

Missionárias brasileiras em Angola: educação popular, memória e experiência

Claricia Otto¹

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre práticas interculturais em Angola (África) narradas em 2008 por trinta religiosas da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), ano em que a Congregação celebrava 25 anos de presença missionária entre os vários povos do referido país angolano: Bantu, Kikongo, Umbunto, Ibinda, entre outros. Ao todo são oitenta narrativas publicadas num caderno intitulado *Cores da vida: 25 anos de presença em Angola* (2010). Na perspectiva de Walter Benjamin, essas religiosas são compreendidas como narradoras, e suas narrativas, permeadas pela memória de aprendizagens, constituem-se em experiência. A substância de cada narrativa é a experiência que foi sendo tecida por elementos da vivência, do acontecido, visto ou ouvido, da subjetividade que, ao se enraizar na objetividade, é narrada. Conclui que a rememoração das práticas interculturais, à luz de princípios da Teologia da Libertação e do franciscanismo, toma feições de educação popular. Nesse sentido, no escopo de compreender a experiência das narradoras, o artigo busca relacionar tal experiência com a educação popular em geral e, especialmente, a vinculada ao pensamento de Paulo Freire, que ganhou força na década de 1960.

Palavras-chave

Educação Popular. Paulo Freire. Experiência. Memória.

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; professora do Departamento de Metodologia de Ensino na mesma instituição; integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação. E-mail: clariciaotto@gmail.com.

Brazilian missionaries in Angola: popular education, memory and experience

Claricia Otto²

Abstract

This article presents reflections about intercultural practices in Angola (Africa), narrated in 2008 by thirty religious women from the Congregation of Franciscan Catechist Sisters in the year that the Congregation celebrated 25 years of missionary presence among several people of the Angolan country: Bantu, Kikongo, Umbundo, Ibinda, among others. There are eighty narratives altogether, published in a notebook entitled *Cores da vida: 25 anos de presença em Angola*. In Walter Benjamin's perspective, these religious women are reportedly narrators, and their narratives were permeated by the learner's memory, built up into experiences. The substance of each narrative is the experience that was being constructed by elements of life experiences, of what happened, of what was seen and heard, as well as what was narrated subjectivity, which is rooted in objectivity. It is concluded that the remembrance of intercultural practices, enlightened by the principles of Theology of Freedom and of the Franciscans, became the face of popular education. In this sense, in the scope of understanding the experience of the narrators, this article aims to relate such experience to the popular education in general and, especially, in connection to Paulo Freire's thinking, which gained strength in the 1960s decades.

Keywords

Popular Education. Paulo Freire. Experience. Memory.

² PhD in History, Federal University of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil; professor at the Department of Teaching Methodology at the same institution; member of the Heritage, Memory and Education Research Group. E-mail: clariciaotto@gmail.com.

Introdução

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1987, p. 198).

A epígrafe é fragmento do clássico texto de Walter Benjamin, *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Pode ser encontrado em diversas traduções; na versão mais antiga, *O narrador*, pelas editoras Brasiliense e Abril; na mais atual, *O contador de histórias*, pelas editoras Hedra e Autêntica. Benjamin reporta-se à obra de Nikolai Leskov, contista russo do século XIX que escreveu contos carregados de ensinamentos. Em Benjamin, há uma associação entre experiência e narração, experiência e viagem, e nessa associação utiliza as figuras do camponês sedentário e do marinheiro viajante. Quem viaja se enriquece ao entrar em contato com narrativas de outras pessoas e de outras culturas. A experiência diz respeito ao enraizamento na cultura popular, e a narrativa está associada a ensinamentos, ambas estão vinculadas à memória, ou seja, somente exteriorizam-se e são comunicáveis pelo trabalho de rememoração.

Nessa lente interpretativa, as integrantes da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), missionárias em Angola (África), sobre as quais se refere este artigo, incorporam ambas as figuras benjaminianas, a de serem viajantes e, simultaneamente, camponesas sedentárias. A experiência busca dimensionar um tempo passado a fim de (re)constituí-lo, de contar sobre viagens, da intensidade do vivido como viajante e da estada entre diferentes povos angolanos. Todavia, essa experiência somente é possível se a narradora encarnar a figura da camponesa sedentária em cada tempo histórico. Assim, a narração é resultado da experiência sobre a qual se fundamenta e se (re)atualiza numa temporalidade de repetição, em cada tempo do trabalho de memória. Benjamin (1987, p. 204), numa crítica que faz à aceleração do tempo, própria da modernidade que é aliada à ideia de progresso e reforça desigualdades pela exploração capitalista, diz que desacelerar o tempo é um ato revolucionário, que a lassidão e o tédio são como “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”, figuras tão associadas ao mundo campesino.

O sonho de assumir a “Missão Angola-África” começou a ser gestado, entre e pelas integrantes da Congregação, em 1979, e tornou-se realidade em 1983, com o envio das quatro primeiras irmãs: Amália Cristofolini, Maria Müller, Clementina Fusinato e Zélia Pelizzoni

(CICAF, 2010). Muitas outras seguiram as quatro primeiras. Guilhermina Heinzen diz que foi motivada a assumir a missão além-fronteiras pelas notícias acerca da situação difícil por causa da guerra e da necessidade de um maior número de pessoas para o trabalho missionário, enviadas pela prima-irmã Dorvalina, que trabalhava em Angola: “os relatos me motivaram e, assim, me prontifiquei a assumir a missão em Angola. Com entusiasmo, alegria e também muita expectativa, preparei-me para a viagem e para a nova etapa de vida” (CICAF, 2010, p. 127).

Após 25 anos da presença da CICAF em Angola, as irmãs Terezinha Antonia Sotopietra, Silvana Sampaio Gomes, Lucia Giancesini, Lenita Gripa, Carmelita Zanella e Alzira Munhoz organizaram um caderno com 84 narrativas, sendo oitenta delas de trinta irmãs que estiveram em Angola e as outras quatro, de pessoas que conviveram com elas. O caderno que tem como título *Cores da vida: 25 anos de presença em Angola* foi impresso em 2010 pela Gráfica Popular com sede em Curitiba (PR), e possui um total de 243 páginas. As 84 narrativas não seguem uma ordem cronológica e estão agrupadas em vinte blocos temáticos, os quais abordam situações vividas pelas irmãs naquele país ao longo de 25 anos. A equipe organizadora assim escreve: “é um relicário de pequenas narrativas de todos os matizes, vividas e escritas com ternura, mística e paixão” (CICAF, 2010, p. 11). Cada “pequena” narrativa apresenta variação no número de páginas. A maior parte delas é de uma página, mas há também outras com duas, três, quatro ou cinco páginas. A mesma pessoa escreve mais de uma narrativa, alocadas ao longo dos vinte blocos temáticos; uma das narradoras se destaca com doze narrativas; e as demais apresentam a seguinte variação numérica: sete narrativas (1 pessoa); seis (1); cinco (2); quatro (2); três (3); duas (7); e uma (17).

Halbwachs (2006), ao tratar sobre a memória, esclarece que a memória individual está em correspondência com a memória coletiva e, nesse processo, encontra-se em jogo o sentido da identidade individual e do grupo. Assim sendo, também os quadros sociais da memória se (re)constituem na experiência individual e coletivamente. Nesse sentido, as narrativas contidas nesse Caderno versam acerca da *práxis* educativa, são testemunhos da vivência junto ao povo sobrevivente e massacrado por longos anos de guerra³. A perspectiva da inserção

³ Angola, na África, passou pelo processo de luta contra o colonialismo português (1961-1975) e por uma guerra civil (1975-2002). Nesse processo, teve como principais movimentos a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA); o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). Esses grupos haviam lutado pela libertação de Angola, contudo, por divergências entre si, após a independência, travaram uma guerra civil que durou 26 anos. Como consequência, até a atualidade há

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 294-307, set. 2021.

dessas religiosas naquela realidade está em sintonia com a interculturalidade, definida por Walsh (2019) como uma aliança com grupos que constroem possibilidades coletivas de transformação social no combate das diferentes formas de desumanização, na busca por direitos de igualdade e da diferença. Igualmente, são processos educativos que guardam relações com educação popular que, no Brasil, se institucionaliza a partir de 1960, da qual Paulo Freire é um dos expoentes. Ou seja, as religiosas missionárias desenvolvem uma educação popular libertadora e, assim, seguem o movimento de renovação da igreja católica à luz do Concílio Vaticano II (1962-1965), da Teologia da Libertação e dos movimentos sociais da sociedade civil.

Nessa direção, a primeira seção apresenta características de educação popular no Brasil no intuito de indicar sua relação com princípios da igreja católica progressista e da Teologia da Libertação. A segunda seção contextualiza as narradoras missionárias no continente africano e traz fragmentos da experiência sobre os processos educativos com os diferentes povos angolanos, com vistas à emancipação e cidadania desses povos.

Educação popular

Paulo Freire (1979, p. 27) conclama para assumir uma posição utópica que “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico”. Jardimino (2007, p. 1) indica que Paulo Freire teve “influência do pensamento teológico”, haja vista suas obras terem sido produzidas numa época em que germina a Teologia da Libertação e cuja aproximação é evidenciada na trilogia: *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia*. Freire (2007, p. 103) ressalta que a educação popular “posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”.

A Teologia da Libertação, que irrompe nos anos 1960, amplia esse discurso na dimensão da utopia e da esperança. Caracteriza-se por um modo de fazer teologia na perspectiva dos pobres e contra a exclusão dessa classe, possui uma dimensão profética, de anúncio e de denúncia, de apelo à consciência e à percepção da realidade. Trata-se de um

peças órfãs, mutiladas, doentes e famintas. Na infraestrutura, as marcas da guerra estão também em pontes, estradas, escolas, hospitais e moradias destruídas (AGOSTINHO, 2011).

movimento socioeclesial que surge no interior da igreja católica progressista, na esteira dos movimentos civis e de jovens no Brasil dos anos 60, do século XX, os quais, movidos por ideais de liberdade, passam a criticar tudo o que se vincula às práticas autoritárias e centralizadoras da época. Concomitantemente, essa Teologia também influencia os movimentos sociais ao ressaltar as classes populares como sujeitos de seu próprio destino. A fé cristã, em sua reinterpretação analítica e antropológica, é a inspiração básica, vivida e entendida como ação transformadora da realidade social. É uma teologia popular das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e provoca um repensar da função social da igreja católica. Um dos expoentes da Teologia da Libertação no Brasil é o franciscano Leonardo Boff, que indica guardar aproximações com o pensamento freireano. No prefácio à obra *Pedagogia da Esperança*, diz:

Paulo Freire mostra a história e a existência humana como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de “inédito viável”, vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade. (BOFF, 2008, p. 8).

A educação popular é um conceito polissêmico, em cada período e contexto assume um sentido variado, envolto em disputas teóricas e políticas, nem sempre associadas a projetos emancipatórios, por vezes, confundida como extensão de democratização da escola. Desse modo, foi vista como direito à escola; educação do povo a ser assumida pelo Estado; educação para o povo no sentido de preparar recursos humanos para o mercado; educação popular como educação do povo nas lutas em defesa da escola pública; e, também, como prática que leva à emancipação e à cidadania, com vistas a transformar a ordem social injusta.

No período do Brasil colonial (1500-1822), a educação era elitista e comprometida com a economia agroexportadora, pouco se ocupando com a educação da população em geral. Com a vinda da família real portuguesa, em 1808, há o investimento em escolas de ensino superior para alguns da nascente burguesia e burocratas que buscavam a escola como forma de diferenciação entre classes. No Brasil imperial (1822-1889), a educação segue praticamente inalterada, apesar de a Constituição de 1824, que teve vigência durante todo o período imperial, indicar que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Nessa época, instrução popular significava dar possibilidade de acesso à instrução pública nacional, a qual sempre esbarrou nos poucos recursos destinados à criação de escolas e provimento de professores. Assim sendo, o acesso à escolarização era precário e ineficiente. Já no Brasil

republicano (a partir de 1889), surgem dois grupos que influenciam nos rumos da educação no país: (a) o movimento em torno do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, os escolanovistas, em 1932; e (b) os intelectuais católicos. No interior do pensamento liberal, a educação laica, obrigatória e pública, era tida como sinônimo de educação popular.

Todavia, nas décadas de 1950 a 1970, a educação popular incorpora os movimentos populares e estudantis, sofre a repressão e o silenciamento pela ditadura civil-militar, e recupera suas bandeiras no processo de reabertura política do país. Na atualidade, mantém uma mobilização liderada por instituições públicas, entidades de pesquisas e movimentos sociais organizados que insistem no cumprimento constitucional da educação como um direito de todos os cidadãos. Gadotti (2012, p. 22), citando Torres (2011, p. 76), explica que a educação popular se constitui como

um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos.

À vista disso, a educação popular não se reduz à educação no espaço escolar. Também foi gestada pelos movimentos sociais no Brasil, especialmente nas primeiras décadas do século XX. São exemplos: os movimentos anarco-sindicalistas, na década de 1920; as organizações sindicais urbanas e rurais de ideário comunista; os movimentos de base e populares liderados pela igreja católica nos anos de 1960 e pós-Concílio Vaticano II; as organizações estudantis secundaristas e universitárias, intensificando suas lutas nos anos que antecedem o regime militar e durante a resistência a tal regime; os sindicatos e organizações populares que se articulam na defesa da reabertura política no país nos anos de 1980; e as associações de moradores e de bairros que se organizam por princípios e funcionam como mecanismos de promoção da educação popular.

De acordo com Brandão (2006), a educação popular surge no interior de grupos da sociedade civil, alguns deles vinculados a governos municipais, estaduais e federais e à igreja católica. A sua emergência deve-se a uma conjunção de fatores, quais sejam, períodos de governos populistas, surgimento de uma intelectualidade estudantil, universitária e religiosa, passando a ser exercida também fora dos sistemas de ensino formais.

Libâneo (2005, p. 149) esclarece que as correntes pedagógicas liberais dos anos 60, do século XX, também contribuíram nesse processo da educação popular ao colocarem ênfase na educação não formal e terem transformado o sujeito, no sentido de prepará-lo a participar ativamente na sociedade. Gadotti (1994) ressalta que a educação popular tem seus fundamentos na corrente pedagógica libertadora, ultrapassa a pedagogia e adentra no campo econômico, político e social. Um desafio presente em diversas iniciativas de organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares é uma educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere as desigualdades sociais.

Nesse quesito, há elementos da educação popular que convergem com princípios da ação pedagógica franciscana e estão presentes no pensamento freireano: respeito pelo senso comum, de modo a problematizá-lo; diálogo; amor; alegria; esperança; conscientização; inserção no meio do povo; e transformação da realidade. O diálogo é uma das categorias alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora. Ele pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, e as práticas educativas se dão na compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes. É o diálogo que vai possibilitar a troca de significados, a problematização e a compreensão da realidade. Boff (2008, p. 6) destaca que “toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialog-ação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação”.

A conscientização implica ultrapassar a esfera espontânea e do senso comum de apreensão da realidade para uma esfera na qual a realidade se dá como objeto a ser conhecido. É um ato de ação-reflexão. Um processo educativo apoiado na educação popular procura tornar as pessoas sujeitos de direitos, protagonistas dos seus destinos e contribuintes na transformação. A educação conscientizadora, libertadora e transformadora, contribui com a democratização do Estado e da sociedade.

Trata-se de um longo processo que leva de uma a outra compreensão, da ideia de educação libertadora, educação como prática da liberdade. Segundo Brandão (2002, p. 142), educação popular não foi uma experiência única, “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação”. Nessa perspectiva,

a educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares, compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”,

mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

Em síntese, algumas características da educação popular podem ser agrupadas em torno das seguintes ideias norteadoras: (a) processos desencadeados para a emancipação do povo, formação crítica, compreensão da realidade; (b) processos de transformação social, de engajamento político; (c) processos de conscientização, prática social de espírito militante. Se compreendida como processo, é um movimento que se recria seguindo a dinâmica da sociedade, indagando, a cada época, qual o lugar para se fazer a leitura da realidade e intervenção social.

Muito embora a educação popular não forme um conjunto homogêneo, é atravessada por um fio condutor comum, qual seja, a busca de emancipação social, cultural e política do povo. Nessa vertente dos anos 1960 e relacionada à ação das Irmãs Catequistas Franciscanas no continente africano, a experiência foi com os grupos excluídos, e as suas narrativas, configuradas pela memória coletiva, contemplam esses tantos “narradores anônimos” (BENJAMIN, 1987, p. 198), sujeitos da história.

Experiência de interculturalidade em uma perspectiva freireana

Irmã Catharina relata que “o trabalho comunitário com as *mamás* e com as jovens era de inserção e de inculturação” (CICAF, 2010, p. 173).⁴ Essa narrativa aponta para uma ação que permeou a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas desde a sua fundação, em 1915.⁵ As suas integrantes passam a desenvolver uma prática que guarda aproximações com a educação popular que, de acordo com Brandão (2006, p. 34), “caminhava em pequenos núcleos comunitários, nos meios rurais, a exemplo das ações por parte da Igreja Católica”.

As irmãs Terezinha, Silvana, Lucia, Lenita, Carmelita e Alzira (CICAF, 2010, p. 13), assim registram algumas de suas ações: “luta pelos direitos humanos, trabalho com mulheres, medicina alternativa, formação para a cidadania, grupos bíblicos, além de educação escolar, do ensino fundamental à universidade e da formação de catequistas e comunidades eclesiais”. Clementina Fusinato, ao rememorar sobre os primeiros trabalhos em Angola, em 1983, relata que, quando o bispo as apresentou, uma *mamá* disse: “ficamos esquecidos durante muitos anos, agora Deus se lembrou de nós, enviando-nos missionárias para ficar”. Conta, ainda, a

⁴ *Mamá*, na língua local, mãe.

⁵ Para saber mais sobre a fundação da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, em Rodeio (SC), Brasil, em 1915, ver Gascho (1998).

respeito dos cursos de formação de catequistas e da pergunta feita pelo bispo quando visitava os grupos em formação: “como está a teologia da libertação?” (CICAF, 2010, p. 130-131).

Nesses exemplos, entre outros, há imbricações entre a teologia da libertação e a educação popular e dos saberes necessários à prática educativa libertadora elencadas por Paulo Freire. Essa inter-relação está na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Freire (2002) ressalta que é na inserção da realidade que o educador popular busca o conteúdo da educação e as aspirações do povo. Além disso, delinea seus princípios e valores, o que implica certa visão de mundo e de sociedade: amor, humildade, fé nas pessoas, fé em sua vocação, esperança, humanismo, solidariedade, respeito; e cujos objetivos sejam a libertação, a humanização e a transformação das pessoas e da realidade.

Irmã Sebastiana conclui uma de suas narrativas com os seguintes dizeres: “Como diz Paulo Freire, todas essas pequenas ações restituem, gradativamente, a palavra àquelas pessoas que historicamente aprenderam apenas a ouvir e obedecer. Ajudam a construir autonomia com responsabilidade!” (CICAF, 2010, p. 170). Irmã Carmelita Zanella transcreve um trecho de Freire e Faundez (1985) ao narrar as exigências e os desafios da missão em Angola, da necessária capacidade de conviver com os sentimentos que podem trazer uma visão equivocada da realidade, de modo a achar que já se conhece muito e assim esquecer o que diz Paulo Freire:

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente... Cultura, para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade. É fundamentalmente nela que está a descoberta do que é essencial e, para nós, o essencial é o diferente, aquilo que nos torna diferentes. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 34 *apud* CICAF, 2010, p. 204).

Maria das Graças Vieira e Carmelita Zanella (2010, p. 53-54), ao relatarem a experiência de busca da água no dia a dia, em Subantando (Angola), por volta de 1992, ressaltam que era constante o aprendizado da humildade, da paciência, da reverência e da solidariedade. Cerca de vinte anos depois, registram: “Subantando tem água encanada. Isso é resultado de muita organização, muitas caminhadas de reivindicação que, para ver os direitos de todos respeitados, fizemos com o povo junto ao Governo da Província”.

Sebastiana José de Oliveira (2010, p. 117), ao rememorar a situação de Angola assolada pela guerra (década de 1980), e de sua participação no Curso de Educadores Sociais, iniciado em 1993, com alunos provenientes do interior do país, destaca o lema adotado pela

equipe do Curso: “vai até ao teu povo, ama-o, aprende com ele, serve-o, caminha com ele, começando com o que ele sabe, construindo sobre o que ele tem”. Miriam Stolf conta acerca do pedido de três moradores, em 1999, para que uma delas fosse dar aulas no Musseque, lugarejo a quatro quilômetros de distância de Ambriz, sede do município. Como na época Miriam lecionava para a quinta classe na igreja matriz de Ambriz, e entre os alunos havia um que morava em Musseque, passou a orientá-lo, semanalmente, a fim de que assumisse as aulas para 34 crianças: “o aluno-professor iniciou logo as aulas, mesmo com certo atraso no ano letivo” (CICAF, 2010, p. 110)⁶.

As narrativas das irmãs catequistas estão permeadas pela questão central do pensamento freireano, o de fazer com o povo, conforme narrado por Sebastiana, sobre a organização e início, em 1993, do já referido Curso de Educadores Sociais que, em 2010, já contava com 565 formados: “a ação dos educadores e educadoras sociais é pautada pelo esforço de fazer *com* e participar de forma crítica, criativa e aberta, no processo de transformação social” (CICAF, 2010, p. 118, grifo no original).

Irmã Elizabete Maria da Silva, ao expor sobre o tempo em que lecionou em Angola, entre 2004 e 2006, diz sentir-se “contribuinte na formação de homens e mulheres capazes de viver em plenitude e com dignidade, assumindo com responsabilidade sua condição cidadã” (CICAF, 2010, p. 115). Silvia de Freitas relata sua participação no conselho científico para criação de um curso de licenciatura em Serviço Social com o objetivo de formação e de inserção desses profissionais na sociedade, com vistas à “implementação e execução de programas e políticas sociais, tendo presente o desenvolvimento das comunidades” angolanas (CICAF, 2010, p. 123).

Irmã Catarina narra sua participação no trabalho da lavoura: “a terra é preparada braçalmente e as hortaliças são cultivadas pé a pé, regadas a balde. Nossa presença nas lavras deixava as trabalhadoras – as *mamás* – contentes, sorridentes, revelando uma admiração profunda” (CICAF, 2010, p. 173). Irmã Carmelita relata que o diálogo e a interculturalidade enriquecem, “mas exigem, também, o *esvaziamento* de si mesma e a acolhida do mistério do Verbo, presente em todas as culturas” (CICAF, 2010, p. 206, grifo no original).

Esses são alguns fragmentos das 84 narrativas sobre a experiência de inculturação das irmãs catequistas em Angola. Como sinaliza Benjamin (1987), nesse processo de

⁶ Em decorrência dos 26 anos de guerra civil e captura de meninos à força para a guerra, entre outros, a população ficou sem educação escolar sistemática. As 84 narrativas rememoram, de formas diversas, o panorama das quase inexistentes escolas: depredadas, sem bancos, alunos que sentam sobre latas, pedras ou pedaços de madeira e escrevem sobre o apoio dos joelhos. Em numerosas situações, nem escola depredada existe e sob uma árvore é lugar onde funciona a escola.

rememoração, essas narradoras, como “camponesas sedentárias”, fizeram escavações, removeram terrenos férteis e (re)encontraram pessoas, objetos, saberes e fazeres do povo angolano com o qual conviveram, e muitas delas ainda convivem na atualidade. Simultaneamente, como “viajantes”, suas memórias buscaram apoio em pontos de referências na (re)constituição de uma memória coletiva e na evidenciação de um sentimento de pertencimento à Congregação e àquele país.

Considerações finais

As narradoras, missionárias no continente africano, são embaladas pela utopia do movimento franciscano surgido na Itália do século 12. Igualmente, suas narrativas estão permeadas por características de uma educação libertadora e por uma ação de crítica, de denúncia à opressão e à exclusão social, princípios esses que guardam relação com a educação popular freireana. Nesse sentido, as ações educativas das trinta narradoras foram aqui compreendidas dentro e fora do campo religioso, e suas ações como resultantes de inter-relações na concretização de objetivos presentes na Teologia da Libertação e na educação popular surgida nos anos 1960.

Nessa direção, a educação popular é uma prática que questiona as injustiças da ordem social de cada tempo e lugar. Há uma utopia permeando tal prática, a da transformação da ordem social dominante em um mundo solidário de igualdade e justiça, a tornar-se realidade por meio da conscientização, libertação e emancipação de parcelas da sociedade menos favorecidas e/ou excluídas de bens e serviços sociais, tal como da escola.

Com base nas interações sociais e práticas no cotidiano, nos constantes processos de rememoração, as narradoras foram constituindo-se, individualmente e nos grupos, por meio de princípios de educação libertadora. A vivência tornou-se experiência diária de inserção no meio do povo, na esperança de concretização da utopia freireana, a de outro mundo possível. As narrativas compiladas em *Cores da vida* (2010) demandaram e redimensionaram a experiência que, (re)constituída em seus significados mais profundos, expressa e ilumina o tempo vivido em terras angolanas.

A experiência propicia a narração, todavia, a narração somente se torna experiência no ato de contar histórias impregnadas de ensinamentos. Sendo assim, as narradoras, em *Cores da vida* (2010), relembram, pensam e escrevem, realizam a experiência no sentido de tomada de consciência do vivido, da memória tornada experiência geradora de ensinamentos, de

orientação para a sua continuidade no tempo, sendo recriada em cada lembrança e partilha acerca do que aconteceu no passado.

Referências

AGOSTINHO, F. P. **A guerra em Angola**: as heranças da luta de libertação e a guerra civil. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Militares) – Academia Militar, Lisboa, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 1).

BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 9-11.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CICAF – CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS. **Cores da vida**: 25 anos de presença em Angola. Curitiba: Gráfica Popular, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

GASCHO, M. L. **Catequistas franciscanas**: uma antecipação do “aggiornamento” em Santa Catarina, (1915-1965). 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JARDILINO, J. R. L. Educação e religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Nures**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 1-11, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/view/7203>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, A. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2011.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Doi: 10.15210/rfdp.v5i1.15002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Submetido em 11 de maio de 2021.

Aprovado em 22 de julho de 2021.