

## EDUCAÇÃO INFORMAL E PROTAGONISMO INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA: uma breve revisão bibliográfica

*Fabiano Quadros Rückert  
Nathalia Claro Moreira*

### Resumo

O objetivo desse artigo consiste em socializar os resultados de uma revisão bibliográfica focada nos conceitos de educação informal e protagonismo indígena no âmbito da América Latina. Os conceitos apontados são relevantes para o estudo dos saberes indígenas e para a compreensão da relação conflituosa entre o modelo educacional de matriz eurocêntrica e as práticas de ensino e aprendizagem presentes nas culturas nativas da América. Além da análise conceitual, o artigo apresenta duas subseções que descrevem e analisam as particularidades da educação informal indígena a partir de dois estudos etnográficos realizados no Peru e na Costa Rica, selecionados pelo refinamento da pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** educação informal; protagonismo indígena; América Latina.

## INFORMAL EDUCATION AND INDIGENOUS PROTAGONISM IN LATIN AMERICA: a brief literature review

### Abstract

This paper aims to socialize the results of a literature review focused on the concepts of informal education and indigenous protagonism in the Latin American context. These concepts are relevant to the study of indigenous knowledge and to the understanding of the conflicting relationship between the educational model of eurocentric matrix and the teaching and learning practices present in the native cultures of America. Besides the conceptual analysis, the paper presents two subsections that describe and analyze the particularities of indigenous informal education from two ethnographic studies carried out in Peru and Costa Rica, selected by the refinement of the literature review.

**Keywords:** informal education; indigenous protagonism; Latin America.

## EDUCACIÓN INFORMAL Y PROTAGONISMO INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA: una breve revisión de la literatura

### Resumen

El objetivo de este artículo es socializar los resultados de una revisión de la literatura centrada en los conceptos de educación informal y protagonismo indígena en el contexto latinoamericano. Estos conceptos son relevantes para el estudio del conocimiento indígena y para la comprensión de la relación conflictiva entre el modelo educativo de la matriz eurocéntrica y las prácticas de enseñanza y aprendizaje presentes en las culturas nativas de América. Además del análisis conceptual, el artículo presenta dos subsecciones que describen y analizan las particularidades de la educación informal indígena de dos estudios etnográficos realizados en Perú y Costa Rica, seleccionados por el refinamiento de la investigación bibliográfica.

**Palabras clave:** educación informal; protagonismo indígena; América Latina.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se origina de uma pesquisa mais ampla que aborda a historicidade das práticas de ensino e aprendizagem dos indígenas Mojo e Baure, grupos localizados no Norte da Bolívia<sup>1</sup>. No decorrer da pesquisa, constatamos a pertinência de uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre as práticas de ensino que configuram a educação informal e o protagonismo das comunidades indígenas na manutenção e ressignificação de suas identidades étnicas. Esta necessidade nos levou ao exercício de revisão bibliográfica de estudos etnográficos que se apropriam dos conceitos de educação informal e protagonismo indígena no âmbito da América Latina.

O referencial teórico desse estudo se imbrica ao conjunto de estudos que abordam as populações indígenas nas Américas, a partir da perspectiva etno-histórica (ROJAS, 2002; TRIGGER, 1986), buscando valorizá-las como sujeitos ativos dos processos históricos nos quais se inserem. Por essa perspectiva, a investigação também se alinha aos diálogos interdisciplinares entre a educação e a antropologia que buscam reflexões acerca dos mundos simbólicos e do valor cultural e pedagógico de diferentes grupos sociais e culturais em espaços formais e informais da educação (GUSMÃO, 1997; ROCHA, TOSTA, 2009)<sup>2</sup>.

Para a elaboração dessa revisão bibliográfica, optamos pela coleta de dados com descritores traduzidos no idioma espanhol, restringindo, portanto, a busca, por trabalhos produzidos em territórios falantes do respectivo idioma. Esclarece-se que, a despeito de a pesquisa ter encontrado dados na Espanha, decidiu-se que os respectivos dados não deveriam ser incluídos na análise, para mantermos a delimitação da revisão bibliográfica ao espaço da América Latina. Foram utilizadas as bases de dados *Google Scholar* (GS) e *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e os descritores *educación informal*, *educación propia*, *educación comunitaria* e *etnoeducación*<sup>3</sup>. Dos 38 artigos encontrados nos bancos de dados, foram selecionados dez artigos para a leitura exploratória, por utilizarem o método etnográfico. 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, inicialmente, ficou compreendido entre 1994 e 2014, correspondendo, entre os trabalhos selecionados, ao mais antigo e ao mais recente, respectivamente.

Após a leitura e fichamento dos artigos selecionados, correspondendo à fase de leitura seletiva, apenas dois estudos compuseram esse trabalho pelos seguintes fatores: a) os autores utilizaram o método etnográfico; b) os autores descreveram os métodos informais de ensino e aprendizagem dos grupos indígenas analisados; c) os autores problematizaram o estado da educação informal indígena em contraste com a educação formal oferecida pelas políticas públicas locais; e d) os autores relacionaram as respectivas comunidades analisadas com questões socioeducacionais da contemporaneidade. Os artigos selecionados, desse modo, referem-se aos anos de 2003 e 2012, 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)

<sup>1</sup> A pesquisa está sendo desenvolvida junto ao PPGE da UFMS, *Campus* do Pantanal, e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Como esclarece Gusmão (1997) e Rocha e Tosta (2009), os diálogos entre a educação e a antropologia suscitam questões como a necessidade de reconhecimento e integração das formas operativas e processos educativos de diferentes grupos étnicos; o papel da educação formal e informal nos sujeitos em seus espaços étnicos; as dificuldades de relacionamento entre grupos indígenas com educação nas sociedades complexas, dentre outros temas que podemos elencar na emergência da interdisciplinaridade dos referidos campos de saber científico.

<sup>3</sup> Cabe informar ao leitor que a utilização das quatro denominações para o fenômeno educacional investigado (informal, própria, comunitária e etnoeducação) se justificam pelo fato de autores — que trabalham a temática da educação informal indígena na América Latina — como Wenger (2001), Monroe (2014), Amilburu (1997), Exposito (2019), Arias (2002), entre outros, utilizarem conceitos diferenciados para denominarem o fenômeno em comum.

e *Educación informal en Boruca: indios de Costa Rica*, da costa-riquenha Esmeralda Sanchez Duarte (2012).

A análise desses 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. 1096), entre as populações indígenas, é um fenômeno que pode nos demonstrar a agência desses grupos. Para essa afirmação, nos apoiamos na definição realizada por Giddens (2003), que estabelece que a agência é a capacidade de os atores sociais provocarem transformações e, ainda, protagonizarem, em relação a um estado de coisas ou curso de eventos preexistentes. Isso implica dizer que as práticas informais indígenas de educação exercem um determinado tipo de poder em diferentes processos históricos.

Não obstante, cabe a ressalva de que esse estudo não tem intenção de desmerecer a apropriação indígena da educação formal e, ainda, das políticas públicas que buscam a garantia do direito indígena por uma educação escolar diferenciada. Concordamos com Alvares (2004) e Silva e Freire (2011) que, por meio de etnografias com as comunidades indígenas Maxakali, em Minas Gerais, e Tupinambá, na Bahia, demonstraram resultados positivos na análise dos processos de indigenização dos âmbitos escolares, denotando a existência da agência indígena também no que diz respeito aos distintos modos e formas de produzir escola. Todavia, como realça Guerola (2018, p. 1466), a histórica relação dissimétrica de poder entre o Estado e as comunidades indígenas na América Latina obstaculiza a efetivação do protagonismo indígena na construção desses espaços. Desse modo, faz-se necessário um olhar mais atencioso para a educação informal indígena, de modo a denotar suas possibilidades de representatividade, protagonismo e resistência cultural.

## REVISANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INFORMAL E PROTAGONISMO INDÍGENA

Antes de apresentarmos os resultados alcançados, consideramos pertinente observar que a educação informal pode ou não comportar elementos étnicos. Conseqüentemente, quando falamos de educação informal indígena, estamos abordando uma categoria analítica específica que nos remete ao campo das dinâmicas culturais e ao jogo de construção e ressignificação das alteridades étnicas.

A ideia de que a educação informal indígena pode ser um elemento constitutivo de uma determinada identidade étnica se baseia na estreita relação da educação, em seu conceito mais amplo, com a “[...] formación social, histórica y cultural del individuo en su mundo e en otros” (GÓMEZ, 1997, p. 62). A ideia também encontra respaldo em Amilburu (1997) e Wenger (2001) quando esses autores afirmam que o fenômeno educacional é, sobretudo, um fenômeno sociocultural. Nesse sentido, diz Wenger (2001), o dispositivo básico de ensino-aprendizagem proporciona a transmissão de unidades básicas de comportamento que contribuem para a caracterização das identidades individuais e étnicas mesmo em situações de conflito e subordinação cultural.

No caso das populações indígenas, as práticas cotidianas são relevantes para a transmissão de saberes, e, conseqüentemente, elas são parte do processo de educação do sujeito indígena e ganham relevância nas relações de interculturalidade (MONROE, 2014). Cabe a ressalva de que essas práticas cotidianas consistem em saberes e técnicas que alinham, com extensa complexidade, a dimensão cultural, social e étnica do grupo (BARTH, 1998), por mais inferiorizadas que possam ser interpretadas pelo olhar não indígena.

Para além de suas particularidades, acreditamos que a educação informal indígena ganha importância porque remete ao plano da desigualdade social e cultural existente na América Latina. Concordamos com Izquierdo (1996) quando afirma que o fenômeno educacional formal, além de

refletir discriminações étnicas derivadas da colonização europeia, acaba sendo um espaço de manutenção e fomentação dessas mesmas contradições. Callejas (2003) observa, ainda, que a educação oferecida aos estratos sociais mais vulneráveis, dentre os quais destacamos a das populações ameríndias, é pauperizada, na medida em que não é gerida de acordo com os interesses desses setores, e reforça desigualdades sociais ao tentar implementar características culturais dos grupos dominantes<sup>4</sup>.

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, FREITAS, 2017). Essa confusão conceitual decorre do fato de que os pesquisadores 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).

De modo geral, nos elucidava Trilla (1996, p. 12), a educação informal diz respeito a 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. 8), diferenciam a intencionalidade da educação informal de uma possível caracterização como um

<sup>4</sup> O argumento de Callejas (2003) quanto aos reflexos do colonialismo sobre a educação oferecida às populações indígenas na América encontra respaldo em trabalhos etnográficos como o conduzido por Guerola (2018) com o povo Laklânô-Xokleng, em Santa Catarina. Através de uma leitura *foucaultiana*, Guerola elencou os elementos de coerção de poder do Estado sobre este povo indígena e explica que: “As intenções do Estado em relação à escola indígena e à educação indígena diferenciada ainda se encontram distantes das intenções dos Laklânô-Xokleng porque o Estado, Cultura *vs*. Estado: relações de poder na educação escolar indígena na visão destes, ainda as desconhece ou incompreende (‘O Estado não sabe como que a gente quer’, ‘O governo não tá entendendo’, ‘uma palavra sem entender o que que é, uma palavra que ninguém tá entendendo’). É por isso que, embora a educação escolar diferenciada seja um direito constitucional dos indígenas desde 1988 e a responsabilidade de garantir esse direito caiba ao governo de Santa Catarina desde 1991, os Laklânô-Xokleng cobram ainda hoje dos servidores do estado, 30 anos depois, interesse (‘O importante também é que o pessoal da Secretaria que trabalha com os povos indígenas, eles também tenham interesse em conhecer um pouco mais da cultura, da tradição, da língua’) e compreensão (‘O pessoal que tá trabalhando com educação indígena tem que conhecer a educação indígena’, ‘O que governo tem que entender, quem lida com a educação, acho que tem que entender’, ‘essas coisas que a gente tem que entender’) para que esse direito possa se efetivar” (GUEROLA, 2018, p. 1454-1455).

fenômeno incidental. Para eles, a educação informal diz respeito a algumas experiências “[...] educacionalmente não-intencionais, mas não menos poderosas”.

Desse 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 dessa categoria educativa como “[...] práticos, processuais, tradicionais e sensoriais”. Na perspectiva dos respectivos autores, a educação informal apresenta um método de aprendizagem comunitária e incide no núcleo familiar e étnico (MARQUES, FREITAS, 2017).

Em relação à educação informal indígena, a análise de etnografias realizadas em âmbito latino-americano (BEDOYA, FERNADEZ, 2014; DUARTE, 2012; AIKMAN, 2003) aponta algumas características comuns à estrutura de educação produzida pelas comunidades indígenas ameríndias, sendo elas: a conexão com a família, comunidade e território; a importância dos conhecimentos e mitos ancestrais; os valores comunitários e os conhecimentos acumulados e transmitidos de geração em geração.

Lévi-Strauss (*apud* SILVA, FREIRE, 2011), ao abordar a educação dos indígenas Bororo, em sua viagem ao cerrado brasileiro na década de 1960, denotou que esses indígenas elaboravam 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 Lévi-Strauss (*apud* SILVA, FREIRE, 2011, p. 2), “[...] 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”.

Esse pensamento de Lévi-Strauss é comentado por Cunha (2007) em suas reflexões sobre o valor dos saberes tradicionais e sua depreciação no núcleo científico. Para a autora, existem distinções metodológicas entre ambas as categorias, sendo que no conhecimento científico imperam as unidades conceituais, enquanto no conhecimento tradicional, no qual podemos inserir a epistemologia indígena, utilizam-se percepções baseadas na lógica das qualidades sensíveis (CUNHA, 2007, p. 80). Todavia, argumenta Cunha (2007), corroborando o pensamento de Lévi-Strauss, o conhecimento tradicional possui a capacidade de perceber e antecipar descobertas realizadas pela ciência *tout court*.

No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Enquanto a primeira levou a grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou, afirma Lévi-Strauss, a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente. Lévi-Strauss, portanto, sem nunca negar o sucesso da ciência ocidental, sugere que esse outro tipo de ciência, a tradicional, seja capaz de perceber e como que antecipar descobertas da ciência *tout court*. (CUNHA, 2007, p. 80).

Assim, 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 dessa caracterização tipológica, as descrições denotam também o caráter preponderante desse 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 um elemento estruturante das funções primárias do ser humano. Porém, além da 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 Expósito (2008), que a despeito dos movimentos sociais de preservação e valorização das matrizes étnicas entre pesquisadores latino-americanos, ainda há predominante desvalorização dessas práticas informais em diversos níveis da sociedade não indígena. Essa 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 frequentemente depreciados em núcleos educacionais formais e são relacionados a características como ingenuidade e ignorância intelectual. Tal depreciação pode ser compreendida, nos diz Expósito (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 para adquirir, gradativamente, espaços, projetos pedagógicos e, sobretudo, finalidades de socialização. Para o autor, na América Latina, a concentração de poder de determinados setores sociais tem provocado a distribuição seletiva de conhecimentos e práticas, consistindo em “[...] 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).

*A priori*, a educação formal não anula a possibilidade de existência da educação informal. No entanto, observa Callejas (2003), no decorrer do processo histórico de constituição do Ocidente, houve uma hierarquização social e cultural que fez da educação formal um condicionante para integração dos sujeitos nativos à sociedade moderna – e, entenda-se aqui, sociedade moldada em padrões eurocêntricos. Nesse processo, 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 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 essa afirmação, o autor se apoia na trajetória histórica da conquista espanhola, alegando que “[...] los grupos humanos autóctonos de América, antes de la Conquista, ya habían 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.

Reconhecendo a imposição do modelo educacional eurocêntrico como um ato de interferência na alteridade indígena, Arias (2002, p. 41) afirma 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”. A afirmação de Arias nos permite pensar nos mecanismos de resistência cultural presentes na educação informal indígena como parte de um protagonismo construído muitas vezes como reação ao contexto econômico e político imposto pelos colonizadores.

## AIKMAN E A INTERPRETAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFORMAL ENTRE OS ARAKMBUT (PERU)

Iniciamos nossa análise interpretativa pelo artigo mais antigo, intitulado, *El aprendizaje informal de los arakmbut*, 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 *arakmbut*<sup>5</sup>, no Peru. Aikman (2003, p. 1) destaca três métodos de aprendizagem informal observados no grupo *arakmbut*. São eles: 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. 1). É importante ressaltarmos, como nos diz Campbell (2001), que a linguagem alegórica contida nas narrativas mitológicas apresenta uma atividade pedagógica por meio de uma locução poética 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 os 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. 7) destaca que a educação informal dos *arakmbut* é caracterizada pela combinação de métodos ativos e interativos presentes no cotidiano do grupo. A autora exemplifica com a experiência de um jovem indígena chamado Juan (AIKMAN, 2003, p. 7) que estava aprendendo a dirigir o barco motorizado de seu pai. Cada vez que a família viajava pelo rio, os adultos confiavam o motor do barco ao menino, conferindo-lhe gradativamente os ensinamentos para a condução. Aikman (2003) explica que essa tradição é oriunda desde o tempo em que o grupo utilizava barcos a remo, e que eles adaptaram essa 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 no fenômeno da educação informal naquilo que os autores Heath e McLaughlin (*apud* AIKMAN, 2003, p. 14) chamam de “apropriação participativa”. Essa modalidade de aprendizagem ocorre quando a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes se manifesta graças a um processo de participação. No exemplo posto por Aikman, 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)

<sup>5</sup> O nome indígena *arakmbut* é redigido em minúsculo pela autora, de modo que mantemos sua redação, respeitando a ortografia original.

chamam de “conhecimento na prática”, ou seja, uma 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)

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 no qual estão inseridos. Nesse quesito, denota-se que a educação informal *arakmbut* demonstra a agência desse 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 aos espaços escolares.

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 [...]”. Desse 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).

Finalizando o artigo, Aikman (2003) propõe uma educação intercultural bilíngue, que realize as interações entre os dois sistemas (formal e informal) e que tenha como objetivo “[...] 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).

## EDUCAÇÃO INFORMAL NAS MEMÓRIAS DE UMA INDÍGENA *BORUCA* (COSTA RICA)

O segundo artigo selecionado para análise foi produto da pesquisa de Esmeralda Sanchez Duarte (2012) que se apoiou, sobretudo, no contato e nos diálogos realizados com uma indígena chamada Maria, de 75 anos, da etnia *Boruca*, na Costa Rica. O trabalho de 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 de Maria sobre a educação agrícola e os hábitos alimentares das crianças da comunidade. Conforme Duarte (2012, p. 218), a indígena relatou-lhe que, durante sua infância, a comida das crianças advinha inteiramente das hortas familiares geridas nos arredores das casas tradicionais. Maria constatou a existência de um contraste entre a sua infância e a infância das crianças *Boruca* que atualmente convivem com a presença de cantinas nos arredores da aldeia – e dentro das escolas indígenas do Governo – e consomem produtos industrializados.

Explorando o relato da indígena, a pesquisadora informa que a inserção das comidas industrializadas no território dos *Boruca* é um reflexo do estabelecimento da empresa multinacional norte-americana *United Fruit Company*, na Costa Rica – fato ocorrido no começo do século XX<sup>6</sup>. O longo histórico de exploração da mão de obra indígena em plantações da *United Fruit Company*, além da apropriação de terras comunais, provocou o surgimento de formas não indígenas de sociabilidade, dentre as quais as próprias cantinas e suas comidas industrializadas que alteraram a tradição agrícola das crianças *Boruca*<sup>7</sup>. 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 (DUARTE, 2012, p. 219-220).

Quando questionada sobre como era o aprendizado em sua infância, a entrevistada relatou hábitos tradicionais dos indígenas que estavam diretamente relacionados com a educação própria da comunidade. Esses hábitos estavam imbricados no cotidiano e eram aprendidos e repassados pelos ofícios ensinados por membros mais velhos da família:

Maria reconoce 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 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. (DUARTE, 2012, p. 221).

A partir das memórias de Maria sobre a infância das crianças *Boruca*, Duarte (2012) ressalta que as crianças estavam conectadas com a natureza, e, conseqüentemente, brincavam e aprendiam

<sup>6</sup> Os interesses dessa empresa e suas intervenções na América Central excedem a proposta desse artigo. Todavia, convém explicar que a *United Fruit Company*, cujo foco comercial era a produção em larga escala de bananas e abacaxis em países tropicais, esteve envolvida na derrubada de governos democráticos e na instalação de ditaduras em diferentes países, como Colômbia, Guatemala e Cuba. Na Costa Rica, a empresa se apropriou de terras indígenas e influenciou nos processos migratórios e na geração de desigualdades (VERGARA, 2008).

<sup>7</sup> Conforme ressalta Duarte (2012, p. 218), a presença das cantinas nas terras indígenas contradiz a Lei n. 6172, de 1977, cujo Artigo 6º proíbe a presença de cantinas e a venda de bebidas alcoólicas em terras indígenas.

na convivência com a natureza, e, em especial com os rios que assumiam grande importância para a infância desses indígenas<sup>8</sup>.

Contextualizando os relatos de Maria, a autora explica que a instalação *United Fruit Company* na Costa Rica e a consequente inserção da comunidade *Boruca* nas dinâmicas estabelecidas por essa empresa levaram à instalação de escolas formais nas proximidades da comunidade, a fim de capacitar os indígenas para o trabalho. Maria relata para a pesquisadora que os professores não eram indígenas, e tampouco interpelavam, no espaço escolar, a educação informal da comunidade. Em verdade, nos diz a autora, o ambiente produzia uma profunda violência contra os alunos indígenas e “[...] avanzar en la escuela implicaba además, un innecesario martirio, debido a los malos tratos que recibían de los educadores” (DUARTE, 2012, p. 228).

Outro fato importante é a transmissão da língua nativa dos *Boruca* 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 indígenas *Boruca* gradualmente perderam sua língua original e assumiram a língua espanhola predominante no resto do país.

Conforme Duarte (2012), a única maneira da linguagem do povo de *Boruca* não sucumbir é através da prática de transmissão do idioma dos mais velhos para as crianças da comunidade. Desse modo, diz a autora:

Es a través de los vínculos afectivos prevaletentes 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. (DUARTE, 2012, p. 229)

Atualmente, os indígenas *Boruca* têm reivindicado professores indígenas para as escolas formais. Além disso, ensinam 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, são práticas que fundamentam o passado dos *Boruca* antes da instalação das empresas multinacionais norte-americanas no território indígena, reivindicadas na atualidade 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 pelo governo, denotam nessa comunidade a agência étnica desse grupo. As próprias lembranças de Maria e seu discurso conferem criticidade às mudanças estabelecidas por agentes externos e por interesses econômicos de empresas estrangeiras, que alteraram diretamente os 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 a esses impactos, a comunidade devia proteger e incentivar suas próprias práticas

---

<sup>8</sup> As memórias da indígena Maria sobre a relação de harmonia entre as crianças *Boruca* e os rios foram transcritas por Duarte com as seguintes palavras: “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 respeta, al igual que a Cuasrán, el espíritu que en la tradición brunca cuida de estas aguas” (DUARTE, 2012, p. 221).

tradicionais – como, por exemplo, as práticas agrícolas entre as crianças – realça o potencial transformador da educação informal indígena e sua relação com o protagonismo indígena.

## CONCLUSÃO

Conforme Giddens (2003), a vida social não é uniforme ao ponto de ser baseada em um único tipo de discurso, e, portanto, os atores sociais sempre encontram formas alternativas de formular seus objetivos e de preparar modos específicos de ação. Desse 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.

Nesse sentido, atualmente, diferentes pesquisas, como as dos dois artigos analisados acima, buscam denotar os variados mecanismos de atuação dos grupos indígenas na educação. Com diferentes perspectivas, as pesquisas ressaltam experiências de protagonismo indígena, e, conseqüentemente, ressaltam experiências sociais que configuram lutas, resistências e manutenções de identidades. 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 identidades, bem como de problematização de questões políticas, sociais e culturais que afetam as comunidades indígenas dos respectivos países latino-americanos.

## REFERÊNCIAS

- AIKMAN, Sheila. El aprendizaje informal de los arakmbut. In: AIKMAN, Sheila. *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2003. p. 157-179.
- ALARCON, Daniela Fernandes. Construir uma outra aldeia: vínculos sociais e territoriais no processo de retomada, aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia. *Espaço Ameríndio*, v. 7, 2. ed., p. 96-146, jul. / dez. 2013.
- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Antropológicas*. Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/30>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- AMILBURU, Maria Garcia. *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1997.
- ARIAS, Alberto Padilla. El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Reencuentro*, Ciudad del Mexico, n. 33, p. 40-52, abr. / maio 2002.
- BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- BEDOYA, Victor Alonso Molina; FERNÁNDEZ, José Fernando Tabares. Educación propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis: Revista Latinoamericana*, v. 13, n. 38, 2014.
- BREMBECK, Cole. *Program of studies in non-formal education*. East Lansing: Michigan State University, 1972.

- CALLEJAS, German Vargas. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. *Revista Educar*, Curitiba, n. 22, p. 325-342, 2003.
- CAMPBELL, Joseph. *Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- DUARTE, Esmeralda Sanchez. Educação informal em Boruca, indígenas da Costa Rica. *Segunda Nueva Época*, n. 22, p. 215-231, jan. / dez. 2012.
- EXPÓSITO, Leonel Pérez. 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 (online). Disponível em: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/1831-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1831-F.pdf). Acesso em: 8 jul. 2019.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social — atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GÓMEZ, Maritza. Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas. In: BERTELY, Maria; ROBLES, Adriana. *Indígenas en la escuela*. México: COMIE, 1997. p. 53-84.
- GUEROLA, Carlos Maroto. Cultura vs. Estado: relações de poder na educação escolar indígena. *Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 57, p. 1443-1466, 2018.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.
- IZQUIERDO, Carlos Muñoz. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- MARQUES, Joana Brás Varanda; 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, Javier. *Campesinado indígena y modernidad política ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes Peruanos Contemporáneos*. Lima: Ed. Universidad Ruiz de Montoya, 2014.
- ROJAS, José Luis de. *La etnohistoria de América: los indígenas, protagonistas de su historia*. Buenos Aires: SB, 2008.
- ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Ana Paula; FREIRE, José Ribamar. As palavras e a letra: etnosaberes Tupinambá nas fontes coloniais. In: *XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, 2011. Anais (online). Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308326908\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_Anpuh\\_Nacional\\_2011\\_Ana\\_Paula\\_em06abr11\\_alterado\\_Haverroth\\_em07abr11.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308326908_ARQUIVO_Artigo_Anpuh_Nacional_2011_Ana_Paula_em06abr11_alterado_Haverroth_em07abr11.pdf). Acesso em: 8 dez. 2019.
- TRIGGER, Bruce G. *Etnohistoria: problemas y perspectivas*. Trad. de Catalina Teresa Michieli. San Juan: Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo. UNSJ, 1986.
- TRILLA, Jaime. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.
- VERGARA, Amina Maria Figueroa. A trajetória da *United Fruit Company* na Costa Rica. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 7, p. 110-132, out. / dez. 2008.

WENGER, Étienne. *Comunidades de prática*. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

*Submetido em outubro de 2019.*

*Aprovado em abril de 2020.*

### Informações do(a) autor(a)

Fabiano Quadros Rückert

Professor adjunto na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - *Campus* do Pantanal.

*E-mail:* [fabianoqr@yahoo.com.br](mailto:fabianoqr@yahoo.com.br)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0887-5851>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5680442438929143>

Nathalia Claro Moreira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGE-UFMS).

*E-mail:* [nath.arierom@gmail.com](mailto:nath.arierom@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5968-373X>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5051583568422617>