

Notas introductorias sobre la educación no escolar en investigaciones educacionales

Introductory notes on non-school education in educational research

Notas introdutórias sobre a educação não escolar em pesquisas educacionais

Marcio Barradas Sousa*
Carlos Nazareno Ferreira Borges*

RESUMEN

El texto tiene como objetivo analizar experiencias en investigaciones educativas que se inscriben en criterios de la práctica educativa y en el ejercicio de traducción de procesos educativos de naturaleza no escolar producidos por investigadores y miembros del Grupo de Investigación en Historia de la Educación en Amazonia (Gueda). El trabajo — que está albergado en la línea de investigación Saberes Culturales y Educación en la Amazonia del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Pará (UEPA) — se organiza metodológicamente como un texto de naturaleza cualitativa consubstanciado por revisión bibliográfica y documental. Teóricamente, está basado en una concepción ampliada de educación en cuanto cultura. A partir de eso, identificamos la educación no escolar en la literatura pedagógica, en la constitución de un campo y en la producción del conocimiento epistemológicamente gestado en el intercambio interdisciplinario que moviliza diferentes espacios, sujetos, temporalidades, engendrando posibilidades de constitución de conocimientos necesarios al campo educacional.

Palabras clave: Educación no Escolar. Investigación en Educación. Epistemología.

Traducido y revisado por Simone Martins de Oliveira. E-mail: simoneol09@hotmail.com

* Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, Pará, Brasil. E-mail: mmbarradas@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1481-4980>; E-mail: naza_para@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>

ABSTRACT

The text aims to analyze experiences in educational research that are inscribed in criteria of educational practice and in the exercise of translating educational processes of a non-school nature produced by researchers and members of the Research Group History of Education in the Amazon, housed in the Research Line Cultural Knowledge and Education in the Amazon of the Postgraduate Program in Education at the University of the State of Pará – UEPA. It is methodologically organized as a text of a qualitative nature substantiated by a bibliographic and documentary review, theoretically based on a broad conception of education, seen as culture, from which we identify non-school education in pedagogical literature, in the constitution of a field and production from the epistemologically generated knowledge in the interdisciplinary exchange that mobilizes different spaces, subjects, temporalities, engendering possibilities for the constitution of knowledge necessary for the educational field.

Keywords: Non-School Education. Research in Education. Epistemology.

RESUMO

O texto tem como objetivo analisar experiências em pesquisas educacionais que se inscrevem em critérios da prática educativa e no exercício de tradução de processos educativos de natureza não escolar produzidas por pesquisadores e membros do Grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia, albergado na Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Organiza-se metodologicamente como um texto de natureza qualitativa consubstanciado por revisão bibliográfica e documental, teoricamente assentado numa concepção alargada de educação, vista como cultura, a partir do qual identificamos a educação não escolar na literatura pedagógica, na constituição de um campo e de produção do conhecimento epistemologicamente gestado no intercâmbio interdisciplinar que mobiliza diferentes espaços, sujeitos, temporalidades, engendrando possibilidades de constituição de conhecimentos necessários ao campo educacional.

Palavras-chave: Educação não Escolar. Pesquisa em Educação. Epistemologia.

Introducción

En este texto, analizamos experiencias en investigaciones educativas que se inscriben en criterios de la práctica educativa y en el ejercicio de traducción de procesos educativos de naturaleza no escolar. Las experiencias focalizadas fueron producidas por investigadores y miembros del Grupo de Investigación en Historia de la Educación en la Amazonia (Gheda), albergado en la línea de investigación Saberes Culturales y Educación en la Amazonia del Programa de Posgrado en Educación de la UEPA.¹

¹ El Grupo de investigación Historia de la Educación en la Amazonia (Gheda) promueve encuentros, debates y seminarios sobre la historia de la educación en la Amazonia con vistas a la construcción de un banco de datos, a partir de la Amazonia del estado Pará. El grupo incentiva la producción del conocimiento y la formación de investigadores en el campo de la historia de la

Creado en 2010, El Gheda es un grupo de investigación certificado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), constituido por dos líneas de investigación: Instituciones Educativas, Intelectuales e Impresos; Historia de los Procesos Educativos no Escolares. La primera desarrolla investigaciones sobre la historia de las instituciones educativas, como escuelas, asilos, leprosarios y congregaciones religiosas, entre otras. El foco son los intercambios culturales en ellas desarrollados, las prácticas educativas y la cultura material. Investiga, además, procesos educativos presentes en impresos como revistas, periódicos, libros y cartillas, la trayectoria de vida de intelectuales y sus contribuciones a la educación. La segunda, con la cual dialogamos en este texto, investiga procesos educativos ocurridos en el cotidiano social de la Amazonia, basados en tradición oral en la atención; memoria y experiencia, y religiosidades. Parte de la premisa de que diversas formas de enseñar y aprender — fuera del espacio escolar o en diálogo con él — integran la historia de la Amazonia, su gente y su diversidad cultural.

En los procesos educativos no escolares, investigados por la referida línea de investigación, temporalidades, espacios y prácticas educativas son mediados por diferentes agentes — como chamán, entidades del panteón afro-religioso, plantas, bebederos y sacerdotes — ampliando, de ese modo, la percepción sobre quien enseña y aprende y sobre la propia educación más allá del reducto escolar.

En este texto, admitimos la educación escolar como una de las posibilidades de enseñar y aprender. Nuestro análisis se da a partir de una concepción ampliada de educación en cuanto cultura (BRANDÃO, 2002) y en la interfaz teórica entre los campos de la Historia Cultural, Estudios Postcoloniales y Decolonialidade, introducidas a lo largo de las secciones.

La investigación, de naturaleza cualitativa, está consubstanciada por una revisión bibliográfica a partir de la cual examinamos cuatro trabajos producidos en los años 2008, 2012, 2016 y 2019, discutiéndolos con otros referenciales sobre la temática de la educación no escolar. En el trato con las fuentes levantadas para este texto, nos inspiramos en las reflexiones de Rodrigues y Francia (2010) sobre la investigación documental sociohistórica, en un enfoque cualitativo. Según las autoras, las investigaciones bibliográfica y documental son posibilidades de traducción de fenómenos sociales, en que investigadores de diferentes áreas del conocimiento pueden interactuar con un elenco diverso de fuentes en sus investigaciones. Tal diversidad implica reconocer que las informaciones sobre un determinado objeto de estudio “[...]”

educación regional. El objetivo del grupo es el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en la región en ámbito de graduación (TCC), iniciación científica y disertaciones de maestría fomentadas a partir de sus discusiones internas. Se puede consultar una descripción más detallada de Gheda en el directorio de grupos de búsqueda de CNPq. Disponible en: dgp.cnpq.br/dgp/espehogrupo/9169603003608362.

pueden ser encontradas en libros, revistas, correspondencias, periódicos, noticieros de radio, televisión, películas, internet, producciones iconográficas, testimonios orales entre otras” (RODRIGUES; FRANCIA, 2010, p. 56).

Por la diversidad de fuentes y documentos que hoy disponemos y utilizamos en investigación cualitativa, se hace necesaria la lectura atenta al tiempo de su producción, contenido, autoría y, sobre todo, intencionalidad. De ahí la importancia del tratamiento subjetivo y articulado del investigador ante los objetivos que guían su estudio, ya que la investigación cualitativa se interesa por las interpretaciones de los sujetos respecto a sus experiencias históricamente construidas, sus modos de vivir, sus artefactos, sus emociones y su producción intelectual.

El texto está organizado en una introducción y otras cuatro secciones objetivas y complementarias. En la primera sección, una breve reflexión sobre la educación no escolar en la literatura pedagógica, tomando como base determinados hitos históricos en el campo de la educación no escolar. En la segunda sección, discurrimos sobre la construcción de una educación en sentido amplio en cuanto cultura (BRANDÃO, 2002); en seguida, pasamos a describir y relacionar las investigaciones de Mota Neto (2008), Abbate (2016), Albuquerque (2012) y Buecke (2019), temas de la tercera sección.

En la cuarta sección, analizamos posibles convergencias y posibilidades entre la educación descubierta en las investigaciones presentadas y campos teóricos, como la Historia cultural, los Estudios poscoloniales y la decolonialidad, para señalar la potencialidad de estos campos en la traducción del fenómeno de la educación no escolar. En las consideraciones finales, recuperamos puntos nodales construidos a lo largo del texto sobre la fecundidad de los temas en educación no escolar y señalamos tendencias y/o desafíos en el siglo XXI, con la esperanza de contribuir a la construcción de los conocimientos necesarios para la investigación en la educación.

Notas sobre la educación no escolar en la literatura pedagógica

La Educación no escolar ha sido presentada en la literatura pedagógica como un campo de prácticas que se diferencia del modelo formal e institucionalizado de enseñanza (el escolar), con el que, sin embargo, en algunos momentos mantiene una relación de complementariedad. Alberga, en su dimensión formativa, diferentes formas de traducción del fenómeno educativo, funcionando como espacio de prácticas de educadores, como hospitales, museos, refugios, organizaciones no gubernamentales (ONG) así como en el mantenimiento de la sabiduría originaria — la educación del cotidiano — asumiendo varias definiciones vinculadas a la intencionalidad y a la organización de la estructura social de la enseñanza.

A pesar de las modalidades de educación y sus circunscripciones, formuladas por intelectuales del campo de la educación en el siglo XX, se destaca la obra de Philip Coombs, *The World Educational Crisis*, publicada en 1968 y editada en

lengua portuguesa en el año 1976. En la obra, descriptores, como educación formal, educación no formal y educación informal, asumieron, en América del Norte, España y posteriormente en Brasil, una diferenciación entre el modelo escolar y aquellos inscritos fuera de ese modelo.²

La obra de Coombs y la eminente sectorización de la educación en educación formal, educación no formal y educación informal (TRILLA, 2008) marcan las décadas de 1960 y 1970, momento en que sectores y organismos sociales direccionaban críticas a la escuela, problematizando su finalidad formativa. En sus formulaciones, esas críticas traen aspectos como la insuficiencia de la escuela para atender a un universo de demandas y poblaciones con necesidades específicas generadas por cambios sociales y económicos, ante una sociedad en transición. De ese modo, enseñan un reordenamiento sobre la representación de lo que es educación, no más como sinónimo de escolarización.

La representación anteriormente mencionada implica el reconocimiento de la escuela como un momento del proceso formativo vinculado a otros procesos formativos históricamente construidos fuera del marco escolar. Esos movilizan sujetos, espacios y temporalidades diversas a los cuales la escuela debe integrarse dialógicamente, sea en la operacionalización de sus objetivos, sea en su interconexión a “[...] otros espacios educativos, en carácter complementario, integrativo o paliativo” (SEVERO, 2015, p. 568).

El mundo del trabajo, los medios de comunicación, las agencias religiosas, entre otras esferas sociales, políticas y económicas, en cierto punto fueron impactadas por la emergencia de los saberes y las prácticas educativas, problematizando la hegemónica institucionalización de la enseñanza y la educación formal escolar. Así, “[...] en sentido más amplio, por lo tanto, la crisis a la que nos referimos no es simplemente una crisis de la educación, sino un declive que abarca la sociedad en su totalidad y también en la economía” (COOMBS, 1986, p. 26). En cuanto a los estudios educativos bajo los descriptores forjados por Coombs, en Brasil, se destaca Maria da Glória Gohn y la obra *Educación no formal y cultura política*, publicada en 1999, que se convirtió en referencia en ese debate, actuando principalmente en la traducción de los procesos educativos desarrollados en los movimientos sociales.

Al reflexionar sobre el proceso dinámico e inventivo de las educaciones y saberes — temas caros a la Pedagogía — José Carlos Libâneo, en *Pedagogía y pedagogos, ¿para qué?*, sitúa la relación entre la educación no formal, la educación informal (como unidades dialógicas entre sí) y la educación escolar. Según el autor:

² Según Gohn (2020, p. 12), “[...]se atribuye a P. H. Coombs (1968) el reconocimiento y la popularización de la concepción de otras formas y medios educativos desarrollados fuera de la escuela con objetivos educativos. Inicialmente, él no diferenciaba la informal de la no formal - las usaba simultáneamente. Posteriormente, Coombs y Ahmed (1974) ampliaron el campo educativo para tres modalidades diferenciadas en: formal, no formal e informal.

[la] complejión de la sociedad y de la diversificación de las actividades educativas no podría dejar de afectar a la Pedagogía, tomada como teoría y práctica de la educación. En varias esferas de la sociedad, surge la necesidad de diseminación e internalización de saberes y modos de acción (conocimientos, conceptos, habilidades, hábitos, procedimientos, creencias, actitudes), llevando a prácticas pedagógicas. Incluso en el ámbito de la vida privada, diversas prácticas educativas llevan inevitablemente a la actividad de cuño pedagógico en la ciudad, en la familia, en los pequeños grupos, en las relaciones de vecindad (LIBÁNEO, 2010, p. 26-27).

Diferentes descriptores pueden ser encontrados referenciando el fenómeno educativo inscrito fuera del marco escolar: educación popular, educación social, educación a lo largo de la vida, educación no formal, educación informal. Estos descriptores amplían el espectro de reflexión sobre la educación y las dimensiones de la vida cotidiana, implicando la percepción de la sociedad como eminentemente pedagógica (BEILLEROT, 1985). De la misma forma, temporalidades, sujetos, espacios, política educativa, teoría y práctica y producción del conocimiento son algunas unidades que orbitan la educación no escolar.

El interés por reflejarse y discutir a partir de las posibilidades de efectución de procesos educativos, en diferentes tiempos y espacios, no es casualidad. Las demandas sociales producidas a partir del movimiento económico, político y social de las sociedades modernas capitalistas son inflacionistas de las relaciones sociales tejidas en diferentes instancias de la vida cotidiana, implicando la producción, movilización y circulación de saberes. En esa aprehensión de las experiencias educativas, Jacky Beillerot interpreta a la sociedad como pedagógica, pues “[...] ciertas situaciones se vuelven pedagógicas sin ser exactamente institucionales [...], por otro lado, la propia institucionalización en todos los campos en los que se opera necesita enseñanzas y aprendizajes diversos” (BEILLEIROT, 1985, p. 38).

Por la complejidad de las diferentes formas de enseñar y aprender, con las cuales opera la educación no escolar — fenómeno de la educabilidad humana — los campos disciplinarios, teórico-conceptuales y metodológicos son también movilizados en la traducción de experiencias formativas, tanto dentro como fuera del ámbito institucional, conformando un territorio plural poblado por micro campos ambiguos y, a la vez, complementarios.

Emerson Zoppei (2015), en su investigación doctoral, enuncia que la educación no escolar, en Brasil, está marcada por un campo científico en disputa, el cual viene ganando visibilidad en el escenario educacional en las últimas décadas. Sin embargo, la producción de conocimiento alrededor de ese campo aún es discreta, de cierta forma ocasionando el avance en las reflexiones alrededor del tema con vistas a la producción de un conocimiento necesario a su consolidación.

Si buscamos por causas de la incipiente producción de conocimiento respecto a la educación no escolar, encontramos factores ligados a la economía y a la política educacional brasileña en la década de 1990, los cuales inhibieron el desarrollo de la producción. Entre esos factores podemos destacar dos importantes: a) la apertura económica al capital internacional y a la intervención de organizaciones del tercer sector; y b) la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), en 1996. Esa ley, aunque orientada a la regulación de los procesos formativos de la educación escolar, admite, tímidamente, la educación no escolar en cuanto fenómeno de la educabilidad humana.³ Con todo, en términos prospectivos, a lo largo de las décadas de 2000, eventos internacionales en Pedagogía Social — con sede en Instituciones de Enseñanza Superior (IES) del eje Sur/Sudeste — operaron en torno al objetivo de construir herramientas teóricas y metodológicas que subsidiasen las prácticas pedagógicas de los educadores sociales.⁴

En el recorrido mencionado, se ve descrito el desarrollo de perspectivas teóricas y conceptuales que enuncian otra vía sobre los procesos educativos forjados dentro y fuera del marco escolar. Eso refuerza nuestro pensamiento de que la educación no escolar es un fenómeno histórico, social y plural que precede a la escolarización, y, por eso mismo, es fenómeno ontológico de la experiencia sociocultural humana.

Notas sobre la educación más allá del tiempo-espacio escolar

Históricamente, la educación existe como una dimensión ontológica del ser humano. Y esa afirmación se sustenta en el hecho de ser — la Educación — el hilo conductor de un proceso de humanización y singularidad de los sujetos en sus múltiples experiencias socioculturales en el espacio-tiempo en que viven. Al admitir tal condición, los seres humanos pasan a ser, por cierto, agentes educadores que, de forma inventiva, (re) construyen sus formas de saber y enseñar, tanto en la escuela como simplemente en el cotidiano (BRANDÃO, 2002; CHARLOT, 2002).

Según Charlot (2002), el “aprender” es un proceso heterogéneo, representado por formas igualmente diversas que sobrepasan los límites de la institucionalización de la enseñanza, siendo la escuela una de ellas. Con todo, no es la única. Esto significa que

³ Cf. Artículo 1º de LDB. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394/compilado.htm

⁴ Una descripción más precisa de esos y otros aspectos vinculados a la constitución del campo científico en educación no escolar se puede encontrar en el capítulo I de la Tesis de doctorado de Emerson Zoppei, titulada *La educación no escolar en Brasil*. Disponible en: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-135957/pt-br.php>

la educación es histórica, cultural y holística, y tiene raíces arraigadas en la experiencia humana.⁵

Para Brandão (2007, p. 73-74), la educación es una práctica social cuya finalidad consiste en el desarrollo de lo que en la persona humana se puede aprender entre los tipos de saberes existentes: “[...] una cultura, para la formación de tipos de sujetos, de acuerdo con las necesidades y exigencias de su sociedad, en un momento de la historia de su propio desarrollo”. Tal posicionamiento nos remite al siempre sensible ejercicio de interpretación de la educación en cuanto cultura, es decir, en cuanto una red de saberes históricamente tejida entre los sujetos por medio de la cual códigos sociales, costumbres, valores morales, religiosos y representaciones son producidos y compartidos entre los miembros de una determinada sociedad.

También leemos en Freire (2002) que la educabilidad humana resulta de la experiencia social de los sujetos históricos en sus relaciones mediatizadas por el mundo bajo un sentimiento de incompletitud que hace posible el proceso cíclico y continuo de aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos. Además, tal concepción de educación confronta el modelo bancario de educar, en el cual hay un único poseedor del saber (profesor) y otro que no sabe (alumno).

Terminantemente contra la educación bancaria, el autor antes mencionado se posiciona afirmando que mujeres y hombres se volvieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. Luego, “No fue la educación que hizo mujeres y hombres educables, pero la conciencia de su inconclusión es que generó su educabilidad” (FREIRE, 2002, p. 30). En ese espectro de proyección de los sujetos históricos como agentes educadores, incompletos y en constante aprendizaje, reside nuestra percepción sobre la potencialidad inventiva de la educación no escolar como fenómeno educativo históricamente constituido.

Bertucci y colaboradores (2010), en una interpretación de las obras del historiador inglés Edward Palmer Thompson, comprenden la educación en sentido ampliado, es decir, más allá de la escolarización, asentada en el “hacerse” de hombres y mujeres, en sus experiencias socioculturales cotidianas, objetivando, de ese modo, redimensionar la mirada sobre los procesos formativos humanos.

Según esos autores “[...] los sujetos se constituyen, o sea, se forman, se educan, en las más diversas circunstancias en que viven, sea en el mundo del trabajo, de la familia, de la comunidad de pares, del ocio, entre muchos otros” (BERTUCCI *et al.*, 2010, p. 11-12). Se trata, por lo tanto, del mantenimiento de la experiencia educativa

⁵ Al pensar la educación como experiencia humana, consideramos la relación humano/no humano como parte integrante del proceso educativo, justamente por entender que en esa relación hay procesos formativos, a ejemplo de las experiencias educativas entre hombres y mujeres y lo sagrado. Sobre el tema, cf. Albuquerque (2012), Brandão (1986; 2002) y Meslim (2014).

que se hace en la tejedora del cotidiano, en la producción y circulación de los saberes culturales, comprendidos por Albuquerque y Sousa (2016, p. 240) como

[...] una forma singular de inteligibilidad del real, arraigada en la cultura, con raíces en la trama de las relaciones con los demás, con la que determinados grupos reinventan creativamente el cotidiano, negocian, crean tácticas de supervivencia, transmiten sus conocimientos y perpetúan sus valores y tradiciones.

En esos términos, la reflexión en torno a los saberes culturales y el hacerse convergen a lo que Brandão (2002) comprende como un avance en la traducción de los fenómenos educativos, proponiendo un pasaje desde el cotidiano de la escuela hasta la educación del cotidiano. Según el autor, inicialmente ese esfuerzo implica:

[...] el abrir las puertas de la escuela y salir a buscar comprender los mundos circundantes, antagónicos, cercanos y remotos donde están, donde viven y conviven con las culturas del cotidiano los propios personajes de la vida escolar. Significa, luego, traer al campo de la educación todas las interconexiones posibles con todos los demás ejes internos y externos de las experiencias sociales y simbólicas de la persona, de la sociedad y de la cultura (BRANDÃO, 2002, p. 156-157).

En esa dirección, Fernanda Paulo (2020) infiere que la educación en cuanto un fenómeno social debe también implicar el cambio de percepción sobre las diferencias entre los modos de educarse. Esas diferencias desbordan la lógica de la jerarquía y/o subalternidad de una concepción de educación sobre la otra, de un conocimiento sobre el otro. Para la autora:

En la escuela tenemos una educación formal. Sin embargo, en ese mismo espacio, hay momentos de educación informal, cuando aprendemos con los compañeros o enseñamos a ellos, sea en los intervalos entre las clases, sea en el recreo... Ese es un tipo de educación informal y rebelde, porque transgrede la formalidad y las normas del ambiente escolar (PAULO, 2020, p. 22).

La reflexión de Paulo (2020) indica la ocurrencia de un movimiento teórico, conceptual y práctico que la educación hace en torno a sí misma, al mezclar momentos educativos distintos y/o complementarios, como ciencia y práctica social. Además, en la eminente ambigüedad que ese movimiento incita, se percibe su potencial formativo y, por eso mismo, un saber necesario a la dinámica de formación de educadores y educandos ante sus incompletitudes. En ese sentido, todo tipo de educación es también un acto político que debe implosionar con el monocultivo del saber y el desperdicio de experiencias (SANTOS, 2010).

Notas sobre experiencias de investigaciones en educación no escolar

La educación no escolar, conforme enunciamos al inicio de este texto, ha sido un tema presente en la literatura pedagógica. Ante las formas de identificación y/o sectorización, conviene comprenderla como práctica social que adentra los dominios institucionales y los espacios más allá de ellos, ya que “[...] nosotros no nacemos con los saberes impresos genéticamente, sino que aprendemos a lo largo de la vida cotidiana lo que necesitamos para ser una persona humana” (BRANDÃO, 2002, p. 26).

En estos términos, es importante destacar que el redescubrimiento del acto educativo entre los extractos sociales también revela la sociedad como pedagógica, en la medida en que sus demandas imponen cada vez más el uso de una pluralidad de saberes que escapan del dominio escolar enseñando una revisión del propio concepto de educación. Severo (2015, p. 563) afirma que esto ocurre porque

[...] las dinámicas de desarrollo económico y político de la sociedad sirvieron de base para la construcción de una cultura de uso de los saberes que amplió los horizontes de los fines y de los medios educativos, inflando las prácticas pedagógicas y transportándolas del espacio escolar para otros nichos institucionales extraescolares.

Es importante destacar que, aunque la expresión educación no escolar toma de inicio el escolar por la negativa para situar sus prácticas educativas (fuera de la escuela y antes de su institucionalización), el fenómeno educación es plural y holístico, hincado en la cultura, conformando así un saber de la experiencia. Eso porque “[...] existen saberes que no son de la misma naturaleza que los saberes constituidos, sino que tienen otras cualidades, que representan otras maneras de saber y que podemos reconocer como ‘saberes experienciales’” (DOMINGO, 2013, p. 22).

En ese sentido, tejemos una lectura objetiva sobre algunas experiencias de investigaciones en educación realizadas por investigadores del Programa de Posgrado en Educación de la UEPA, en la Línea de investigación Saberes Culturales y Educación en la Amazonia⁶, y por miembros del Gheda, proponiendo una reflexión epistemológica sobre las posibles contribuciones al campo de la educación no escolar.

La investigación titulada *La Educación en el Cotidiano del Terrero Saberes y Prácticas Culturales del Tambor de Mina en la Amazonia*, realizada en el ámbito de la maestría por Mota Neto (2008), tuvo como objetivo comprender cómo se desarrollan

⁶ El Programa de Posgrado en Educación de la UEPA fue creado en el marco del V Plan Nacional de Posgrado (2003-2010) mediante Dictamen n° 163/2005 emitido por la CAPES, conformado por dos líneas de investigación: Formación de docentes y saberes y educación cultural en la Amazonia, la siendo este último el foco de investigación de Ana Célia do Nascimento Moraes (MORAIS, 2017).

procesos educativos de construcción y mediación de saberes culturales en las prácticas religiosas cotidianas de un terrero del Tambor de Mina en la Amazonia.

Anclado en los presupuestos teóricos de la Historia Cultural, Estudios Culturales y Educación Popular, Mota Neto (2008) transitó en el universo de la investigación etnográfica movilizand o oralidades, memorias, saberes, prácticas educativas, inscritas en la experiencia de hombres y mujeres con seres encantados. Su sabiduría se hizo como hilo conductor de un proceso de traducción de otros modos de educar, problematizando asimetrías como hombre/naturaleza; doxa/cientificismo; educación no escolar/educación escolar.

En la pedagogía del terrero, la educación está mediada por agentes como el Padre y la Madre de Santo y los seres encantados. Esos actúan en la mediación de los saberes educando médiums y personas atendidas, revelando una simbiosis cultural entre religiosidad y educación que mezcla las fronteras entre los mundos físico y espiritual, como también entre éstos y el hacer educativo.

Conectado a las posibilidades de comprensión de la educación no escolar ante la diversidad cultural amazónica, a ejemplo de Mota Neto (2008), está el estudio realizado por Abbate (2016) — *El que no mata, engorda: cultura alimentaria, mediadores culturales y educación en la Amazonia Colonial*, sobre el mestizaje cultural presente en las prácticas de alimentación en la Amazonia colonial (1741-1757), vistas por el autor como procesos educativos cotidianos.

El autor parte de la idea de que los intercambios culturales en torno a la cuestión alimentaria tienen carácter educativo, ya que informan el flujo global de personas, aclimatación de especies vegetales y animales, así como intercambios entre las cocinas amerindia, europea y africana. De esa forma, Abbate (2016) señala, a partir de fuentes impresas y manuscritas, procesos educativos existentes en la Amazonia colonial cuya mediación entre las cocinas reveló el protagonismo amerindio en la figura de la mujer india en cuanto educadora.

En esa investigación histórica — situada en el enlace entre la Educación y la Nueva Historia Cultural en cuanto campos teóricos privilegiados — Abbate (2016) propone una comprensión de la historia vista a partir de las dinámicas socioculturales de los sujetos ordinarios (CERTEAU, 2009) y sus formas inventivas de mezclas culturales, circulación de saberes y educación de naturaleza no escolar en el escenario amazónico del siglo XVIII.⁷ Tal dimensión también permea el trabajo de Albuquerque (2012),

⁷ Tal perspectiva es asumida por Gruzinski (2014, p. 51) cuando afirma que la dependencia de los europeos de la sabiduría nativa de los amerindios en la Amazonia colonial era sinónimo de supervivencia y propone que “[...] una historia del conocimiento Debería escribirse sobre la Amazonia, que registrara sistemáticamente el papel de los nativos”. El trabajo de Lévi-Strauss (2011) es un referente importante en los estudios antropológicos sobre la sabiduría indígena, especialmente la forma educativa en que se apropian y hacen circular su sabiduría marcada por la traducción de la vida cotidiana en sus relaciones socioculturales.

titulado *Brebajes indígenas y educación no escolar en el Brasil colonial*, el cual aborda las prácticas de consumo de bebidas fermentadas (cauim) entre los indios Tupinambás, lo que la autora traduce como eventos eminentemente educativos.

Con riqueza de fuentes bibliográficas y documentales que remiten a los siglos XVI y XVII, Albuquerque (2012) analizó el fenómeno educativo presente en las bebidas. Apoyando sus reflexiones en los presupuestos de la Historia Cultural de la Educación, señala tendencias en las investigaciones históricas sobre el período colonial — aún poco explorado por los historiadores de la educación — y las otras formas de aprender y enseñar inscritos en criterios de inteligibilidad que se diferencian del modelo hegemónico de educación.

La misma percepción teórica y metodológica orientó los análisis de Buecke (2019) sobre los niños Tupinambás, sus saberes y prácticas educativas en la Amazonia colonial. En el trabajo titulado *Educación e Infancia en la Amazonia Seiscentista*, Jane Elisa Otomar Buecke elige su objeto de estudio centrado en los sentidos de la infancia, las prácticas educativas y los saberes culturalmente producidos en la tesitura del cotidiano social de los niños Tupinambás, que vivieron en la Amazonia del siglo XVII.

Ante la empresa colonial establecida en la Amazonia del siglo XVII por los europeos y la misión religiosa, la constitución de estrategias de dominación de las poblaciones originarias hizo del niño Tupinambá una pieza clave en el proceso de invasión cultural, y además las revelaron mediadoras de saberes entre los religiosos y los colonos.

Entre los múltiples escenarios en que ocurrían las prácticas educativas en la Amazonia seiscentista estaban la aldea indígena, el poblamiento, la iglesia y la escuela de oficio. Pero también se hacían presentes eventos igualmente educativos como los ritos de paso entre los Tupinambás, celebraciones religiosas cristianas, la catequesis, en que la atención, el silencio y la imitación se constituyeron elementos importantes en la tesitura de los procesos educativos mediados por la oralidad y la memoria. En todo esto se forjaban subjetividades, competencias y habilidades como el saber leer, escribir, contar, rendir culto.

Aún podemos afirmar que la experiencia sociocultural de los niños Tupinambás analizada por Buecke (2019) revela el carácter educativo del cotidiano en una controvertida producción de saberes culturales en la cual el niño nativo se hizo mediador, resistiendo y/o reinventando la lógica eurocéntrica en una alquimia cultural.

Los procesos formativos inscritos en las investigaciones presentadas hasta aquí señalan la riqueza y la diversidad de temas que atraviesan el fenómeno educativo no escolar, inscrito en una pedagogía emergente que revela el terrero, la aldea, la iglesia, los rituales y los brebajes, todos como espacios de producción, movilización y circulación de saberes necesarios para el mantenimiento de las prácticas culturales. Son, por lo tanto, espacios de la educación.

El cotidiano, la oralidad y la memoria son algunas de las unidades de análisis presentes en esas investigaciones que se entrelazan a los hilos de la Nueva Historia

Cultural, marcada teóricamente por la contribución de diferentes campos del conocimiento (BURKE, 2005). A pesar de ese campo, temas como los discutidos por Mota Neto (2008), Abbate (2016), Albuquerque (2012) y Buecke (2019) constan en la agenda de investigaciones de la historia de la educación (sobre todo en el examen de los saberes y prácticas educativas) que es comprendida como “Toda relación en que hay transmisión de conocimiento de cualquier especie, sea de carácter moral, religioso, técnico o incluso escolar” (CUNHA; FONSECA, 2005, p. 1). Las prácticas educativas están así presentes en los diferentes espacios de la vida cotidiana, no disociadas de la cultura de los grupos sociales.

Para Fonseca (2003, p. 56), “[...] la historia cultural se presenta como un campo historiográfico, caracterizado por principios de investigación heredados de las propuestas de los Annales y dotado de presupuestos teórico-metodológicos que le son propios”. Así, tenemos tres generaciones de historiadores de la Nueva Historia (1929-1989) que marcan profundamente el hacer historiográfico del siglo XX movilizándolo nuevos objetos.⁸ Con eso, fueron reveladas tendencias, a ejemplo de los estudios sobre el período colonial, aún poco explorado por investigadores de la educación, además de la fecundidad de la Antropología en investigaciones etnográficas.

La Nueva Historia también trae a superficie “[...] el individuo, como sujeto de la Historia, recomponiendo historias de vida, particularmente de aquellos egresados de las capas populares” (PESAVENTO, 2014, p. 118). Se trata, por lo tanto, de un campo multidisciplinar que actúa sobre diversos temas y objetos de estudios, entre los cuales podemos insertar prácticas educativas cotidianas, saberes culturales y otras pedagogías, como es el caso de las investigaciones en educación no escolar.

En cuanto traductoras de experiencias educativas entre grupos sociales — sujetos anónimos de nuestra historia — las investigaciones que analizamos en este texto, al admitir la traducción del fenómeno educativo a partir de una historia-problema, ponen en cuestión formas historicistas o episódicas de narrar la historia de la educación, así como dan el direccionamiento de la crítica (intencional o no) a la circunscripción de la educación al dominio formal.

Cabe destacar que las investigaciones en educación, mencionadas en el presente texto, demarcan también la inserción de la educación no escolar como tema de estudios en el posgrado en educación. De este modo, se da importancia al debate epistemológico sobre la ciencia y la educación en la producción del conocimiento, así como a los

⁸ En la primera generación de los Annales (1929-1945), se encuentran los fundadores de la revista: Lucien Febvre y Marc Bloch, al frente de las investigaciones históricas que involucran la cultura y la economía, en una perspectiva a largo plazo. En la segunda generación (1945-1968), destaca Fernand Braudel y su estudio demográfico titulado *El Mediterráneo*. En la tercera generación (1968-1989), están Jaques Le Goff y Pierre Nora, ambos involucrados en la investigación en el campo de las mentalidades.

desafíos que de él se derivan, sobre todo la superación monocultural y la colonialidad del saber.

Notas epistemológicas sobre las investigaciones en educación

El modelo científico hegemónico, que se instauró por el mito de la racionalidad moderna, creó líneas abisales de segregación del saber, que les otorgaron arbitrariamente el derecho de decidir lo que es o no válido como conocimiento. Tal mito, según Oliveira (2016, p. 88), “[...] consiste en un discurso de cómo una cultura se autodefine como superior y la otra como inferior, siendo el sujeto de esa otra cultura el culpable de su inmadurez”, dando al pensamiento científico un exclusivismo sobre qué es y qué no es considerado verdad.

La crítica al monopolio del conocimiento — hecha por el paradigma emergente a la racionalidad moderna y a la colonialidad del saber — consiste en una denuncia epistémica política y social sobre el modo con que diferentes pueblos, formas de conocimiento, culturas y sociedades fueron eclipsados por el imperialismo colonial y la ciencia positiva. Anclada en los presupuestos de Boaventura de Sousa Santos, Oliveira (2016, p. 103-104) postula que el paradigma científico emergente es

[...] explicitado como aquel que se caracteriza por una dimensión social y no solo científica, cuya concepción es sistémica, holística y constituida por una pluralidad metodológica y de estilos. Sobre todo, busca superar la visión dicotómica presente en la concepción moderna de ciencia entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, el conocimiento científico y el conocimiento común, el subjetivo y el objetivo, el colectivo y el individual, entre otras.

En esos términos, conviene destacar que el paradigma científico emergente refuta formas abisales y dicotómicas de producción del conocimiento, proponiendo una relación dialéctica entre los diversos saberes, a ejemplo de la ciencia positiva. Como tendencia de ese paradigma está el redescubrimiento de objetos y agentes del conocimiento: hombres y mujeres, el cotidiano, las instituciones, los intelectuales, el imaginario, las sabidurías, las educaciones, entre otros.⁹ Todos son temas igualmente abordados por campos teóricos ya presentados, como la Historia Cultural, así como la decolonialidad.

En ese horizonte, el exclusivismo abisal provocado por la racionalidad moderna obliteró el diálogo entre la ciencia y los demás saberes. Eso tornó inexistente la ciencia

⁹ El término educación se inspira en las afirmaciones de Carlos Rodrigues Brandão en el libro *Qué es educación*, en el que el autor aborda la educabilidad humana desde una percepción ampliada de la educación, proponiendo que la institución escolar es una entre las diversas formas de educar a los sujetos (BRANDÃO, 2007).

concreta de pueblos originarios, la sabiduría popular y las formas inventivas de educación no organizadas a los moldes del canon científico, aunque sobre ese punto opere la contradicción del (re) conocimiento sobre quién está subalterno. Tal percepción también se inserta en el debate planteado por intelectuales del Grupo Modernidad Colonialidad, constituido a finales de los años 1990. En el grupo, Maldonado-Torres¹⁰ propone el enfrentamiento de modelos cartesianos eurocentrados de producción del conocimiento, a partir de un giro decolonial (BALESTRIN, 2013; MOTA NETO; LIMA, 2021).

Según Mota Neto y Lima (2021, p. 55), el giro decolonial, propuesto por Maldonado-Torres, parte de la reflexión teórica y conceptual de intelectuales latinoamericanos que objetivan un cambio de perspectiva y de actitud que “[...] se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, y también como un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo”.

En el pensamiento de los autores abordados, la decolonialidad trajo nuevas perspectivas epistemológicas sobre la reflexión en torno a la ciencia, implicando acciones de resistencias políticas y luchas que traen otras epistemologías, otras pedagogías de liberación, de superación de la colonialidad. De ahí que todo movimiento de resistencia política, económica, social, cultural sea también una resistencia epistemológica.

En cuanto posibilidades concretas de existencia epistemológica, el colonialismo y la colonialidad se presentan como conceptos caros a la reflexión epistemológica sobre la experiencia social de las sociedades subalternadas. Para Quijano (2009, p. 74):

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado al colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada domina otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están, además, situadas en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, por supuesto, más antiguo, mientras que la colonialidad ha demostrado en los últimos 500 años ser más profunda y duradera que el colonialismo.

En el corazón del debate en torno a la violencia epistémica emprendida por la modernidad, la colonialidad, entre tiempo y espacio, se revela uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Mota Neto y Lima (2021, p. 28), retomando los recordatorios claves referidos por Maldonado-Torres, explican que las investigaciones emprendidas en el campo de la educación deben considerar:

¹⁰ En América Latina y el giro decolonial, Luciana Ballestrin recupera la trayectoria del Grupo Colonialidad Modernidad en un instigador análisis del campo teórico y epistemológico de la Descolonialidad. (BALESTRÍN, 2013).

[...] primero, se mantiene la colonización y sus varias dimensiones claras en el horizonte de lucha; segundo, sirve como un constante recordatorio de que la lógica y los legados del colonialismo pueden continuar existiendo incluso después del fin de la colonización formal y de la conquista de la independencia económica y política.

En vistas de esas cuestiones, el enfrentamiento de las formas opresoras y antidialógicas que cercenan la educación en sus múltiples dimensiones debe ser de inmediato epistemológico, ético y político, con vistas a la superación de líneas abisales entre los mundos sociales, sus historias, experiencias, sujetos y sabiduría, organización social y política. Eso implica

[...] a) superar la colonialidad pedagógica y el eurocentrismo presente en las universidades y en los procesos tradicionales de producción del conocimiento; b) tener una perspectiva participativa y un compromiso político-transformador ante las realidades sociales y educativas investigadas; c) investigar la educación en diálogo con las experiencias vividas por sujetos subalternados, sus memorias, ancestralidades y sabidurías (MOTA NETO; LIMA, 2021, p. 58-59)¹¹.

A pesar de las experiencias de investigaciones sobre educación no escolar abordadas en este texto, percibimos la proximidad y pertinencia de los desafíos en la investigación educativa en la Amazonia, sobre todo en el ámbito de la educación no escolar en sus conexiones más allá de las divisiones y disputas en el ámbito educativo.

Admitimos los principios básicos de/en la investigación en educación — epistemológico y ético-político — y reconocemos la fertilidad de los campos teóricos aquí discutidos como posibilidades otras de traducción epistemológica de la educación. Esas posibilidades se presentan en una relación de alteridad, a ejemplo de la ecología de saberes propuesta por Boaventura Santos.

La ecología de saberes prevé la yuxtaposición entre las formas de conocimientos producidos por los diferentes agentes del saber. Se basa en un paradigma emergente de las ciencias humanas, así como en la crítica al monopolio de la racionalidad moderna y de sus líneas abisales derivadas. Al discurrir sobre las características de la ecología de saberes, Santos (2010, p. 157) afirma:

[...] busca dar conciencia epistemológica al saber propositivo. Se trata de una ecología porque se basa en el conocimiento de la pluralidad de saberes heterogéneos, de la autonomía de cada uno de ellos y de la articulación sistémica, dinámica y horizontal entre ellos. La ecología del saber se basa en la compleja

¹¹ Los desafíos presentados por los autores están en el centro de los debates sobre la investigación en perspectivas descoloniales. Adoptamos tales desafíos a priori por su pertinencia y cercanía a nuestras reflexiones sobre investigaciones que forman parte del universo de la educación no escolar en la Amazonia.

independencia entre los diferentes saberes que constituyen el sistema abierto del conocimiento en constante proceso de creación y renovación. El conocimiento es interconocimiento, es reconocimiento, es autoconocimiento.

En esos términos, la Historia Cultural, el poscolonialismo y la decolonialidad, brevemente enunciados en este texto, se suman como posibilidades teóricas a las investigaciones en educación. Sobre la alteridad entre los campos de conocimiento, se vislumbra en el horizonte de la investigación educativa la posibilidad de cambios. En la perspectiva de Arroyo (2012, p. 17): “Esto significa que la tarea crítica que se avecina no puede quedar limitada a la generación de alternativas. Requiere, de hecho, un pensamiento alternativo de alternativas. Se necesita un nuevo pensamiento, un pensamiento postabisal”. Según el autor, solo con esa perspectiva es posible vislumbrar una justicia social global, lo que se logra sólo con lucha. En ese sentido, sostenemos que la investigación en educación debe ser una herramienta de cambio social con vistas a mantener la educación como un derecho de todos y garantizar la emancipación de los sujetos.

Consideraciones finales

En este texto, nuestra reflexión giró en torno a experiencias en investigaciones que se inscriben en la traducción de procesos educativos de naturaleza no escolar. Tomamos de inicio registros sobre la educación no escolar en la literatura pedagógica y adentramos el dominio conceptual de una educación en sentido amplio, considerada cultura, de la cual el escolar es parte integrante.

Las experiencias en investigaciones educativas analizadas resultan de un esfuerzo colectivo en reflexionar teóricamente sobre la educación y los criterios de inteligibilidad que orbitan sus prácticas educativas y lo que representan en términos epistemológicos, éticos y políticos en el siglo XXI. De ahí la contribución de investigadores del Gheda al campo de la producción del conocimiento en educación no escolar cuando abordan experiencias socioculturales, sujetos, espacios y temporalidades de la educación a partir de las investigaciones que siguen fomentando.

Bajo el compromiso ético y político de la investigación en educación no escolar, el enfrentamiento del monocultivo del saber y sus prácticas antidialógicas debe ocurrir prioritariamente a partir del debate epistemológico. Como posibilidad, encontramos en los campos teóricos de la Historia Cultural, del poscolonialismo y de la decolonialidad terrenos fértiles para la producción del conocimiento en educación no escolar, aunque reconociéramos la existencia de otros igualmente importantes.

En lo que se refiere al desarrollo del campo de la educación no escolar, también es necesaria la incursión en la producción del conocimiento para establecer el estrechamiento de las fronteras entre los saberes no escolares y la educación formal.

Tal esforço também deve passar por la revisão de los dispositivos legais que rigen la educación en Brasil — sobre todo la Base Nacional Común Curricular — y por la formación de educadores. Pero esas son temas para futuras reflexiones.

REFERÊNCIAS

ABBATE, Francídio Monteiro. *O que não mata, engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; SOUSA, Márcio Barradas. Saberes Culturais. In: ALBUQUERQUE, Gerson; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). *Uwakürü: dicionário analítico*. Rio Branco: Nepan, 2016. p. 231-251.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial*. Belém: FCPTN, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Tradução: Jorge Simões. Porto: RÉS, 1985.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUECKE, Jane Elisa Otomar. *Infância e práticas educativas na Amazônia seiscentista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BURKE, Peter. *O que é História cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 16. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOMBS, Philip Hall. *A crise mundial da educação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos

olhares de Debret e Rugendas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

DOMINGO, José Contreras. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, Anderson (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 21-39.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thaís Nívea de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2002. Disponível em: <https://lelivros.love/book/download-pedagogia-da-autonomia-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos(as) cidadãos(ãs) em tempos de Coronavírus. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7, p. 10-20, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GRUZINSKI, Serge. *A Amazônia e as origens da globalização (Sécs. XVI-XVIII): da história local à História global*. Belém: Estudos Amazônicos, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 15-50.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MESLIN, Michel. *Fundamentos de antropologia religiosa: a experiência humana do divino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAIS, Ana Célia do Nascimento. *Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

MOTA NETO, João Colares. *A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOTA NETO, João Colares; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; MOTA NETO, João Colares; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de. (Orgs.). *Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2021. p. 55-84.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Concepções de Educação: espaços, práticas educativas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar*. Curitiba: InterSaberes, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010. p. 75-90.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

ZOPPEI, Emerson. *A educação não escolar no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-135957/pt-br.php>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Texto recibido el 9/7/2022

Texto aprobado el 12/07/2023