



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

EDUCAÇÃO INFORMAL, AGÊNCIA E PROTAGONISMO INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE INTEGRATIVA A PARTIR DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nathalia Claro Moreira¹

Fabiano Quadros Rückert²

UFMS – Campus do Pantanal

RESUMO: O presente trabalho realiza uma revisão integrativa de literatura com o objetivo de explorar duas pesquisas que abordam a Educação Informal Indígena em dois países: Peru e Costa Rica. A escolha dos referidos trabalhos foi resultado do refinamento de revisão bibliográfica que buscou identificar os artigos que melhor se apropriam da temática da Educação Informal enquanto uma possibilidade de interpretação da agência e do protagonismo indígena na América Latina. Para além da apreciação dos estudos selecionados, este artigo discute os conceitos de Educação Informal, Agência e Protagonismo Indígena para o escopo da interpretação dos dados obtidos. A análise bibliográfica demonstra que a Educação Informal indígena está diretamente imbricada no que diz respeito à preservação das matrizes étnicas e da agência social, cultural e política de populações historicamente vulneráveis como as populações ameríndias.

PALAVRAS CHAVE: Educação Informal indígena; agência indígena; protagonismo indígena; América Latina.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui uma breve revisão bibliográfica que integra os estudos realizados na pesquisa de Mestrado em Educação³ intitulada “Educação Informal e Protagonismo Indígena em Mojos” (Bolívia, séculos XVIII-XIX)⁴. A pesquisa, que se encontra atualmente em fase de desenvolvimento, interpreta os métodos de ensino e aprendizagem próprios dos indígenas Mojo e Baure como pertencentes ao campo a Educação Informal. Para além do estabelecimento conceitual,

¹ Mestranda no PPGE/UFMS – Campus do Pantanal.

² Docente Adjunto na UFMS – Campus do Pantanal.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação Social, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

os resultados parciais obtidos apontam que a Educação Informal Indígena pode ser interpretada como uma prática de agência e protagonismo dentro das dinâmicas impostas pelo sistema colonial europeu. A proposição deriva da análise documental em decurso que nos demonstra continuidades, incorporações e influências dos saberes e práticas próprios dos referidos indígenas sobre o sistema dominante.

Durante a revisão bibliográfica que buscou selecionar os artigos que melhor se apropriam da temática da Educação Informal Indígena, foi percebido que a relação desta categoria de Educação com uma possibilidade de protagonismo étnico não se restringe apenas ao passado colonial estudado na dissertação. Deste modo, os resultados obtidos suscitaram uma análise à parte de nossos recortes temporais e espaciais, objetivando observar outros estudos que colaboram com esta problemática na América Latina.

Portanto, foram selecionados dois estudos etnográficos sobre a Educação Informal Indígena produzidos em dois países diferentes: Peru e Costa Rica. Os trabalhos analisados são: *El aprendizaje Informal de los arakmbutl*, da pesquisadora peruana Sheila Aikman (2003) e *Educación Informal em Boruca: indios de Costa Rica*, da costa-riquenha Sanchez Duarte (2012).

A análise destes trabalhos nos levou a observar que a Educação Informal, isto é, "o movimento de aprendizagem que não se limita às estruturas físicas e pedagógicas da Educação Formal" (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1.096), entre as populações indígenas, é um fenômeno que pode nos demonstrar a agência destes grupos. Para esta afirmação, nos apoiamos na definição realizada por Giddens (2003), que estabelece que a agência é a capacidade dos atores sociais provocarem transformações e, ainda, protagonizarem em relação a um estado de coisas ou curso de eventos pré-existente. Isto implica dizer que as práticas não-formais de Educação indígenas exercem um determinado tipo de poder em diferentes processos históricos.

O argumento de que a Educação Informal pode ser um canal de agência étnica se baseia na estreita relação da Educação, em seu conceito mais amplo, com a "*formación social, histórica y cultural del individuo ensu mundo e enotros*" (GÓMEZ, 1997, p. 62). Ou, conforme denotam Garcia (1997) e Wenger (2001), o fenômeno educacional é, sobretudo, um fenômeno sociocultural. Neste sentido, diz Wenger (2001), o dispositivo básico de ensino-aprendizagem proporciona a transmissão de unidades básicas de



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

comportamento que contribuem para a caracterização das identidades individuais e étnicas mesmo em situações de conflito e subordinação cultural.

No caso das populações indígenas, pode-se dizer que diferentes grupos demonstram atuação social e agência através da propagação de suas práticas nativas e cotidianas para seus pares e para agentes externos através de relações de interculturalidade, como argumenta Monroe (2009). Mormente, estas práticas consistem em saberes e técnicas que alinham, com extensa complexidade, a dimensão cultural, social e étnica do grupo (BARTH, 1998), por mais “simples” que possam parecer ao olhar não-indígena.

Isto posto, justificamos que a necessidade de estudos acerca da Educação Informal Indígena na América Latina se baseia nas análises empíricas que relacionam a Educação à desigualdade social e cultural no continente, como apontam os pesquisadores Muñoz Izquierdo (1996). Para os autores, o fenômeno educacional formal, além de refletir discriminações étnicas derivadas da colonização europeia, acaba sendo um espaço de manutenção e fomentação destas mesmas contradições. Callozi (2003) observa, ainda, que a Educação oferecida aos estratos sociais mais vulneráveis, dentre os quais destacamos as populações ameríndias, é pauperizada: não é gerida de acordo com os interesses desses setores e reforça as desigualdades sociais ao tentar implementar as características culturais e as necessidades sociais dos grupos dominantes.

Neste sentido, interpretando as referidas colocações, a Educação Formal de diferentes países da América Latina ainda apresenta dificuldades em abranger as singularidades culturais e sociais dos grupos indígenas. E, deste modo, faz-se necessário um olhar mais atencioso para a Educação produzida por estes grupos, isto é, a Educação Informal Indígena, de modo a denotar suas possibilidades de representatividade e protagonismo.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, a metodologia aplicada consistiu nos métodos da revisão integrativa. Este tipo de revisão de literatura combina estudos com diversas metodologias, integrando seus resultados. Deste modo, utilizamos as etapas de leitura exploratória, leitura seletiva e leitura analítica, finalizando com a realização de leitura



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

interpretativa e redação. A revisão de literatura apresenta dois propósitos, conforme sinaliza Alvez Mazzoti (2002, p. 06): a) a construção de uma contextualização para o problema b) a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Além da apreciação da bibliografia selecionada, este artigo discute os conceitos de Educação Informal, Agência e Protagonismo Indígena para o escopo da interpretação dos dados obtidos.

Pelo fato da pesquisa de mestrado buscar analisar a Educação Informal de grupos indígenas em um território estrangeiro, no caso a Bolívia, foi acordado que fazia-se necessário olharmos para a produção científica estrangeira acerca dos conceitos investigados. Optamos pela coleta de dados para nossa fundamentação teórica com descritores traduzidos no idioma espanhol, restringindo, deste modo, a busca por trabalhos produzidos em territórios falantes do respectivo idioma. Esclarece-se que, a despeito da pesquisa ter encontrado dados na Espanha, foi decidido que os respectivos dados não deveriam ser incluídos nesta análise para delimitarmos a revisão bibliográfica no espaço da América latina.

A coleta de dados foi realizada no período de 09 à 18 de julho de 2019, e utilizou-se das bases de dados *Google Scholar* (GS) e *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO). Foram utilizados os descritores *Educación Informal*, *Educación Propria*, *Educación Comunitária* e *Etnoeducación*. Cabe informar ao leitor que a utilização das quatro terminações para o fenômeno educacional investigado (Informal, Própria, Comunitária e Etnoeducação) se justifica pelo fato dos autores, que trabalham a temática da Educação Informal indígena na pesquisa científica, utilizarem conceitos diferenciados para denominarem o fenômeno em comum (MARQUES; FREITAS, 2017). Todavia, justificamos que essas diferentes terminologias estão diretamente conectadas, conforme argumento dos próprios autores, com o conceito de Educação Informal, e, portanto, optamos em padronizá-las neste conceito para a redação do trabalho.

Dos 38 artigos encontrados na busca nos bancos de dados, foram selecionados dez artigos para a leitura exploratória. Todos os artigos selecionados referiam-se a publicações produzidas em países da América Latina (Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, México e Costa Rica), escritos em espanhol. O período de publicação,



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

inicialmente, ficou compreendido entre 1994 e 2014, correspondendo, dentre os trabalhos selecionados, ao mais antigo e mais recente respectivamente.

Após leitura e fichamento dos artigos selecionados, correspondendo à fase de leitura seletiva, apenas dois estudos compuseram este trabalho pelos seguintes fatores: a) os autores utilizam do método etnográfico; b) os autores descrevem os métodos informais de ensino e aprendizagem dos grupos indígenas analisados; c) os autores problematizam o estado da Educação Informal Indígena em contraste com a Educação Formal oferecida pelas políticas públicas locais d) os autores relacionam as respectivas comunidades analisadas com questões socioeducacionais da contemporaneidade. Os artigos selecionados, deste modo, referem-se aos anos de 2003 e 2012.

REVISANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INFORMAL E AGÊNCIA INDÍGENA

Antes de iniciarmos a análise da literatura selecionada, é necessário revisarmos os principais conceitos mobilizados neste trabalho e discutirmos suas respectivas bagagens teóricas e alcances sócio-políticos: Educação Informal e Agência Indígena. Conforme Marques e Freitas (2017), o conceito de Educação Informal ainda apresenta imprecisões na literatura especializada, sobretudo entre os autores brasileiros. Eventualmente, a Educação Informal é confundida com o conceito de Educação Não-Formal, sendo que ambas apresentam características tipológicas essencialmente distintas (MARQUES e FREITAS, 2017). Esta confusão conceitual decorre do fato de que os autores que trabalham a temática escolhem conjuntos variados de fatores para a distinção das tipologias educativas, como explicam os autores:

Há aqueles que elegem apenas alguns para essa caracterização, como Trilla (1996), que usa apenas dois critérios de distinção: um metodológico (escolar vs não escolar) e outro estrutural (Educação orientada para a obtenção de títulos acadêmicos ou não) (CAZELLI; COSTA, MAHOMED, 2010), ou como Sefton-Green (2004), que propõe que a separação seja feita entre a organização da aprendizagem (organizada vs acidental, casual) ou pelas estruturas de apoio (por exemplo, escolas, museus, famílias). Há ainda autores que põem a tônica na localização (espaço escolar vs espaço não escolar) e outros, como nós, que pensam que a distinção deve ser feita em mais características, naturalmente, interligadas. Colley, Hodkinson e Malcom (2002), ao fazerem uma revisão da literatura sobre essa temática, encontraram vinte destes fatores. (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1090).



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

De modo geral, nos elucida Trilla (1996, p. 12), a Educação Informal diz respeito à um tipo de Educação “[...] no consciente ni sistemática, con agentes desdibujados en su función educativa pero, a la vez, de una gran influencia en el proceso de construcción de una persona”. Ainda assim, como aponta o autor, a distinção para esta categoria é delicada: enquanto a diferenciação entre Educação Formal e Não-Formal é essencialmente epistemológica, a fronteira entre Educação Informal com as duas tipologias anteriores abrange, sobretudo, dois aspectos: “[...] a) la intencionalidad del agente (personal o no); y b) la cuestión de los efectos educativos” (TRILLA, 1996, p. 14).

Importante ressaltar que os autores Keis, Lang, Mietus e Tiapula (apud BREMBECK, 1972, p. 08), diferenciam a intencionalidade da Educação Informal de uma possível caracterização como um fenômeno incidental. Para eles, a Educação Informal diz respeito a algumas experiências “educacionalmente não-intencionais, mas não menos poderosas”.

Deste modo, constituímos aproximações entre as práticas indígenas com a concepção de Educação Informal na qual os “[...] saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos” (GOHN, 2010, p.18). Apoiamo-nos, para tanto, no esquema de características da Educação Informal realizado por Marques e Freitas (2017, p. 1096) que sintetizam a natureza e os tipos de conhecimento desta categoria educativa como “práticos, processuais, tradicionais e sensoriais”. Ainda segundo os autores, a Educação Informal apresenta um método de aprendizagem comunitária e incide dentro do núcleo familiar e étnico (MARQUES; FREITAS, 2017).

Pelo fato da Educação Informal não precisar subcategorias, como, por exemplo, um tipo específico para a prática entre comunidades indígenas, muitos autores utilizam termos diferenciados para apreciar o fenômeno: Etnoeducação, Educação Própria, Educação Comunitária, Saberes Tradicionais, ou ainda, Educação indígena. Todavia, esta última categoria, utilizada por autores como Johnson *et al* (2005) para abordar a Educação entre os nativos da América do Norte, pode ser confundida com a Educação indígena escolar, ou seja, a Educação feita por agentes externos para os grupos indígenas. Já as outras terminações (Etnoeducação, Educação própria, Educação



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Comunitária, Saberes Tradicionais) costumam ser utilizadas em colaboração com o conceito de Educação Informal, de modo a esclarecer ao leitor a abordagem proposta.

De todo modo, Johnson *et al* (2005) sinalizam que a Educação produzida dentro das comunidades indígenas, em seu entendimento mais amplo, diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetados na vivência cotidiana dos indígenas com suas comunidades. Os autores afirmam que o sistema educacional indígena assegura a transmissão de suas culturas para a próxima geração. Este sistema educacional é composto de ensinar aos jovens os conhecimentos, valores, atitudes, habilidades e disposições necessárias para o sucesso do funcionamento como adultos em contextos do mundo real. Deste modo, a aprendizagem é sustentada por uma relação direta com o espaço físico, de uma interdependência dos seres humanos para com a natureza (JOHNSON *et al*, 2005).

Levi-Strauss (apud SILVA; FREIRE, 2011), ao abordar a Educação dos indígenas Bororo, em sua viagem ao serrado brasileiro na década de 60, denotou que estes elaboraram operações lógicas voltadas para o âmbito das chamadas qualidades sensíveis. O autor conceituou os métodos nativos como “a Ciência do Concreto”, em obra homônima, equiparando-os aos sofisticados processos de reflexão da sociedade moderna ocidental. Conforme Levi Strauss (apud SILVA; FREIRE, 2011, p. 02), “os saberes indígenas são constituídos a partir de níveis estratégicos distintos do saber científico, porém, tanto este quanto os pensamentos indígenas dispõem das mesmas operações lógicas”.

Deste modo, argumentamos que as descrições realizadas por etnólogos, historiadores e antropólogos sobre variadas culturas indígenas denotam a possibilidade de aproximação das práticas e saberes próprios desses grupos com a Educação Informal. E, para além desta caracterização tipológica, as descrições denotam também o caráter preponderante deste campo educacional: em seu contexto mais amplo, está integrado à base de formação cultural e social do sujeito. Conforme nos diz Trilla (1996), a Educação Informal está presente no cotidiano dos indivíduos e deve ser promovida como um fazer humano, com potencial para transformar os espaços e os sujeitos, pela diversidade e riqueza que apresenta. Para o autor, a Educação Informal constitui-se como um elemento estruturante das funções primárias do ser humano. Porém, além da



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

formação de habilidades e técnicas, ela traz representações simbólicas e faz emergir conteúdos inconscientes, possibilitando assim, a elaboração de afetos, sentimentos, criação de identidades e resistências culturais.

É importante observar, todavia, como aponta Pérez Expósito (2008), que a despeito dos movimentos sociais de preservação e valorização das matrizes étnicas entre os pesquisadores latino-americanos, ainda há uma predominante desvalorização destas práticas informais em diversos níveis da sociedade não-indígena. Esta depreciação, por sua vez, provoca a invisibilidade de populações historicamente marginalizadas como as populações andinas. Conforme o autor, os métodos de ensino e aprendizagem informais são mormente depreciados em núcleos educacionais formais e são relacionados à características como ingenuidade e ignorância intelectual. Esta depreciação pode ser compreendida, nos diz Perez Exposito (2008), quando observamos que a Educação, enquanto um processo social, acompanhou o movimento de complexidade e organização dos grupos humanos hegemônicos.

Para Callejas (2003), com a divisão do trabalho e da institucionalização das sociedades humanas, a Educação se formalizou em um movimento global, deixando de ser espontânea e nuclear, mas adquirindo, gradativamente, espaços, projetos pedagógicos e, sobretudo, finalidades de socialização. Para o autor, na América Latina, a concentração de poder de determinados setores tem provocado a distribuição seletiva de conhecimentos e práticas, consistindo em uma “realidad singularizada por las restricciones impuestas por la evolución elitista de los sistemas educativos y por la deficiente distribución de los saberes emancipadores y proclives al cambio social” (CALLEJAS, 2003, p. 326).

Naturalmente, a formalidade da Educação não excluiu sua manifestação Informal, mas logrou uma hierarquização social e cultural, definindo o fenômeno de modo generalizado enquanto um processo de integração do sujeito à uma sociedade moderna. Deste modo, aqueles que praticavam a Educação de modo Informal foram, sumariamente, marginalizados, como afirma Callejas (2003, p. 284) ao dizer que:

En América Latina, la educación ha sido uno de los instrumentos más recurridos para el control del poder y para la organización clasista de la sociedad. En este escenario, las prácticas educativas han supuesto un antagonismo secular entre los sectores sociales que pugnan por abandonar la exclusión, a partir de la posesión de saberes adecuados y



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

eficaces, y los grupos de elite que se han servido de la combinación conocimiento-poder para mantener su situación privilegiada.

Callejas (2003) observa que o fenômeno educacional formal na América Latina reflete as discriminações étnicas derivadas da colonização europeia. Para esta afirmação, o autor se apoia na trajetória histórica da conquista espanhola, alegando que antes da chegada dos europeus “Los grupos humanos autóctonos de América, antes de la Conquista, yahabían desarrollado [...] un repertorio de prácticas educativas y culturales que les permitían controlar su mundo social y natural” (CALLEJAS, 2003, p. 327). Para o autor, a chegada dos conquistadores provocou a marginalização destes conhecimentos com a imposição de “nuevas estrategias y esquemas de socialización y transmisión de conocimientos, incluyendo por supuesto nuevos saberes” (CALLEJAS, 2003, p. 328), fato que se estende na Educação Formal contemporânea.

É, neste sentido, que aponta Padilla Arias (2002, p. 41), que “la educación Informal es la que ha permitido, a la mayoría de los pueblos indígenas y sus culturas, ejercer sus mecanismos de resistencia cultural”. O apontamento de Padilla Arias (2002) para os possíveis mecanismos de resistência cultural nesta categoria de Educação nos leva a refletir acerca de um conceito maior: Agência. Conforme Giddens (2003), o conceito de agência abrange uma espécie de discurso alternativo que raramente é explícito, porém que é potencialmente significativo para aquele agente ou para o grupo ao qual ele integra. Giddens (2003, p. 14) destaca que este conceito não está relacionado diretamente às intenções que o indivíduo possui para realizar determinadas coisas, mas imbrica “primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas”.

INTERPRETANDO DADOS: REVISÃO INTEGRATIVA DA BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

Nos dois artigos selecionados para a revisão, a relação entre Educação Informal e Agência Indígena está presente nas interpretações construídas pelos autores, ainda que de modo não-explícito. Destacamos ainda que os dois artigos utilizam do enfoque qualitativo e do método descritivo/explicativo sobre o fenômeno educacional de casos específicos de comunidades indígenas as quais realizaram o trabalho etnográfico. As duas autoras Aikman (2003) e Sanchez Duarte (2012) utilizam o conceito de “Educação Informal” para se referirem à Educação produzida pelos grupos analisados, ainda que,



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

durante a redação, façam uso de outras terminações como Educação Indígena. Consensualmente, os artigos destacam as contradições derivadas da inserção da Educação Escolar nessas comunidades indígenas, ressaltando que a Educação Formal não consegue abranger e valorizar as matrizes étnicas presentes na educação produzida pelos respectivos grupos.

Iniciamos nossa análise interpretativa pelo artigo mais antigo, *El aprendizaje Informal de los arakmbutl*, da pesquisadora peruana Sheila Aikman (2003). O trabalho, que integra um estudo maior chamado *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*, contempla objetivamente os métodos informais de aprendizagem do grupo indígena arakmbut⁵, no Peru. Aikman (2003, p. 01) destaca três métodos de aprendizagem informal observados no grupo arakmbut: a) “las enseñanzas de los ancianos”; b) “a través del contacto con el mundo espiritual en los sueños”; c) “con la experimentación de vivencias personales”.

No caso dos saberes transmitidos pelos anciões, a autora explica que a narrativa é essencialmente mitológica, contendo uma “comprensión detallada del monte, del río y de los animales y espíritus que viven allí” (AIKMAN, 2003, p. 01). É importante ressaltar, como nos diz Campbell (2001), que a linguagem alegórica contida dentro das narrativas mitológicas apresenta uma atividade pedagógica através de uma locução poética e, mormente fantasiosa, que alinha a experiência sensível e intelectual, organizando o grupo de modo a legitimar um sistema complexo de permissões e proibições. Entre os arakmbut, os mitos ensinam questões sobre valores próprios do grupo, do respeito e da relação de reciprocidade dos “heróis” ou “deuses” com a natureza e o homens, como nos diz Aikman (2003, p. 17):

[...] los jóvenes arakmbut aprenden los principios del proceso de aprendizaje a partir del mitológico mundo espiritual, representado en las narraciones de Serowe y Wainaron entre otras. Al aplicar estos principios, los niños, los muchachos y los jóvenes adultos adquieren el conocimiento que les permitirá ser competentes, productivos y fuertes a través de su vida adulta.

Sobre os aprendizados oriundos das vivências do grupo, Aikman (2003, p. 07) destaca que a Educação Informal dos arakmbuté caracterizada pela combinação de

⁵ O nome indígena “arakmbut” é redigido em minúsculo pela autora, de modo que mantemos sua redação, respeitando a ortografia original.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

métodos ativos e interativos presentes no cotidiano do grupo. A autora exemplifica com a experiência de um jovem indígena chamado Juan (AIKMAN, 2003, p. 07) que estava aprendendo a dirigir o barco motorizado de seu pai. Cada vez que a família viajava pelo rio, os adultos confiavam-lhe o motor do barco ao menino, conferindo-lhe gradativamente os ensinamentos para a condução. Aikman (2003) explica que esta tradição é oriunda desde o tempo em que o grupo utilizava barcos à remo, e que eles adaptaram esta transmissão educativa com a incorporação de novas tecnologias de transporte, porém sem perderem a tradição cultural.

A autora nos diz que o exemplo do jovem Juan se insere dentro do fenômeno da Educação Informal naquilo que os autores Heath e McLaughlin (apud AIKMAN, 2003, p.14) chamam de “apropriação participativa”. Esta modalidade de aprendizagem ocorre quando a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes se manifestam graças a um processo de participação. No exemplo posto por Aikman (2003), o jovem estava aprendendo uma nova habilidade, a arte de navegar no rio com um barco a motor, participando diretamente dessa atividade. A autora denota, ainda, que o grupo indígena arakmbut é um exemplo claro do que os autores Lave e Wenger (apud AIKMAN, 2003, p. 15) chamam de “conhecimento na prática”, tipo de Educação Informal que se refere ao que é adquirido no cotidiano.

La educación Informal que se observa en los arakmbut de San José es un claro ejemplo de lo que Lave llama “conocimiento en práctica”, que se refiere al que es adquirido a través en la vida diaria (1988:14). El aprendizaje implica la participación en un contexto significativo dentro de una “comunidad” de practicantes, y la responsabilidad del producto final recae por igual en la comunidad y en los aprendices. (AIKMAN, 2003, p. 15).

Mas além de prática, a Educação Informal dos arakmbut é responsável pela definição da identidade étnica do grupo, definindo também o entendimento de seus indivíduos sobre o mundo na qual estão inseridos. Neste quesito, denota-se que a Educação Informal arakmbut demonstra a agência deste grupo indígena uma vez que ela articula os “patrones culturales y sociales de sus prácticas de aprendizaje y este conocimiento es definido de acuerdo a la edad, sexo, clan” (AIKMAN, 2003, p. 15). Percebe-se melhor esta agência neste grupo quando Aikman (2003, p. 17) relata que os arakmbut têm entrelaçado a epistemologia cultural de sua Educação Informal dentro dos espaços escolares.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfases da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

A autora nos fornece o exemplo de uma turma de graduados de 1997, os quais retornaram para o assentamento indígena arakmbut a fim de auxiliarem a própria comunidade, formando a *Asociación de Estudiantes Indígenas de la Selva Peruana* (ADEISP) (AIKMAN, 2003, p. 18). O interessante é que a autora ressalta que os “recém-graduados” indígenas reforçavam sua identidade étnica para a comunidade, assegurando que a Educação Informal indígena não havia se perdido: “estas eran ocasiones para reforzar su identidad indígena, y para asegurarse de que su educación arakmbut no se había detenido (...)”. Deste modo, demonstravam que, em verdade, o aprendizado indígena havia se fortalecido com a Educação Formal e permanecia vivo, integrando a base de compreensão epistemológica nativa.

Los estudiantes arakmbut compartían la meta de regresar a trabajar con miembros de su propia comunidad y de utilizar sus conocimientos colectivamente. Durante sus visitas a Madre de Dios no se quedaban dormidos sobre sus laureles académicos. Después de meses o años de ausencia debían convencer a sus familias y a su comunidad de que seguían valorando su identidad arakmbut, y que no la habían rechazado para tomar ninguna otra. Estas eran ocasiones para reforzar su identidad indígena, y para asegurarse de que su educación arakmbut no se había detenido, sino que mantenía su ritmo de acuerdo a la edad y a la madurez física. Ellos sabían en el fondo que, más allá de los éxitos, premios y logros académicos que consiguieran, el prestigio dentro de la comunidad vendría del hecho de ser arakmbut, y que esto sólo podría lograrse a través de los procesos de aprendizaje indígena (AIKMAN, 2003, p. 18).

Finalmente, Aikman (2003) propõe uma Educação intercultural bilíngue, que realize a interações entre os dois sistemas (Formal e Informal), cujo objetivo é “romper la hegemonía de la educación Formal y de refutar la dicotomía existente entre la lengua nacional y las lenguas indígenas, es decir, la oposición entre lo escrito y lo oral”. (AIKMAN, 2003, p. 20).

Já a pesquisa de Esmeralda Sanchez Duarte (2012) se apoiou, sobretudo, no contato e nos diálogos realizados como uma indígena *brunca* chamada Maria, de 75 anos, da etnia Boruca, na Costa Rica. O trabalho de Sanchez Duarte (2012) ensejou observar as transformações sobre a Educação Informal dos indígenas de Boruca através das memórias de sua interlocutora.

O primeiro destaque que a pesquisadora concede é para a memória da *brunca* Maria sobre a educação agrícola e os hábitos alimentares das crianças da comunidade. Conforme Sanchez Duarte (2012, p. 218), a indígena relatou-lhe que, durante sua



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

infância, a comida das crianças advinha inteiramente das hortas familiares geridas nos arredores das casas tradicionais. Maria denota à pesquisadora o contraste de sua infância com a infância contemporânea das crianças *bruncas* visto a crescente presença de cantinas nos arredores da aldeia – e dentro das escolas indígenas do governo - com produtos industrializados. Isso contradiz a própria lei indígena nº. 6172, de 1977, cujo artigo 6, nos fala Sanchez Duarte (2012, p. 218), proíbe a presença de cantinas e a venda de bebidas alcoólicas dentro de terras indígenas.

Neste gancho do relato de Maria, Sanchez Duarte (2012) explana que a inserção das comidas industrializadas em Boruca é um reflexo do estabelecimento da empresa multinacional norte-americana *United Fruit Company*, na Costa Rica, desde o século XX. Os interesses desta empresa e seus impactos capitalistas excedem a proposta deste artigo. Todavia, convém explicar que a *United Fruit Company*, cujo foco comercial era a produção em larga escala de bananas e abacaxis em países de Terceiro Mundo, foi responsável pela derrubada de governos democráticos e a instalação de ditaduras em diferentes países, como Colômbia, Guatemala e Cuba. Na Costa Rica, a empresa se apropriou de diferentes terras indígenas e alavancou diferentes processos migratórios e geração de desigualdades (VERGARA, 2008).

A exploração da mão-de-obra indígena em plantações da *United Fruit Company*, além da apropriação de terras comunais, provocou o estabelecimento de formas não-indígenas de sociabilidade, dentre as quais as próprias cantinas e suas comidas industrializadas que alteraram a tradição agrícola das crianças de Boruca. Conforme Sanchez Duarte (2012, p. 219-220), uma pesquisa realizada no ano 2000 demonstrou que 53% das terras Boruca estavam invadidas ou arrendadas, com a inserção de grupos e comércios não-indígenas.

Com esta contextualização, a autora questiona a indígena Maria como era o aprendizado em sua infância, fazendo um paralelo com a atualidade. Acerca dos hábitos tradicionais dos indígenas de Boruca, Maria relata que estes hábitos, diretamente relacionados com a educação própria da comunidade, estavam imbricados no cotidiano, aprendidos e repassados através de ofícios da casa e do campo por sua avó:

Maria reconhece que aprender los oficios de la casa era fundamental, y también se necesitaba instruirse en los quehaceres del campo; sembrar y cosechar frijoles, maíz, café, plátanos, tubérculos y cítricos básicamente; los productos que por lo general se consumen



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

en Boruca, así como en la crianza y cuidado de gallinas, cerdos, reses y caballos; estos dos últimos en una escala menor. La agricultura era, y sigue siendo, tanto para los hombres como para las mujeres; eso había sido del mismo modo para sus hermanas, para su madre y para su abuelita, de una a otra, a lo largo y a lo ancho del tiempo. (SANCHEZ-DUARTE, 2012, p. 221).

A autora destaca, também, o brincar da infância das crianças Boruca, que, nas memórias da indígena Maria, estavam conectadas com a natureza, diferentes da inserção de tecnologias próprias da contemporaneidade. Segundo Maria, as crianças brincavam e aprendiam dentro da convivência com a natureza, em especial com os rios que representavam grande importância para a infância dos indígenas Borucas. “El río es amigo y es sinónimo de juegos, diversión y misterio. Al río, a la quebrada, a las cataratas, se les aprecia y se les res-peta, al igual que a Cuasrán, el espíritu que en la tradición *brunca* cuida de estas aguas” (SANCHEZ-DUARTE, 2012, p. 221).

Conforme os relatos da indígena, a autora explica que a instalação *United Fruit Company* na Costa Rica e a consequente inserção da comunidade Boruca nas dinâmicas estabelecidas por esta empresa levaram a instalação de escolas formais nas proximidades da comunidade, a fim de capacitar e letrar os indígenas para o trabalho. Maria relata para a pesquisadora que os professores não eram indígenas, e tampouco interpelavam a Educação Informal da comunidade dentro do espaço escolar. Em verdade, nos diz a autora, o ambiente produzia uma profunda violência contra os alunos indígenas e “avanzaren la escuela implicaba además, uninnecesario martirio, debido a los malos tratos que recibían de los educadores” (SANCHEZ-DUARTE, 2012, p. 228).

Outro fato importante é a transmissão da língua nativa *brunca*, que foi gradativamente sendo perdida devido à falta de interação das crianças da comunidade com os mais velhos em consequência da rotina escolar. Segundo a autora, uma das características mais fortes da Educação Informal dos Boruca é o compartilhamento do idioma *brunca*, que surgiu como resultado da contribuição de vários dialetos indígenas e é reconhecido como de origem Chibcha. Devido ao contato constante com outros povos e o estabelecimento das novas demandas sociais capitalistas, os *bruncas* gradualmente perderam sua língua original e assumiram a língua espanhola predominante no resto do país.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Conforme Sanchez Duarte (2012), a única maneira da linguagem do povo de Boruca não sucumbir era através do ensino e aprendizagem do idioma através dos mais velhos para as crianças da comunidade. Deste modo, diz a autora:

Es a través de los vínculos afectivos pre-valetientes al interior de la familia, sobre todo en relación con los niños, que se produce la apropiación del lenguaje como medio fundamental de comunicación y socialización; es en ese marco donde se aprende a sentir, a pensar, a concebir el mundo de un determinado modo y se reciben las orientaciones primarias de valor (SANCHEZ-DUARTE, 2012, p. 229)

Atualmente, nos diz a autora, os indígenas Boruca têm reivindicado professores indígenas para as escolas formais. Além disso, ensejam uma constante retroalimentação entre a educação escolar oferecida com a educação informal própria da vida cotidiana e das tradições culturais da comunidade. Elementos importantes citados pela indígena Maria como o cultivo de gêneros agrícolas pelas crianças para o próprio consumo e a continuidade de brincadeiras conectadas com a natureza, práticas que perfazem o passado dos Boruca antes da instalação das empresas multinacionais norte-americanas no território indígena, são reivindicadas como práticas educativas informais que podem integrar e engrandecer o currículo formal.

As reivindicações da comunidade indígena Boruca que brigam pelo estabelecimento de uma interculturalidade no ensino básico proposto, denotam nesta comunidade a agência étnica deste grupo. As próprias lembranças de Maria e seu discurso conferem uma criticidade às mudanças estabelecidas por agentes externos e por interesses econômicos de empresas estrangeiras que alteraram diretamente nos hábitos de sua comunidade. O fato de Maria perceber que a educação foi impactada pelos interesses capitalistas estadunidenses que se apropriaram das terras indígenas da Costa Rica e tentaram oferecer um tipo de educação que não contemplava a cultura Boruca, e que, para resistir à esses impactos, a comunidade devia proteger e incentivar suas próprias práticas tradicionais – como por exemplo as práticas agrícolas entre as crianças – realça o potencial transformador da educação informal indígena e sua relação com os conceitos de agência e protagonismo.

CONCLUSÃO



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Conforme Giddens (2003), a vida social não é uniforme ao ponto de ser baseada em um único tipo de discurso e, deste modo, os atores sociais sempre encontram formas alternativas de formular seus objetivos e de preparar modos específicos de ação. Deste modo, a agência se relaciona com as “estratégias e construções culturais aplicadas pelos indivíduos que não surgem do nada, mas são sim retiradas de um estoque de discursos disponíveis (verbais e não-verbais)” (GIDDENS, 2003, p. 23) que são, até certo ponto, partilhados com outros indivíduos.

Neste sentido, atualmente, diferentes pesquisas, como os dois artigos aqui expostos, buscam denotar os variados mecanismos de atuação dos grupos indígenas em áreas como, por exemplo, a Educação. Por esta razão, as Ciências Humanas, não pouco recentemente, adotaram o termo “protagonista”, nos explica Gohn (2006), para se referir a diferentes atores sociais que configuram lutas, resistências e manutenções de identidades, movimentos, isto é, sua agência, ao longo da história e na contemporaneidade. Em ambos os artigos analisados, a Educação Informal tornou-se uma pauta de resistência, agência e protagonismo para os indígenas arakmbut (Peru) e Boruca (Costa Rica), servindo como um canal de reafirmação de identidade, bem como de problematização de questões políticas, sociais e culturais indígenas dos respectivos países latino-americanos.

REFERÊNCIAS

AIKMAN, S. El aprendizaje informal de los arakmbut. **La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios**, Perú, Cap. VII, IEP, 2003. pp.157-179

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BREMBECK, C. S. **Program of studies in non-formal education**. East Lansing: Michigan State University, 1972.

CALLEJAS, G. V. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 325-342. Out/dez., 2003.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

CALLOZI, German Vargas. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. In: **Revista Educar**, Curitiba, n. 22, p. 325-342. 2003.

CAMPBELL, J. (Org.) **Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GARCÍA, M. **Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación**. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1997.

GIDDENS, A. **A constituição da Sociedade**. São Paulo: 2º Ed. Martins Fontes, 2003.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social — atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GÓMEZ, Martiza. Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas en M. Bertely y A. Robles (coords.) **Indígenas en la escuela**, 53-84. México: COMIE, 1997.

JOHNSON, J. A. *et al.* **Introduction to the foundations of American education**. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, 2005.

MARQUES, Joana Brás; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da Educação não formal: uma revisão da literatura. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.

MONROE, J. **Campesinado Indígena Y Modernidad Política Ciudadanía, Cultura Y Discriminación En Los Andes Peruanos Contemporáneos**, CLACSO, 2009.

MUÑOZ-IZQUIERDO, C. **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

PADILLA-ARIAS, A. El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. **Reencuentro**, Ciudad de México, n° 33, pp. 40-52, abr./mai., 2002.

PÉREZ-EXPÓSITO, L. El papel de la educación informal en la formación ciudadana: el caso de la participación política entre los jóvenes indígenas en México. In: **X Congreso Nacional de Investigación educativa**, México, 2008. Anais (on-line). Disponível em: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1831-F.pdf. Acessado em 08 de julho de 2019.

SÁNCHEZ-DUARTE, E. Educação Informal em Boruca, indígenas da Costa Rica. **Segunda Nueva Época**, N° 22, p. 215-231, Jan/Dez, 2012.

SILVA, A. P. FREIRE, J. R. As palavras e a letra: Etnosaberes Tupinambá nas fontes coloniais. In: **XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011. Anais (on-line). Disponível em:



IV Congresso de Educação do CPAN

III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN

'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308326908_ARQUIVO_Artigo_Anpuh_Nacional_2011_Ana_Paula_em06abr11_alterado_Haverroth_em07abr11.pdf.
Acessado em 08 de julho de 2019.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1996. VERGARA, A. M. F. .A trajetória da United FruitCompany na Costa Rica. **Revista Eletrônica da ANPHLAC** , v. n° 7, p. 110-132, 2008. WENGER, Etienne. **Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.