendido na escola, e do kikongo, sua língua materna.

Destacamos dois elementos na trajetória de Inês: sua experiência escolar em kikongo, na província do Zaire, local de seu nascimento, e sua migração para Luanda, narrada como traumática e definidora de sua evasão escolar.

A: *Em que idioma você foi alfabetizada?*

I: *Kikongo.*

A: *Na escola?*

I: *No pré, primeira. Esse é kikongo. Depois da 4ª classe, começamos a falar português. Se você não falar português já dentro da sala de aula, aí você tem problema.*

A: *Que tipo de problema?*

I: *Tinha um ferro, um ferrozinho. Aquele ferro, se você falar português, te dão com ele. Se você falar kikongo, te dão aquele ferro e você dorme com ele, se você voltar amanhã tem que dar dinheiro pro professor. Agora, se você não tem dinheiro, tem que procurar dinheiro para você pagar [...]. És obrigada a falar português.*

A: *Mas eles batiam com o ferro?*

I: *Não. Era uma coisa assim, como essa caixa, me dão com ele, se você falar kikongo, te dão essa caixa. E você tem que fazer o possível, no mesmo dia, para você passar para outra pessoa, porque sabe que amanhã você não vai conseguir dinheiro para trazer pro professor. Que é obrigatório, para todas as alunas, porque nós crescemos com a língua kikongo. Então, somos obrigadas a aprender português, porque ensinavam na escola. Então te dão essa caixa, e você vai começar a ir atrás das alunas, a escutar quem tá falando kikongo e [dizer] – “Toma, é teu”. Você já cansou de procurar, encontra quem tá a falar kikongo, é teu [me dá a caixa com as mãos]. Quem dorme com ele [o ferro] tinha um montante, um preço, é obrigatório levar na escola com aquele dinheiro. E aí começamos a aprender português, começamos a deixar kikongo.*

A: *Isso acontece ainda hoje?*

I: *Agora não. Mas lá no município até hoje as alunas falam mesmo kikongo, mas, dentro da sala da aula, não pode falar kikongo. Fora da sala de aula, falam dialeto.*

A: *E os professores eram angolanos?*

I: *Sim, falam português, mas são angolanos. Aprenderam a falar português e falam o mesmo dialeto que eu, falam dialeto e falam português. E mesmo na sala de aula, ele dava português, mas quando chegava em casa, falava dialeto.*

A: *E os seus filhos falam kikongo?*

I: *Hum. Dentro da capital é difícil. Mas no interior, quando tão com a minha mãe, eles entendem kikongo, mas falar [...].*

I: *Mas você não acha ruim isto, de eles não falarem? Porque, um dia, pode ser importante falar.*

I: *Minha mãe os obriga, mas eles não aguentam. Em casa, só a minha mãe fala kikongo, o resto ninguém fala, é difícil de se aprender. E ela também não fala com eles a todo momento kikongo, [por]que a minha mãe sabe falar português. (Entrevista com Inês, 40 anos).*

Selecionamos o relato de Inês sobre os seus primeiros anos escolares com ensino em kikongo, sua língua materna, e posteriormente em português, inclusive sob as punições dos professores, para desestimular que o kikongo fosse falado. Dentre um grupo de treze mulheres angolanas que entrevistamos, todas elas nascidas após a Independência de Angola, Inês foi a única que relatou ter sido alfabetizada em sua língua materna. A migração de Inês para a capital contribuiu para que seus filhos não se tornassem falantes de kikongo, ainda que haja insistência sua e de sua mãe em transmitir a língua materna.

A dinâmica colonial de vigilância para assimilação e negação dos traços culturais dentro do ambiente escolar, mesmo após a Independência de Angola, e a progressiva perda de falantes dos idiomas nacionais entre gerações são dois fatos expressos na biografia de Inês que, certamente, ecoam entre muitos outros habitantes de Angola. Os deslocamentos campo-cidade também ficam marcados em sua fala, tanto pela dissociação com o kikongo, representado pela sua mãe, que vive no campo, e pelos filhos, que moram em Luanda, assim como em sua própria experiência escolar, profundamente influenciada pela migração de sua família para Luanda:

I: *Eu nasci num município chamado Noki, eu sou da província do Zaire, o ano foi em 1977. E eu estudei lá, fiz da 1ª classe até a 4ª classe no município. Depois da guerra, de 98 a 99, nós saímos do município para a capital, Luanda. Chegamos lá, e a vida era muito difícil; chegamos lá, não tinha casa nem para dormir, não tinha nada. Então ficamos aí. Fiz um esforço, começar a vender, vender. Depois vim a me inscrever numa escola na Asa Branca. Comecei a sair, quem sabe Mabore para Asa Branca, muito distante, mas você é obrigada a sair a pé, porque não tem ninguém para te dar dinheiro pro transporte. E eu fiz quarta, quinta, sexta, sétima, até a oitava, nona classe. Até não conseguir mais. E aí ficou assim, mas não era a vontade de deixar de estudar, não tinha como. Vontade tinha, mas quem vai te dar?*

[...]

A: *E você estudou até a 8ª série, né? Você concluiu seus estudos com 14 anos, isso?*

J: *Sim, 8ª série [...], com 16 anos.*

A: *Você já estava alfabetizada quando começou a escola? Você entrou na 1º classe ou entrou na creche?*

J: *Não, creche, não; nós chamamos lá de pré. Pré não sabe escrever, não sabe nada. Nada, nada, não [risos].*

A: *E na primeira?*

J: *Não sabia ler. Só comecei a ler e soletrar na 2ª classe. Na 3ª classe já consigo escrever meu nome. Na 4ª classe, consigo lá ler um bocadinho, umas palavrinhas, mas era tão difícil.*

A: *E você lembra de tudo?*

J: *Lembro! Como ontem. Eu lembro, o meu professor era o meu irmão, sempre me batia na escola. Se me dá uma coisa e não consegui, fica a saber, aí em casa você não come nada. Tarefa, a quantidade de tarefa pra fazer em casa, você tem que fazer a tarefa, ele só olhava de longe. Não pensa que seu irmão vai te facilitar, não. Ele queria mesmo pra nós aprender, se continuasse no município, deveria terminar o médio. Mas a mudança do município para capital estragou com tudo. [...].*

A: *E como você avalia a educação que recebeu? Você acha que a escola era boa, ou que poderia ter sido diferente?*

I: *Sim, eu acho mesmo, sim, porque, se concluisse o médio, eu não estaria por todo esse tempo no mercado a vender. [...].*

A: *Você acha que o sistema de ensino é melhor no Congo ou em Angola?*

I: *Não, no Congo é melhor, porque os congoleses estudaram muito. Nós, o problema é guerra. No Congo, estudaram muito. Nós, em Angola, a guerra estragou muita coisa, estudamos pouco. Mas depois da guerra, em 2002, é que as pessoas têm a ter mais o privilégio de estudar. Senão é difícil. [...].*

A: *E você gostaria de voltar a estudar no Brasil?*

I: *Quero.*

A: *Você gostaria que ela [sua filha bebê no colo] frequentasse universidade no Brasil?*

I: *Gostaria. Eu quero que meus dois filhos que ficaram lá façam faculdade; quando voltarem a Angola, vão ser alguém na vida. Porque, em Angola, quem estudou fora tem mais vantagem que a pessoa que estudou dentro de Angola. É por isso que o país tá*

governado no estrangeiro, porque o estrangeiro estuda mais, porque, pro angolano, bebida e comida falta muito. Quem veio com faculdade feita fora na hora tem emprego. (Entrevista com Inês, 40 anos, grifos nossos).

O impacto migratório, geracional e de gênero marcou a trajetória de Inês, que precisou deixar de estudar por diversas razões, uma das quais por causa da mudança da província para a capital no tempo da Guerra Civil, mudança que, em suas palavras, “*estragou tudo*”, assim como a falta de condições materiais e a necessidade de realizar tarefas domésticas, por ser a irmã mais velha entre sete filhos. A mudança da província do Zaire para Luanda é relembrada como traumática, tendo a família migrado entre 1998 e 1999, sem que tivesse comida ou abrigo, o que fez com que Inês assumisse responsabilidades muito cedo e iniciasse o trabalho com vendas em feiras livres, conhecidas em Angola como *mercados*. Suas experiências negativas fazem com que valorize muito o acesso à educação e busque esse acesso para seus filhos no Brasil. A migração de sua família para Luanda, cujo impacto fora negativo para seus estudos, e a avaliação positiva que faz do sistema educacional na RDC são dois pontos que convergem nos relatos de outras migrantes entrevistadas em nossa pesquisa.

Dentre nossas entrevistadas, notamos que a maioria falava, em menor ou maior medida, no mínimo quatro idiomas: kikongo e lingala, além de português e francês, idiomas cuja fluência decorre tanto do acesso ao ensino formal quanto das vivências suas e de seus familiares em Angola e/ou na RDC. Notamos que, entre as mulheres nascidas em Angola cujas famílias não migraram para a RDC ou que migraram e retornaram durante o período da Guerra Civil (1975-2002), o acesso à educação foi limitado ao Ensino Fundamental, enquanto para aquelas cujas famílias permaneceram na RDC foi possível o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, em alguns casos. Já a permanência em Angola, embora tenha reduzido as suas oportunidades estudantis, fez com que desenvolvessem maior fluência em português, o que viria a ter desdobramentos sobre a sua migração para o Brasil, que veremos mais tarde. Trazemos agora os relatos de outras duas migrantes, que tecem comparações entre o sistema de ensino angolano e congolês:

A: *O seu pai é angolano?*

B: *Meu pai é angolano.*

A: *Mas então por que você estudou no Congo?*

B: *Porque mon pai saiu da Angola em 1969, quando tinha lá a guerra.*

A: *E vocês tinham que ficar no Congo e esperar a guerra terminar?*

B: *É... Tinha que ficar lá, e meus irmãos nasceram lá também.*

A: *Foi muito difícil para você voltar pra Angola, para se adaptar?*

B: *Não foi muito difícil, não.*

A: *Você sentiu muita diferença?*

B: *A diferença é quando você vai chegar, vai ficar na Angola, mas, como muita gente entrou em Angola, muita família entrou em Angola, tem um ano.*

A: *Você acha que a educação é melhor em Angola, a escola?*

B: *A escola é melhor no Congo. A Angola também tá a mudar, mas, quando nós chegamos a Angola, a educação era assim, porque passou muita guerra, muita gente não estudava, não estudava e já ficou mais velha, e agora a educação não era muita boa. A mentalidade não tava boa, mas, quando a guerra já passou, muita gente tão procurar estudar, fazer*

estudar também o filho dele, já tá a mudar. Muita gente tá a ir pra fora do país para estudar, e a mentalidade do angolano tá mudando. (Entrevista com Belmira, 37 anos).

A: *Eu não sei se você tinha irmãs, como era na sua família.*

B: *Nós somos oito. Éramos oito, faleceram dois e ficamos seis. Os dois rapazes faleceram, ficaram dois rapazes e duas mulheres.*

A: *Quando vocês estudavam, não sei se você e seus irmãos tinham idades parecidas. Mas vocês tinham que fazer trabalho em casa, trabalho doméstico, cozinhar, limpar?*

B: *Nas nossas casas?*

A: *É. Como era? Você ia para a escola de dia, voltava para casa e o que você tinha para fazer?*

B: *Não, eu estudava de tarde, das 12h até às 17h. Você faz trabalho de manhã e às 12h você vai.*

A: *Você tinha que fazer almoço?*

B: *Sim, almoço.*

A: *E os seus irmãos ajudavam?*

B: *Vivia distante, cada uma tinha a vida deles. Eu vivia na casa da irmã do meu cunhado, as outras irmãs viviam também muito longe.*

A: *Então só tinha você para fazer as tarefas?*

B: *É...*

A: *E você acha que isso atrapalhou você na hora de estudar?*

B: *Atrapalhou, sim, atrapalha. Porque, hoje em dia, nós tamos a dar atenção aos nossos filhos, não queremos que os nossos filhos seguem a vida que nós tinha, porque nós não estudamos bastante, ainda tava a aprender outras coisas nessa idade já. Mas nossos não podem seguir, né? Tem que estudar, tamo a prestar atenção, [perguntar] “O que vocês estudaram hoje?”, qual é a matéria, tem que perguntar. E as crianças tão a crescer melhor nesse tempo. No nosso tempo era muito difícil.*

A: *E você acha que a educação em Angola era melhor que no Congo?*

B: *Eu não vivi no Congo, não.*

A: *Eu sei, mas muitos foram e depois voltaram, né?*

B: *Mas é que, no Congo, as crianças são mais inteligentes. Por isso que a maioria das pessoas que vem do Congo terminaram a escola, mas de Angola...*

A: *Porque você acha que isso acontece?*

B: *Não sei. Dizem que lá os pais apertam mais, não sei o que. Que a educação de lá é mais, os professores apertam muito. Eu também acho, eu também acho... Em Angola, a criança vai na escola, e o pai não sabe mesmo que foi na escola, não chega, não entra, e também não controlam o caderno da criança. Mas no Congo, não, é diferente. (Entrevista com Bianca, 30 anos).*

Além de uma visão positiva sobre o ensino na RDC, os relatos acima também indicam o reconhecimento das dificuldades de acesso à educação em Angola durante o período de guerra, o que serviu como motivação para a migração das gerações anteriores e hoje justifica a busca por maiores oportunidades para as próximas gerações, tanto com maior acompanhamento da educação das crianças quanto como elemento motivador de processos migratórios, inclusive para o Brasil. A questão do acesso à educação também se entrelaça às questões de gênero, pois as atividades domésticas e as responsabilidades como filhas mulheres, narradas por todas as nossas interlocutoras, foram um ponto que desviou o foco de sua educação, demandando que assumissem tarefas bastante cedo. Em Angola, a ampliação do acesso à educação para mulheres tem sido um ponto de reflexão de autoridades desde o período pós-Independência (FREIRE; GUIMARÃES, 2011), além disso, a inclusão de meninas e mulheres migrantes e refugiadas no

sistema de ensino é apontada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) como um grande desafio, haja vista a prioridade atribuída ao acesso à educação e à redução das desigualdades de gênero, dois Objetivos do Milênio elencados pelas Nações Unidas na Cúpula de 2000 e reiterados através dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável de 2015. Iremos nos aprofundar sobre esses aspectos na sessão seguinte, ao nos debruçarmos sobre as experiências de nossas interlocutoras no Brasil.

Desdobramentos de educação e migrações após a chegada ao Brasil

O conceito de *refúgio*⁸ passou por diversas transformações desde o século passado e tem sido ampliado para abranger um número cada vez maior de situações de deslocamento no mundo, sejam elas por razões étnico-raciais, políticas, sociais, ambientais ou religiosas. A aplicabilidade desse conceito em África inicia em 1974, com a criação de um instrumento regional de proteção pela Convenção da Organização da Unidade Africana (OUA). Ainda que não seja possível falar em refugiados africanos antes de 1974, já existiam situações de perseguição e deslocamentos forçados entre fronteiras muito antes desse reconhecimento, como é o caso de Angola no contexto da guerrilha anticolonial, entre 1961 e 1974.

A discussão teórica sobre o refúgio, diferentemente dos estudos sobre migrações, envolve o conceito de deslocamento forçado ou voluntário, levando em consideração as razões pelas quais uma pessoa é compelida a migrar. A aplicação da condição de refugiado, no Brasil e no mundo, vem sofrendo cada vez mais desafios, tendo em vista a multiplicidade de fatores que podem provocar os deslocamentos, cada vez mais difíceis de classificar, o que requer respostas governamentais e proteção às pessoas a eles submetidas (ROSSA; MENEZES, 2018). Em que pese a problemática inerente à divisão entre migrações voluntárias e forçadas, podemos indicar que diversos fatores influenciam as decisões de famílias que migram, cujos deslocamentos podem ser uma forma criativa de lidarem com as adversidades (INGLÊS, 2015). Assim, além de todas as circunstâncias de guerras e violências, entendemos que oportunidades nos locais de acolhida, como acesso a abrigo, alimentos, saúde e educação, redes de familiares e conhecidos, bem como informações sobre o local de destino, os idiomas, as culturas, etnias e religiões compartilhadas, entre muitos outros fatores, são elementos igualmente relevantes para compreender o deslocamento humano.

Tal situação ilustra bem a condição dos angolanos que viviam ao norte do país, especialmente nas províncias de Uíge, Zaire e Cabinda. As fronteiras porosas dessas três províncias facilitaram grandes êxodos aos países vizinhos, os quais, em alguns casos, embora tenham ocorrido de forma temporária, com um esboço de retorno após 1975, também geraram efeitos prolongados e geracionais.

Entre as diversas consequências geradas por décadas de guerra civil e conflitos, tivemos a reinserção dos chamados ‘ex-exilados’,⁹ que hoje seriam considerados deslocados e refugiados,¹⁰ um processo especialmente relevante para os que se refugiaram na RDC. Vistos como estrangeiros, os primeiros angolanos que retornaram da RDC tiveram que reconquistar o seu espaço e sofreram diversas

estigmatizações, processo ainda mais desafiador para aquelas pessoas que jamais haviam estado em Angola, como no caso das gerações ‘nascidas refugiadas’ na RDC, que cresceram e estudaram no país vizinho, assumindo traços culturais e linguísticos que afetam não somente a sua integração cultural no retorno mas também sua inserção no mercado de trabalho.

Reunimos aqui as histórias de três mulheres cujas trajetórias expressam os elementos que acabamos de narrar. Diferentemente de Inês, citada na seção anterior, que nasceu e estudou em Angola, embora sua família tenha residido na RDC antes de seu nascimento, nossas outras três interlocutoras se expressavam na maior parte do tempo em francês e lingala, comunicando-se com alguma dificuldade em língua portuguesa. Todas filhas de casais de angolanos e congoleses, algumas nascidas no Congo e outras em Angola, as três estudaram na RDC e tiveram acesso à formação superior, mas, ao regressarem a Angola, já em idade adulta, além de não se comunicarem amplamente em português, relataram a dificuldade de reconhecer suas formações na capital, Luanda, o que influenciou sua vinda para o Brasil.

A primeira delas é Djamila, de 37 anos. Nascida em Angola, em 1980, contou-nos que foi estudar na RDC muito jovem, pois seus pais acreditavam que lá teria mais chances de obter uma educação melhor, já que os custos para frequentar a escola eram menores, e as propinas¹¹ pagas a cada três meses, diferentemente de Angola, onde os custos eram mensais. Formada em Enfermagem, Djamila retornou a Angola adulta, onde trabalhou como gerente de uma loja e como recepcionista em um hospital. Em busca de inserção como enfermeira, afirmou que os custos para a revalidação do diploma em Angola eram muito altos, o que a deixava frustrada. Ela avaliava que, mesmo inserida num ambiente de trabalho na área da saúde, tinha poucas chances de que suas experiências e formação fossem valorizadas em Luanda. Ainda assim, Djamila tinha esperanças de estudar no Brasil e iniciar um novo curso ou ter seu diploma reconhecido, aproveitando que estava no país sem o marido e os filhos.

Djamila é falante de francês, português e lingala. Em ávida busca por trabalho e se sentindo ‘aprisionada’ pelo excesso de tempo livre, sem fazer nada produtivo, Djamila chegou a pensar em repetir o Ensino Fundamental em uma Escola para Jovens e Adultos (EJA), na esperança de que um certificado a auxiliasse a conseguir uma fonte de renda, pois, na sua opinião, o Brasil é um país com muitas oportunidades para trabalhar e estudar. Ao fim da pesquisa, Djamila havia conseguido um emprego em uma loja de roupas, e seu sonho era arranjar uma casa e poder trazer seus dois filhos e o seu esposo para o Brasil.

História bastante similar nos foi contada por Estamira, uma mulher de 25 anos nascida em Angola, filha de pai angolano e mãe congolesa. Quando tinha apenas dois anos, em 1995, sua família foi para a RDC, onde Estamira estudou até o Ensino Superior, graduando-se em Enfermagem. Estamira é fluente em francês, lingala e também fala um pouco de português, idioma pouco utilizado em casa, pois seu pai, o falante lusófono da família, faleceu muito cedo. Ao retornar a Angola em busca de emprego, diante da dificuldade em se inserir no mercado de trabalho em sua área, resolveu migrar para o Brasil em 2016.

Também nessa situação estava Isabel, de 39 anos, nascida em 1978. Isabel é natural da província de Uíge, ao norte de Angola, e, em função da guerra, foi ainda criança para a RDC com a sua família, o que a fez se comunicar melhor em francês e lingala, além de falar kikongo e um pouco de português. Isabel é formada em Jornalismo, mas relatou que trabalhava como cozinheira antes de chegar ao Brasil.

No caso dessas três mulheres, o fato de terem formação superior e serem falantes de francês é um ponto comum da dificuldade em encontrar empregos no Brasil. Todas indicaram que, dentre as razões de seus pais para migrar para a RDC, uma delas era a educação. Mas, ainda que as três tenham logrado acessar o Ensino Superior, ao retornar a Angola, tiveram dificuldades de acessar o mercado de trabalho dentro de suas áreas de formação, tanto pela falta de reconhecimento de sua capacitação quanto pela falta de fluência em português, o que motivou a migração para o Brasil. Novamente, porém, a falta de domínio do idioma demonstrou ser um problema para inserção profissional.

A dificuldade de ingresso no mercado de trabalho para angolanos retornados¹² ao país é narrada pelo pesquisador angolano Paulo Inglês (2017), que descreve os processos burocráticos e pouco eficientes a que os diplomas obtidos na RDC são submetidos em Angola para reconhecimento ou revalidação. Essa situação encerra uma contradição: boa parte dos diplomados angolanos estudaram em outros países, como Brasil e Portugal, mas encontram resistências menores para o reconhecimento de suas qualificações no mercado de trabalho, o que indica que outros elementos políticos e culturais podem ser a causa de tal dificuldade de inserção, haja vista a longa trajetória de conflitos entre Angola e RDC.

Após chegar ao Brasil, as três interlocutoras encontraram situações similares ao procurar emprego: ainda que a intenção de seus pais fosse a de migrar para um local onde tivessem acesso a escolaridade, o fato de suas formações terem sido realizadas na RDC e em francês resultou em dificuldades de inserção, tanto em Angola quanto no Brasil, ao ponto de terem de optar por iniciar nova formação ou aceitar postos de trabalho fora de suas áreas profissionais, em geral, em trabalhos precários e de baixa remuneração.

O que podemos indicar, portanto, é que os deslocamentos feitos por elas e pelas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que promoveram o acesso à educação, também implicaram a necessidade de novos deslocamentos posteriores, para inserção no mercado de trabalho, impondo-lhes, a cada nova migração, a desvalorização de seu capital cultural e educacional e a necessidade de reiniciarem suas vidas profissionais em posições subalternizadas. Como mulheres negras, migrantes e solicitantes de refúgio, moradoras de um Centro de Acolhida para população em situação de rua, e também enquanto mães de filhos pequenos, suas posições no mercado de trabalho de São Paulo estavam em franca desvantagem:

Conversei com Djamila e perguntei como tinha surgido a ideia de fazer EJA, e ela disse que tinha uma amiga que morava em outro Centro de Acolhida que estava fazendo. Tentei convencê-la de que poderia tentar um curso técnico, pois já é formada. **Djamila é formada em Enfermagem na RDC e disse: “O problema é esse, nós na África, eu sou angolana, e em Angola tem que reconhecer o documento, isso custa muito dinheiro, e eu não consegui fazer isso”.** Djamila contou que, quando chegou em Angola, tentou conseguir

dinheiro e também foi trabalhar em um hospital, mas não conseguiu nada além de uma posição como recepcionista. Ela tinha esperanças de que conseguiria trabalhar em sua área, mas desistiu após algum tempo e resolveu vir pro Brasil. Perguntei se ela desejava juntar dinheiro para pagar a revalidação lá ou se queria trabalhar para ganhar um dinheiro, e ela disse que queria aproveitar que estava aqui sem marido e sem filhos, que era uma oportunidade para voltar a estudar, mesmo que aparecesse um emprego.

Expliquei que ela poderia tentar cursar Enfermagem no Brasil, mas que não precisava fazer a escola toda novamente, e que também poderia tentar um curso técnico. Djamila parecia não compreender que, para tentar revalidar seu diploma aqui, não precisaria revalidá-lo antes em Angola, e contou também que ainda gostaria de voltar e trabalhar lá, porque, mesmo que tivesse um diploma aqui, lá é o seu país. Senti que **Djamila estava bastante frustrada naquele dia, se queixando que passava seus dias sem fazer nada e sem trabalho, só comendo e dormindo. Contou que já havia também trabalhado como gerente de loja. Coloquei as informações em um papel, comparando supletivos e cursos preparatórios para o [Exame Nacional do Ensino Médio] Enem em vários aspectos, como tempo, certificado, acesso à universidade, etc., e lhe falei sobre cursos de técnico de radiologia e curso de cuidadora, e Djamila disse que é migrante e que, na sua situação, aceitaria coisas fora da área da saúde, porque não tem dinheiro para pagar cursos e está passando muito tempo desde que chegou, há cerca de três meses. “Aqui tem bué de facilidade para trabalhar e estudar, não vai ficar duro pra mim. Se aparecer curso técnico é a primeira opção, ou pode fazer EJA”**. (Diário de Campo, 8 de fevereiro de 2018, grifos nossos).

A visão do Brasil como um país de oportunidades, presente antes da chegada em São Paulo, aos poucos, cedeu espaço a um desânimo em relação a busca por trabalho e à mudança para pontos de vista menos otimistas. Dificuldades com o idioma, falta de reconhecimento de capacitações profissionais, racismo e uma divisão internacional do trabalho que estratifica a mão de obra mundial são elementos presentes nas falas de nossas interlocutoras, que confidenciam quais trabalhos estão buscando após alguns meses em São Paulo, uma vez que nem os postos mais precários, como trabalhos de limpeza, parecem acessíveis a elas diante da crise enfrentada pelo Brasil:

A: *Você conhece alguém que já mora na França?*

M: *Minha irmã.*

A: *Sua irmã? E ela trabalha lá?*

M: *Trabalha.*

A: *E com que ela trabalha?*

M: *Também fazer só limpeza aí.*

A: *Faz tempo que ela está lá, está melhor?*

M: *Tá melhor... Na França, francês não faz limpeza. Limpeza é trabalho de quê. Aqui eu sou o quê, refugiado? Eu aqui é réfugié. É... Ali na França, limpeza é trabalho de réfugié.*

A: *E a sua irmã também é refugiada lá?*

M: *Uhum [concordando]. (Entrevista com Margarida, 29 anos, grifos nossos).*

Perguntei a Bianca se ela achava que seu esposo conseguiria emprego nos Estados Unidos em sua área de trabalho, e ela respondeu que sim. **Um tempo depois, talvez reflexiva pela entrada nesse assunto, Bianca comentou sobre a sua própria situação, denotando que o domínio da língua talvez não fosse determinante: “Esses trabalhos de limpeza em outros países, não é pra gente que vive lá no país, não é para os próprios donos do país. O trabalho mais fácil é para eles, [a limpeza] é pra gente que vem de fora, mas**

aqui é diferente. Aí fica difícil para nós”. (Diário de Campo, 28 de março de 2018, grifos nossos).

Não obstante a falta de perspectivas de trabalho em São Paulo, o acesso à educação para seus filhos foi apontado em diversos momentos e por diferentes interlocutoras de nossa pesquisa como uma das vantagens e razões de terem vindo viver no Brasil. O que nos indica que o projeto migratório, no qual a chegada a São Paulo estava envolvida, incluía, entre outros objetivos, as possibilidades educacionais para seus filhos, assim como no caso de seus deslocamentos, ainda crianças, para estudar na RDC, entre as décadas de 1980 e 1990.

Migrações e educação no passado e no presente: algumas considerações

A tarefa de compreender o produto linguístico que se expressa nas trajetórias migratórias e educacionais relatadas aqui é um esforço contínuo e multifacetado, que segue sendo realizado no presente, e requer uma compreensão do passado. Parte desta tarefa foi vislumbrar as justificativas dos pais de nossas interlocutoras para que os seus deslocamentos, durante o período da Guerra Civil Angolana, fossem realizados para a RDC, e não para Luanda.

O quadro dos elementos que compõem estas escolhas reúne afinidades étnico-linguísticas enquanto bakongos, que, nas palavras de Pereira (2002), são uma *etnia de fronteira*; além disso, questões políticas, relações de parentesco e, sem dúvida, o acesso a oportunidades de trabalho, saúde e educação. Considerar esses elementos de forma alguma significa negar que, em seu caso, os deslocamentos tenham sido realizados mediante coerção e violências causadas por guerras e conflitos em áreas rurais ao norte de Angola, durante a Guerra Civil. Esse posicionamento, embora não tenha o poder de conferir ‘retroativamente’ o *status* de refugiados às nossas interlocutoras, enquanto crianças e adolescentes, nem aos seus pais, implica reconhecer que suas experiências foram marcadas por períodos de deslocamentos em situações análogas à de refúgio, o que é de extrema importância para a sua situação atual, enquanto buscam, no Brasil, o reconhecimento de sua situação como refugiadas. O reconhecimento do *status* de refúgio é, antes de mais nada, um ato político, e, no ordenamento brasileiro, as oportunidades educacionais são diferentes para as pessoas solicitantes de refúgio e aquelas que já tiveram o *status* de refugiadas reconhecido (MAGALHÃES; WALDMAN, 2016).

Outro ponto de destaque no processo de compreensão da aquisição linguística de nossas interlocutoras foram suas narrativas enquanto estudantes em Angola e na RDC, já independentes, entre as décadas de 1970 a 1990. As diretrizes linguísticas adotadas nos sistemas escolares de ambos os países são, em verdade, afirmações políticas dos dois Estados enquanto nações recém-constituídas. Os relatos escolares dos métodos para alfabetização em português e francês, assim como as estratégias de vigilância e punição adotadas para coibir a prática dos idiomas nacionais, apontaram-nos o quanto as dinâmicas coloniais interferiram (e seguem interferindo) na constituição e na autodeterminação dos países africanos como

Estados nacionais. Mesmo que o ensino dos idiomas coloniais após a Independência seja visto como uma estratégia micropolítica, favorecendo inclusive os deslocamentos como migrantes para o Brasil mais tarde, o efeito dessa escolha se propaga através das próximas gerações, com a diminuição de falantes dos idiomas nacionais. O apagamento das tradições orais, no contexto angolano, também representa o apagamento da cultura e da história dos povos africanos (CIPRIANO, 2010).

As conexões entre o deslocamento humano e a educação estabelecidas nas trajetórias de nossas interlocutoras demonstram tanto efeitos positivos quanto negativos, que interferem em seus caminhos e descaminhos educacionais. Certamente, no caso delas, as decisões das gerações anteriores influenciaram na forma e no local em que puderam acessar o ensino formal, o que se reflete tanto na sua forma de expressão linguística atual, predominantemente realizada em lingala e francês, como nos efeitos gerados a partir dessas trajetórias.

Mas, além das migrações, é necessário considerar ainda outros elementos como determinantes do sucesso profissional e educacional de nossas interlocutoras, que as influenciaram em maior ou menor medida, como gênero, raça, classe social, condição migratória e também geração.

Seja pela necessidade de assumirem responsabilidades por trabalhos domésticos ainda crianças, o que implicou a sua evasão escolar, seja porque, após sua saída da RDC e retorno a Angola, nossas interlocutoras não conseguiram se inserir em postos de trabalho condizentes com a sua qualificação, o resultado dessa situação é que acabaram por assumir trabalhos precarizados no Brasil, pouco importa se possuem formação ou não, se falam português ou não.

No Brasil, são mulheres negras, africanas, migrantes, solicitantes de refúgio e mães, o que as coloca em uma posição de subalternidade no mercado de trabalho e reforça sua ‘marginalidade’ profissional, mesmo que possuam qualificação. Essa situação, sem dúvida, agrava-se pelos deslocamentos, especialmente se considerarmos sua realização no eixo Sul-Sul. O fato de serem filhas de ex-refugiados angolanos na RDC, ou de elas mesmas terem se deslocado entre RDC e Angola nos últimos dez anos, assim como a sua exclusão linguística de uma ‘lusofonia’ que é componente identitário essencial da vida no Brasil e em Angola, implica a perda de seus capitais culturais e educacionais, o que não deve ser desconsiderado na análise de sua situação atual em busca de ‘trabalhos de refugiado’. Assim, temos uma situação em que desponta a importância de perspectivas interseccionais para compreensão e abordagem dos desafios encontrados por mulheres migrantes, compostos por uma verdadeira intersecção entre raça, gênero e classe, além das condições migratórias (como solicitantes de refúgio, migrantes, refugiadas ou retornadas) e de geração.¹³

É difícil estimar se, para as nossas interlocutoras, o acesso (ou reingresso) à educação será possível no Brasil, pois, antes desse, impõe-se o acesso a outros direitos, como moradia e trabalho. O que se pode afirmar é que o ciclo de acesso à educação se reinicia para as novas gerações com o ingresso no sistema

escolar brasileiro. Por um lado, se teriam menores chances de acessar a educação tanto formal quanto cultural nos idiomas nacionais em Angola, em grande medida, esse ingresso representa uma das razões de sua vinda ao Brasil, o que terá impactos sobre o seu acesso ao mercado de trabalho nas próximas décadas.

Notas

¹A migração tem uma perspectiva referencial: é possível ser emigrante e imigrante a um só tempo, dependendo do ponto de vista – dos países de origem, trânsito e chegada. Portanto, o termo ‘migrante’ é empregado usualmente pela literatura da área no sentido de contemplar pessoas em deslocamento. Além disso, nosso uso do termo migração e processo migratório implica não somente a perspectiva de deslocamento humano mas também a discussão sobre categorias migratórias (migrante, solicitante de refúgio e refugiado). A Lei de Migração Brasileira (Lei nº 13.447/2017) também adota o uso do termo migrante e política migratória, o que contempla imigrantes, emigrantes, visitantes, apátridas, e residentes fronteiriços.

²Nesse sentido, a obra de M’Bokolo (2008a, 2008b) sobre a história da África Negra explora em profundidade elementos históricos pré-coloniais, como as formações dos Impérios Luba e Lunda.

³O conceito de pessoas internamente deslocadas (*Internally Displaced Persons – IDP*) previsto na Convenção de Kampala da União Africana (ACNUR, 2009), refere-se a um deslocamento forçado, em que pessoas se movimentam dentro das fronteiras de seu país por razões de conflitos ou desastres naturais. Pelas situações de violência que motivam esses deslocamentos, que, por vezes, perduram por gerações, a exemplo, no caso da Colômbia, dos conflitos com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), os IDPs podem ser também considerados como refugiados quando saem do seu país de origem. Segundo o relatório anual *Global Trends*, emitido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), existem cerca de 41,3 milhões de pessoas internamente deslocadas em todo mundo (UNHCR, 2018), que são potenciais solicitantes de refúgio caso as circunstâncias em seus países se agravem. Um conceito também citado neste relatório é o de **situação análoga ao refúgio** (*refugee-like situation*), tendo em vista a crise migratória que o mundo enfrenta na atualidade, com cada vez menos reconhecimento das situações de refúgio, o que coloca pessoas deslocadas em um ‘limbo’ jurídico de proteção.

⁴A Guerra Civil Angolana envolveu conflitos entre três grupos que disputavam a tomada do poder: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), a União Nacional dos Trabalhadores Angolanos (Unita) e o Movimento pela Libertação de Angola (MPLA), grupo vencedor.

⁵Deixamos como referência nosso trabalho anterior (ROSSA, 2018), no qual nos aprofundamos em maior detalhe nos acontecimentos da Guerra Civil angolana e nos efeitos do seu fim no reconhecimento do *status* de refúgio para angolanos no exterior.

⁶Dado informado pelo então Ministro da Educação angolano, Antônio Burity da Silva Neto, em entrevista a Sérgio Guimarães em Luanda, realizada em 2001 (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 165).

⁷Referimo-nos ao artigo de Helder Bahu (2011) sobre o estabelecimento do atual “mapa” étnico angolano, ele próprio o produto de uma “taxonomia” colonial, o que vem sendo desconstruído sob a perspectiva dos estudos subalternos e pós-coloniais.

⁸O termo refúgio tem origem na Convenção de Genebra de 1951, complementado pelo Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967, ambos os quais continham uma reserva geográfica e temporal permitindo a aplicação do refúgio somente a cidadãos europeus, deslocados pelos conflitos da Segunda Guerra Mundial. A multiplicação de conflitos no mundo e de situações de perseguição estatal vividas nas décadas seguintes contribuíram para a ampliação desse termo, que passou a ser aplicado, por muitos países, a pessoas vítimas de perseguição em função de raça, grupo étnico, opinião política e religião, oriundas de outros locais do mundo que não o continente europeu. Muito se tem discutido sobre a ampliação das hipóteses que justificam a concessão de refúgio desde a década de 1990, como a perseguição a grupos LGBT, vítimas de catástrofes ambientais e situações de graves e generalizadas violações a direitos humanos em alguns países. A decisão sobre quais motivos justificam um pedido de refúgio costuma ser feita caso a caso e nem sempre há consenso entre diferentes países, especialmente entre os do Norte Global, que negam-se a reconhecer algumas dessas circunstâncias, para que não tenham de assumir a tutela de pessoas refugiadas. Nas Américas, um instrumento de proteção importante é a Declaração de Cartagena, de 1984.

⁹Usamos o termo ex-exilados para nos referir aos que voltaram de um tempo vivido no Congo, considerando que o uso das palavras ‘regressado’ e ‘retornado’ é pejorativa, conforme indicado pela pesquisa de Luena Pereira (1999, 2008), que realizou trabalho de campo com essa população em Luanda.

¹⁰Na década de 60, os termos ‘deslocados’ e ‘refugiados’ ainda não eram aplicáveis às situações de guerra na África, quando ocorreram os primeiros deslocamentos. O uso de categorias jurídicas para diferentes situações migratórias também foi influenciado por elementos de classe social, como apontado por Inglês (2015), pesquisador angolano que se dedica ao estudo da mobilidade, sobretudo no eixo Angola-RDC.

¹¹ *Propina* é o termo empregado no português europeu e angolano para designar uma taxa cobrada por instituições de ensino, que não necessariamente é uma mensalidade e pode ser cobrada a cada mês (ou meses).

¹² Os conceitos de *retornados* ou *regressados* são referentes a grupos de pessoas que, nos períodos de Guerra de Independência e Guerra Civil Angolanas, viviam em outros países, sobretudo na RDC, e, após muitos anos – às vezes já em sua segunda ou terceira geração posterior ao deslocamento –, retornaram a Angola. Esse tema é tratado em profundidade nas pesquisas de Luena Pereira (1999, 2002, 2008) e de Paulo Inglês (2015, 2017) e, em geral, diz respeito a pessoas do grupo étnico-lingüístico bakongo que se deslocam através das fronteiras de Angola, do Congo e da RDC. Muitos dos retornados não foram considerados juridicamente refugiados pelas práticas da época, mas estiveram, de fato, no que consideramos uma situação de refúgio. Em outros casos, temos pessoas filhas de congoleses e angolanos, que têm dupla nacionalidade e igualmente são consideradas retornadas quando ingressam em Angola, enfrentando diversos estigmas e dificuldades de adaptação.

¹³ Sobre a perspectiva da interseccionalidade em migrações, indicamos os trabalhos de Crenshaw (2002) e Piscitelli (2012), cujas reflexões aprofundamos no escopo da pesquisa (ROSSA, 2018).

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - ACNUR. **Convenção da União Africana sobre a proteção e assistência as pessoas deslocadas internamente em África (Convenção de Kampala)**. Kampala, 23 de outubro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/30H8LVR>. Acesso em: 29 set. 2020.

ANGOLA. Ministério da Cultura. **Anteprojeto de Lei do Estatuto das Línguas Nacionais**. Luanda, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3bD4hUo>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BAHU, Helder. A noção de subalternidade e a distribuição étnica de Angola. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, Lisboa, Série 3, n. 24, p. 49-64, 2011.

BIRMINGHAM, David. **Breve História da Angola Moderna**. Séculos XIX-XXI. Lisboa: Guerra e Paz, 2017.

BOAVENTURA LEITE, Ilka (coord.) **Línguas atuais faladas em Angola**: entrevista com Daniel Perez Sassuco. Florianópolis: Nuer, 2015. (Col. Textos e debates nº 13). Disponível em: <https://bit.ly/3icPP87>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CIPRIANO, Patrício Batsíkama Mampuya. **Nação, nacionalidade e nacionalismo em Angola**. 2015. 610 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. ISSN 1806-9584. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUMAN RIGHTS WATCH. Eles partiram as casas: desocupações forçadas e insegurança da posse da terra para os pobres de Luanda. Relatório. **Human Rights Watch Magazine**, [S. l.], v. 19, n. 7, maio 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3k1VeiK>. Acesso em: 2 jul. 2019

INGLÊS, Paulo. Globalização, mobilidade humana e criatividade: desafiando categorias a partir de três casos de migração forçada em Angola. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEAGA, Tuíla (org.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: CSEM, 2015. p. 169-188.

INGLÊS, Paulo. **Angola é a nossa casa**: reintegração de retornados angolanos no Uíge vindos da República Democrática do Congo. Brasília: CSEM, 2017.

KASSEMBE, Dia. **Angola**: 20 ans de guerre civil: une femme accuse. Paris: L'Harmattan, 1995.

LIBERATO, Ermelinda. A formação de quadros angolanos no exterior: estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. **Cadernos de estudos africanos**, Lisboa, n. 23, p. 109-130, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.547>.

MAGALHÃES, Giovana Modé; WALDMAN, Tatiana Chang. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. In: MAZZA, Débora; NORÓES, Katia (org.). **Educação e Migrações internas e internacionais**. 1. ed. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016. p. 163-181.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra**: história e civilizações. Até o século XVIII. Salvador, São Paulo: EDUFBA, Casa das Áfricas, 2008a. Tomo I.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra**: história e civilizações. Do século XIX aos nossos dias. Salvador, São Paulo: EDUFBA, Casa das Áfricas, 2008b. Tomo II.

MENEZES, Solival. **Mamma Angola**: sociedade e economia de um país nascente. São Paulo: Editora USP, 2000.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Os regressados na cidade de Luanda**: um estudo sobre identidade étnica e nacional em Angola. 1999. 160 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Etnias de fronteira e a questão nacional: o caso dos “regressados” em Angola. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 45-62, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v10i10p45-62>.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Os bakongo de Angola**: religião, política e parentesco num bairro de Luanda. São Paulo: USP, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, direitos humanos e vítimas. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (org.). **Discursos fora da ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012. p. 198-226.

ROSSA, Lya Amanda. **Identidade entre fronteiras**: migração transgeracional e trajetórias educacionais de mulheres angolanas em São Paulo. 2018. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2018.

ROSSA, Lya Amanda; MENEZES, Marilda Aparecida. Entre migrações e refúgio: migrações sul-sul no Brasil e as novas tipologias migratórias. In: BAENINGER, Rosana (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nipo/Unicamp, 2018. p. 383-401.

SERRANO, Carlos. **Angola**: o nascimento de uma nação. Um estudo sobre a construção da Identidade Nacional. Luanda: Kilombelombe, 2008.

UNITED NATIONS HIGH COMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. **Global trends**: forced displacement in 2018. [S. l.]: UNHCR, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/33puWRd>. Acesso em: 5 jun. 2019.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia.** São Paulo:
Unesp, 2012.