XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA

CAIO AUGUSTO SOUZA LARA

FERNANDO DE BRITO ALVES

ANA DE LLANO

Copyright © 2024 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU – São Paulo
Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio – Rio de Janeiro
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Fernando Passos – UNIARA - São Paulo
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo
Secretarias
Relações Institucionais:
Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia
Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal
Comunicação:
Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe
Relações Internacionais para o Continente Americano:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM – São Paulo
Relações Internacionais para os demais Continentes:
Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará
Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul
Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI – Santa Catarina
Eventos:
Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo
Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina
Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP – Pernambuco

S678
SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI
Coordenadores: Caio Augusto Souza Lara, Fernando De Brito Alves, Ana de Llano – Florianópolis: CONPEDI, 2024.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-992-6
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: ESTADO DE DERECHO, INVESTIGACIÓN JURÍDICA E INNOVACIÓN
1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – 2. Sociologia. 3. Antropologia. XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU (2: 2024 : Florianópolis, Brasil).
CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA

Apresentação

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA I E DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO E COMÉRCIO INTERNACIONAL I

Os artigos contidos nesta publicação foram apresentados no grupo Sociologia, Antropologia e Cultura I e Direito Privado e Comércio Internacional I durante o XIII Encontro Internacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI, realizado nos dias 18 a 20 de setembro de 2024, sob o tema geral "Estado de derecho, investigación jurídica e innovación". O evento foi promovido por esta sociedade científica do Direito em coorganização com a Facultad de Derecho de la Universidad de la República - Uruguay com o apoio do Programa de Pós-graduação em Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de mais uma exitosa experiência de encontro internacional do CONPEDI na América do Sul em mais de três décadas de existência.

A apresentação dos trabalhos abriu caminho para uma importante discussão, em que os pesquisadores do Direito puderam interagir em torno de questões teóricas e práticas, levando-se em consideração a temática central grupo. Essa temática traz consigo os desafios que as diversas linhas de pesquisa jurídica enfrentam no tocante ao estudo dos referenciais teóricos ligados ao Direito, à Sociologia e ao Direito Internacional Privado.

Os temas abordados vão desde os direitos dos povos originários, passando por questões raciais e de gênero, o que torna este Grupo de Trabalho um dos mais vanguardistas de todo o evento. Sociologia jurídica uruguaia, sociologia antifrágil e sustentabilidade corporativa europeia, dentre outros instigantes temas, foram abordados.

Na coletânea que agora vem a público, encontram-se os resultados de pesquisas desenvolvidas em diversos Programas de Pós-graduação em Direito, nos níveis de Mestrado e Doutorado, com artigos rigorosamente selecionados, por meio de dupla avaliação cega por pares (double blind peer review). Dessa forma, todos os artigos ora publicados guardam sintonia direta com este Grupo de Trabalho.

Agradecemos a todos os pesquisadores pela sua inestimável colaboração e desejamos uma ótima e proveitosa leitura!

Ana de Llano

Caio Augusto Souza Lara

Fernando de Brito Alves

A DIVERSIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DOS INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL

THE DIVERSITY OF INDIGENOUS EDUCATIONAL PROCESSES FROM THE PERSPECTIVE OF INFORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Igor Barros Santos
Roberta Amanajas monteiro

Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma sistematização conceitual das modalidades de Educação chamadas de Não Formal e Informal, pela literatura, destacando seu valor e sua influência para a formação e manutenção da cultura dos povos indígenas, ao tempo em que ambas permanecem negadas ou invisibilizadas pela sociedade envolvente, ao presumir a superioridade da Educação Formal. Da investigação realizada, infere-se que as acepções de Educação Não-Formal e Informal se assemelham por serem promovidas fora do contexto escolar. A despeito das aproximações conceituais, elas possuem características próprias e traços distintivos nítidos, sendo diferenciadas, em especial, pela existência ou não de intencionalidade na sua implementação, de maneira que cada uma, a seu modo, é experienciada ao longo da vida alimentando e sedimentando saberes. Conclui-se pela necessidade de resgate do alcance conceitual da Educação Não-Formal e Informal; da conscientização da diversidade de formas que produz e transmite conhecimento; e do reconhecimento da organização indígena para a manutenção da sua cultura, pela multiplicidade de formas de aprender.

Palavras-chave: Educação informal e não formal, Indígenas, Conhecimento

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to present a conceptual systematization of the Education modalities called Non-Formal and Informal, in the literature, highlighting their value and influence on the formation and maintenance of the culture of indigenous peoples, at the same time that both remain denied or made invisible by the surrounding society. , by assuming the superiority of Formal Education. From the investigation carried out, it is inferred that the meanings of Non-Formal and Informal Education are similar because they are promoted outside the school context. Despite the conceptual approximations, they have their own characteristics and clear distinctive features, being differentiated, in particular, by the existence or not of intentionality in their implementation, so that each one, in its own way, is experienced throughout life, nourishing and sedimenting knowledge. It is concluded that there is a need to rescue the conceptual scope of Non-Formal and Informal Education; awareness of the diversity of forms that produce and transmit knowledge; and the recognition of the indigenous organization for the maintenance of its culture, through the multiplicity of ways of learning.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Educational processes, Informal education, Non-formal education, Indigenous, Knowledge

INTRODUÇÃO

A educação ancora-se na polissemia conceitual, cuja compreensão pode variar a depender das concepções que lhe dão sustentação. Entretanto, quanto às suas modalidades há um certo consenso, apresentado pela trilogia da Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal, com características próprias, mas com gradação de importância diferenciada ao entregar a ideia da Educação Formal, ou escolar, como superior às demais (Alves, 2014).

A predominância de uma percepção escolarizada da educação em paralelo com a emergente importância, a partir da segunda metade do século XX, dos processos educacionais despidos de formalidades exigiu a delimitação conceitual do que efetivamente poderia ser considerado práticas educativas, o que por obra do movimento típico da modernidade ocidental, reduziu a "verdadeira" educação ao processo de ensino aprendizagem escolarizado.

As dimensões educacionais Não-formal e Informal permaneceram invisíveis, o que pode ser explicado pela preponderância da forma escolar de educação, característica marcante da modernidade, que operou na redução do conhecimento à ciência (Gohn, 1999; 2006). Um dos maiores obstáculos ao reconhecimento da Educação Não-formal e Informal tem sido a dificuldade de delimitá-la e caracterizá-la.

No entanto, a compreensão da importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas inseridas na prática social, como forma de contornar, segundo Bruno (2014, p. 12), "a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma diversidade de modalidades educativas", gerando o debate sobre a validade de outras formas de produzir e adquirir conhecimento.

Essa discussão ganha força quando a direcionamos às populações tradicionais, como os povos indígenas. Para estes, a (con)vivência com formas outras de aprender e ensinar está no cotidiano das relações e práticas sociais, pela pluralidade de saberes que caracterizam a ancestralidade dos povos originários. Tais conhecimentos são transmitidos pelo contato com a família, com a comunidade, com as associações, que a despeito de reconhecidos como saberes válidos por esses grupos étnicos, são encarados como inferiores e descartáveis pela sociedade "envolvente"[1].

[1] Expressão utilizada por D'angelis (2012), Luciano (2006), Dias Neto (2019) e pelo manual de perguntas e repostas intitulado Trabalho Social com Famílias Indígenas na Proteção Social Básica, do Ministério do Desenvolvimento Social de 2017 (de livre acesso ao público por meio do sítio eletrônico: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/Familias_Indígenas.pdf) para designar a sociedade não indígena.

Esse é um desafio que marca a população indígena, cujos conhecimentos próprios de sua cultura não teriam validade e, por conseguinte, não seriam considerados nos processos educacionais.

Para tanto, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma sistematização conceitual das modalidades de Educação Não-Formal e Informal e as diferenças entre estas modalidades, além de relacionar tais práticas educativas ao processo formativo dos povos indígenas, com o objetivo de promover a sensibilização para diversidade da origem e das formas de produção e transmissão do conhecimento.

Quanto à metodologia, adotou-se a revisão bibliográfica, com referências nacionais e estrangeiras sobre educação e povos indígenas. O presente artigo está estruturado em dois tópicos, além da introdução e conclusão. O primeiro é voltado à descrever acerca da Educação Informal e Não-Formal. O segundo é direcionado à analisar a Educação Não-Formal e Informal dos povos indígenas.

1 EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO-FORMAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Compondo parte significativa da formação do ser humano, a educação permeia toda a sua trajetória, desde o nascimento com a inserção em determinado grupo social guiado por determinada cultura. Esta servirá de norte para as possibilidades educacionais com as quais o indivíduo terá contato no decorrer de sua vida.

Assim, a educação teria um objetivo geral a ser alcançado no sentido de “propiciar o crescimento do que é individual, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (Read, 2001 p. 9).

Adaptada segundo as necessidades individuais e coletivas, a educação humana em sentido amplo é de transmissão de conhecimento entre as gerações, adequando-se conforme a própria humanidade avança. Enquadra-se como educação o procedimento progressivo promovido pelas pessoas que, com seus atos, crenças e valores, realizam a produção e transmissão de saberes, de conhecimentos (Biesdorf, 2011).

Conforme destacado, a educação constitui conceito polissêmico, englobando, portanto, diversas modalidades conformadas na Educação Formal, não formal e informal. Consoante Marques e Freitas (2017), tradicionalmente, na sociedade moderna, sempre existiu um domínio e prevalência da aprendizagem formal com a consequente desvalorização do

conhecimento existente fora do contexto escolar. Essa preponderância reflete no modo como a educação e a formação dos indivíduos é implementada.

O uso das expressões Educação Formal, Não formal e Informal tem sido feito em contextos cada vez mais amplos com o objetivo de englobar o máximo de processos educativos. Por conseguinte, essa proposta acaba por permitir a elaboração de conceitos mais heterogêneos que denotam a complexidade dos fenômenos educativos na contemporaneidade (Marques; Freitas, 2017).

Ante a amplitude dos ritos educativos constituídos a partir da trilogia mencionada, Trilla-Bernet (2003) emprega esforços visando estruturar uma sistematização dessas modalidades educacionais. Sustenta, portanto, que a Educação Formal e a Não formal assumem um carácter intencional, estando sujeitas a objetivos explícitos de aprendizagem, e mostrando sempre estes processos educativos como diferenciados e específicos, residindo aqui relevante traço distintivo entre estas e a Educação Informal.

Durante bastante tempo as dimensões educacionais Não Formal e Informal permaneceram invisíveis. Entretanto, a despeito do predomínio da formalidade, tais modalidades têm crescido em importância nas últimas décadas, em especial por ter se evidenciado que o processo de ensino aprendizagem tem lugar fora do sistema tradicional escolar (Marques; Freitas, 2017).

De maneira preliminar, no que se refere ao processo da Educação Não-Formal, ensina Gadotti (2005) que, apesar de ser normalmente oferecida e promovida por uma instituição, existe certa flexibilidade na medida em que seus espaços são passíveis de novas criações.

Partindo da ideia de que a aprendizagem é “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais”, delimitado por Gohn (2014b, p. 39), a autora defende o reconhecimento de uma Educação Não-Formal. Tradicionalmente um dos maiores obstáculos ao reconhecimento da Educação Não-Formal tem sido a dificuldade de delimitá-la e caracterizá-la.

De acordo com Gohn (2014b, p. 40), quando explica acerca da Educação Não-Formal:

> [ela] não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a

> processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação. Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

O traço distintivo mais marcante entre Educação Informal e a Não-Formal é que nesta existe a intencionalidade no agir, ou seja, os sujeitos atuam de maneira premeditada e conscientemente no sentido de promover os processos de aprendizagem, já na informal ele é espontâneo, sem deliberação prévia para a sua promoção (Gohn, 2014b).

Em que pese o reconhecimento do direito à educação fora da escola e dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, foi com a constituição de denominação própria (Não-Formal) que o fenômeno começou a ser estudado com a devida ênfase, ainda que de forma incipiente.

Nessa medida, cabe a advertência de Gohn (2014b, p. 48) que afirma:

> A educação não formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. […] Ou seja, por detrás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo de mudança e transformação social, e como a educação se insere nestas visões. À medida que ficam mais claras essas construções, serão mais saudáveis os debates e os embates sobre essas formulações. Infelizmente, certos autores têm concepções místicas ou ortodoxas, defendem determinada forma e não querem saber de outra. É preciso um debate mais aberto, com os pensamentos da educação não formal, as diretrizes, as possibilidades e operacionalidades.

É por isso que, nesta disputa de significados, apontamos um importante documento condutor de política pública na dimensão da educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2006), que identifica a Educação Não-Formal como um instrumento que pode atuar em prol de uma educação emancipadora. Essa atenção merece destaque pois, ao contrário, a Educação Não-Formal, ao ser malconduzida pode sedimentar práticas sociais reprodutoras de opressão e violência.

Segundo o Plano, em vários espaços da convivência humana (cidade, campo, comunidade) pode ocorrer a Educação Não-Formal. Se implementada para o exercício da autonomia, da sensibilização para o Outro, da consciência crítica, é uma prática educativa

capaz de garantir a ampliação de valores que respeitem a dignidade da pessoa humana.

Souza (2008, p. 3120) corrobora com essa ideia quando afirma que "esse modelo de educação é recente na história do Brasil e vem se construindo. É um serviço que se entende por ser auxiliar no direito à educação e que contribui para inclusão do sujeito no âmbito educacional".

Devendo ser realizada dentro de um processo interativo aberto, a "transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na Educação Não-Formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo" (Gohn, 2006, p. 30).

Nessa modalidade educacional há uma vocação ao engajamento político, em especial nas experiências que se adquire ao longo da vida, compreensão sociopolítica da sociedade e suas organizações, construção da identidade coletiva (Lima et al, 2019). Assim, movimentos sociais, partidos políticos, organizações não governamentais, associações, praticam Educação Não-Formal ao debater as condições de vida das pessoas, os processos históricos que as vinculam e estimulam a desempenharem um papel ativo na sociedade (Brasil, 2006).

Quanto à Educação Informal, Gohn (2006, p. 28) a define como aquela que os indivíduos aprendem durante sua vida cotidiana, no seu processo de socialização, ou seja, no bairro, família, clube e amigos. Ela é "carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados".

Ademais, marcada por sua não intencionalidade, a Educação Informal não possui um viés de premeditação, sendo realizada de maneira espontânea e vinculada à vida cotidiana. Demais disso, é de se ressaltar que a Educação Informal não possui um espaço pré-definido para sua promoção tampouco processo avaliativo delineado.

Note-se que não há a prévia reflexão nem designação antecipada de sujeito para a atividade de instrução e educação propriamente dita. Essa modalidade acontece de forma, muitas vezes, imperceptível, tendo em vista sua inserção de maneira não premeditada na própria atividade desempenhada rotineiramente.

No "discurso educativo geral a aprendizagem informal costuma ser percebida como o resto de uma categoria residual". Cuida-se de uma visão equivocada, já que "os conhecimentos, competências, atitudes, valores e práticas mais importantes, mais significativas para o indivíduo são adquiridos ao longo da vida por processos de aprendizagem informal" (Schugurensky, 2012, p. 235-236).

Seria por meio dessa prática educacional, chamada por Aranha (2006, p. 35) de

difusa, de participação coletiva, que a "criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades".

Permeado de sentimentos, emoções, fatores hereditários, legados e culturas próprias, o modelo educacional informal tem um vínculo inafastável com o processo de convivência e socialização. Noções e valores, divisão e união, empatia e cooperação são ensinados por meio do exemplo e da interação. Nesse contexto também se instituem os freios morais e sociais. Para além dos limites, por meio da Educação Informal reforça-se o sentimento de pertencimento e integração do indivíduo a uma coletividade ou grupamento (Gohn, 1999; 2006).

Implementada de maneira espontânea, o traço distintivo e notável desse modo de educar é a inexistência de premeditação, isto é, sua não intencionalidade. Não se promove uma reflexão antecedente nem designação antecipada de sujeito para a atividade de instrução e educação propriamente dita. "A Educação Informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente" (Gohn, 2006, p. 30).

Constitui, em verdade, processo não sistematizado e que se prolonga no tempo. Não há, por conseguinte, a expectativa por resultados, eles simplesmente ocorrem tendo como ponto de partida o senso comum.

Segundo Brougère e Ulmann (2012), reflexo do modelo canônico, o aprendizado pela vida cotidiana não é um modelo de formação muito valorizado. Pelo referido modelo, os saberes são considerados como objetos diretamente transmissíveis de uma mente para a outra, ou seja, encontra-se no lado oposto dessa fórmula que dá crédito aos atos banais, os de todos os dias.

Devido a sua precária delimitação e pouca visibilidade concreta, as aprendizagens cotidianas enfrentam esse processo de desvalorização pelo fato de não se evidenciar de maneira imediata sua contribuição para a constituição de novos conhecimentos formais.

Marcadas pela imprecisão sob o prisma conceitual, essas aprendizagens do cotidiano também recebem a alcunha de meras habilidades, saberes cotidianos, práticas locais ou saberes implícitos. A diversidade terminológica é um dos elementos utilizados para atestar certa marginalização dos referidos saberes. Conquanto não sejam negados em sua completude, também não são verdadeiramente reconhecidos integralmente como conhecimento.

Essa hierarquia dos saberes, não raras vezes velada, "estrutura, pois, a nossa relação

com a aprendizagem, reafirmando a ordem social e cultural que dá um crédito quase exclusivo às instituições habilitadas para transmitir o que a sociedade considera como o saber" (Brougère; Ulmann, 2012, p. 2).

Colocadas à margem do conhecimento formal válido e reconhecido, as aprendizagens pelas práticas desenvolvidas no cotidiano continuam marcadas pela inferiorização embora constituam espaço de elaboração e repasse de saberes, cultura e experiências.

Nessa linha, Marques e Freitas (2017) buscam o aprimoramento das características e os fatores de categorização da Educação Informal e não formal. Tal distinção e definição mostra-se necessária diante da invisibilidade de tais processos educativos e do reconhecimento dos conhecimentos tradicionais daqueles que advém dos movimentos sociais ou de qualquer outra forma de sociedade civil organizada.

Portanto, como se pode perceber, diante da constatação da pluralidade de modalidades educacionais, há o processo de formação na escola, com estrutura própria e conteúdo e papéis definidos; mas também há outras formas de educação, de aprendizado, de formação.

A Educação Não-Formal, pela via coletiva que une as pessoas em função de pautas comuns, cujo fim último ainda que não seja o processo de ensino aprendizagem, carrega consigo o despertar para a conscientização de sujeitos de direito, ou seja, para o processo participativo em ações coletivas, que despretensiosamente acaba por se construir; e a Educação Informal, que se caracteriza como um modelo de educação a partir da convivência, do viver com, das experiências da vida cotidiana, na família, com amigos, com a comunidade, numa relação direta com as dimensões dialógicas sócio-histórico-culturais.

Essas modalidades acompanharam, cada uma a sua maneira, a trajetória da educação dos indígenas no Brasil, cuja cultura desta população ora se aproximava de um modelo, ora dele se distanciava, gerando em certa medida uma perda da tradição indígena na transmissão de conhecimentos, como veremos a seguir.

2 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL DOS INDÍGENAS: A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Em intensidade e níveis diversos, a Educação Formal, Não formal e Informal permeia a vida e trajetórias dos indivíduos. O surgimento e consolidação de novos saberes sedimentam-se desde nosso primeiro contato social até o futuro das relações interpessoais de

nossa vida cotidiana, isto é, aquelas promovidas na escola, na comunidade, na igreja, no trabalho, na família (Brandão, 1985).

Uma distinção conceitual importante deve ser destacada quanto às modalidades de educação com relação à educação indígena. De acordo com parte da literatura, o termo "educação escolar indígena" alcançaria exclusivamente a Educação Formal e o termo "educação indígena" estaria relacionado à Educação Informal e/ou Não Formal.

Nesse sentido, a compreensão sobre a educação indígena seria direcionada ao ciclo de vida de um indígena que é marcado por ações comunitárias. É dizer, durante o processo de convivência, os pais, os familiares e toda comunidade são responsáveis pela formação educacional dos indígenas e pelo desenvolvimento das crianças e jovens (Luciano, 2006).

Por intermédio de um estudo acerca das comunidades indígenas, Aranha (2006) destaca que essas populações são majoritariamente marcadas pela Educação Informal. A partir da perspectiva de que a Educação Formal nem sempre existiu, aqui destacada pela instituição escolar, as sociedades, ainda que inconscientemente, praticavam processos educacionais através da oralidade e pelo exemplo.

Nessa esteira, relevante mencionar que, de maneira geral, as comunidades indígenas são predominantemente "míticas" e de tradição oral. Nesse sentido, Aranha (2006, p. 34-35) descreve que:

> Para esses povos a natureza está carregada de deuses e o sobrenatural penetra em todas as dependências da realidade vivida.
> [...]
> Os mitos e os ritos são transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença, permitindo a coesão do grupo e a repetição dos comportamentos considerados desejáveis. Assim são constituídas comunidades estáveis, no sentido de que nelas as mudanças acontecem muito lentamente. Por exemplo, os membros da tribo passam de um estado a outro pelos ritos de passagem que marcam o nascimento, a passagem da infância para a vida adulta, o casamento, a morte.

De notória importância para o repasse de saberes no âmbito da coletividade indígena, as práticas cotidianas compõem parcela do procedimento educacional do indivíduo indígena. Essas práticas constituem verdadeiros saberes e conhecimentos úteis que estão inseridos nas dimensões social, étnica e cultural de cada coletivo (Monroe, 2014; Wenger, 2001).

Parte dessa prática rotineira marca a infância e o crescimento do sujeito indígena. Nesse período são repassados hábitos tradicionais relevantes dos indígenas e que, muitas vezes, são decisivos para sua formação. Inseridos no cotidiano eram repassados por ensinamento dos membros mais experientes da família (Duarte, 2012).

Na linha da Educação Informal e vida cotidiana, importante destacar como a observação e atenção ao comportamento das lideranças indígenas é relevante em uma cultura

marcada pela oralidade. O repasse informal pode ocorrer de modo direto por intermédio de contos, mitos e histórias. Também pode ser indireto por meio da repetição, exemplo e observação.

No contexto indígena de uma região no norte brasileiro, por exemplo – no Oiapoque, estado do Amapá, Brasil – segundo Santa Rosa (2020, p. 42), "os caciques eram respeitados por isso: por sua voz, sua postura e seu pensamento que era como um tiro, uma flecha. Não tinha rodeio, era direto, era 'isso e pronto'. Por conta disso, tiveram êxito e muita amizade com militares e políticos da época".

Claudino (2012, p. 107) afirma que:

> de tradição oral, as sociedades indígenas imprimem seus conhecimentos, histórias, valores e certezas mais profundas por meio, especialmente, das várias formas de narração do saber do seu povo. Ao falar do conhecimento do mundo Kaingang, ou de um tempo longínquo, a mitologia Kaingang ensina e orienta às futuras gerações os valores que devem cultivar. São práticas tradicionais que jamais devem ser abandonadas; são mitos que explicam o espaço geográfico da territorialidade kaingang, ou que dão sentido a existência das plantas e dos animais, em síntese, são as narrativas poéticas dos mais velhos que dão sentido à vida do nosso povo.

Assim, as vivências do grupo permitem a construção de um processo de aprendizado. Nessa linha, a Educação Informal e os ensinamentos da mitologia são marcados pela associação de métodos ativos e interativos presentes no cotidiano da coletividade indígena. Portanto, consolida-se um aprendizado por meio da participação e interação, transmitindo-se, assim, conhecimentos e habilidades.

Por alinhar a experiência sensível fenomênica e intelectual, as narrativas mitológicas ao adotarem uma linguagem alegórica com expressões figuradas são dotadas de caráter pedagógico, permitindo a melhor organização do grupo bem como a estruturação de um sistema de permissões e proibições. Conforme Rosa (2012, p. 91-105), diferentemente da cosmologia que se refere a teorias e explicações sobre o universo, os mitos narram o processo de comunicação humano, sistemas internos, a origem e destino da respectiva coletividade:

> Trata-se de relatos que definem o lugar da humanidade em um espeço esse também ocupado pelos animais, pelas plantas, pelos minerais, pelos objetos celestes (como o Sol, a Lua, os eclipses), pelos artefatos (instrumentos musicais, casa cerimonial, vestidura), bem como pelas importantes relações de oposição e alianças estabelecidas pelos mesmos.

A mitologia permite a consolidação cultural e a conservação da memória da coletividade, seja lembrando antepassados míticos seja trazendo experiências e ensinamentos. Assim, a mitologia pode se esforçar para explicar a experiência de morte, a relação com a natureza e o ecossistema, indicar local de sepultamento, explicar as relações de agregação ou

hostilidade com outros povos ou etnias (Claudino, 2012).

Cabe lembrar que havia (e ainda há) uma dicotomia entre pensamento civilizado e pensamento mitológico. Ante as escalas de valores fixadas pelos cientistas a sociedade era analisada quantitativa e biologicamente, considerando-se o pensamento mitológico algo romântico, ingênuo ou folclore (Santa Rosa, 2020).

Para Rosa (2012), as narrativas de heróis míticos, de conflitos entre pessoas e animais eram tidas com desdém pelos cientistas, porque não viam significado e relevância, como um contrassenso. Em continuidade, a autora descreve que:

> Na segunda metade do século XX, o pensamento mitológico passou a ser tratado pelas ciências humanas como pertencente à ordem intelectual, da razão, desse modo deixando para trás a perspectiva de representações ingênuas, místicas, emocionais e igualando-se, portanto, ao patamar de importância do pensamento civilizado. Mas dizer que o tanto o pensamento mitológico quanto o pensamento civilizado são movidos pela razão humana não significa que eles tenham a mesma qualidade (Rosa, 2012, p. 91-105).

O pensamento mitológico pretende uma visão global do universo, uma compreensão total do mundo. Existe um diálogo e uma interdependência entre o mito e a história, tendo em vista que se complementam quando da interpretação de processos sociais. Diferentemente dos relatos históricos, as construções narrativas mitológicas abordam contextos e categorias genéricas, trazem uma noção de tempo flexível e mencionam a ancestralidade e a origem daquele povo (Claudino, 2012).

Os mitos misturam valores e fatos diversos, podem relatar perseguições, desprezo ou boas relações. Por meio de uma alegoria abordam temas importantes e necessários a sadia convivência na aldeia, como proibição de roubo, incesto, abandono e guerra. Claudino (2012) complementa que além das narrativas orais, existem outras formas de expressão da mitologia, como, por exemplo, os formatos e figuras constantes dos bens artesanais, trançados das cestarias e as formas de pintura e grafismo. Segundo o autor,

> conhecer, entender e levar nossa história aos mais jovens é a única maneira de ensinar, garantir a continuidade e a permanência de nosso povo. É por meio de nossa mitologia, transmitida oralmente pelos antigos, que valorizam os conhecimentos tradicionais (Claudino, 2012, p. 113).

Assim, esse vínculo cultural entre os corpos indígenas e o elemento sobrenatural "quase todos os povos indígenas brasileiros contam preciosas histórias sobre a origem do fogo. Muitos relatam incêndios que teriam destruído a terra, assim como há histórias de inundações e dilúvios que exterminaram a humanidade". Para os indígenas, a mitologia retrata a real história do mundo (Mindlin, 2002, p. 149).

Destaca Silva (2002) que é nas situações de intenso contato com os contextos nacionais que se percebe o contraste de identidades. A introdução espontânea de elementos estranhos às sociedades indígenas surge da simples interação, mas isso, por si só, não desconstitui a mitologia e especificidade cultural das comunidades indígenas, pelo contrário.

Essa relação acaba por reforçar o perfil de resistência e permitir também a ampliação da complexidade cultural existente na medida em que não há um pensamento homogêneo ou uma cultura "pura". Portanto, há uma desconstrução da ideia preconceituosa de "aculturação" quando se entende essa complexidade cultural e se afasta a noção de cultura como algo pronto e acabado (Silva; Perrude, 2013).

Segundo Claudino (2012, p. 113),

> é uma pedagogia de conhecimentos empíricos transmitidos de pais para filhos, sempre ao redor do fogo. [....] Os mitos são a nossa filosofia, e é por seu intermédio que os postulados referentes ao cosmos se exprimem e se explicam. Nestas narrativas, os velhos nos mostram questões básicas sobre a história e o desenvolvimento dos tipos de coisas ou seres que existem no mundo, bem como suas formas de ser e de se relacionar. Logo, o presente que vivemos [....] congrega eventos de muitos períodos e continuamente nos guiará em nossas ações futuras.

De fato, mesmo com a vitória da coletividade na Assembleia Nacional Constituinte que precedeu a Constituição Federal Brasileira de 1988, muitas demandas ainda estão pendentes e retrocessos na relação interinstitucional junto aos povos indígenas são constantes. Neste ponto, afirma Santa Rosa (2020, p. 35-36) que

> [....] surgiram outras lideranças novas – porém não com aquele poder dos antigos. Eles dominavam a escrita, o português, já eram mais flexíveis nas decisões. Isso em parte era bom, mas em alguma medida enfraquecia o movimento indígena. Porque não existia mais aquele poder dos caciques antigos tinham de dizer: "Nós queremos isso e ponto"; "isso é mais importante para o nosso povo". As novas lideranças, por serem mais flexíveis, podem cair em uma armadilha que é fatal na hora de negociar. Muitas vezes as lideranças não estão preparadas para uma negociação com o governo, com relação à ocupação regional, ao desenvolvimento no entorno das Terras Indígenas, as infraestruturas que serão implantadas dentro das comunidades.

Essa educação não premeditada e inata ao processo de civilização contribui para a formação de novas lideranças. Apesar das ressalvas mencionadas, a existência de novos sujeitos ostentando tal condição mostra-se relevante para a preservação da coletividade indígena e atendimento a suas demandas.

A partir de 1970, percebe-se um movimento de transição em que os indígenas buscam a ressignificação de quem são e o que querem perante a população não indígena. A mobilização da coletividade indígena e a busca por um espaço identitário próprio, dentro da sociedade brasileira, desencadeou um movimento importante no sentido de combater a

invisibilização e a descaracterização deste grupo étnico (Ciaramello, 2014).

Nesse contexto, ganha destaque o movimento social indígena que por longo tempo buscou a consagração do indígena como um sujeito de direito e o respeito à diferença sob a perspectiva intercultural. A luta não foi, tampouco é fácil, pois o passado traz consigo a história do extermínio da cultura indígena, como lembra Munduruku (2012, p. 31), descrevendo que:

> o paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas , suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativeiro, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protege-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, "interagir" aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional.

É imperativo reconhecer a necessária mobilização da coletividade indígena, considerando a visão inferiorizada que as instituições estatais e a sociedade têm destes povos, além da sua necessária ocupação de espaços sob o prisma político. E a Educação Não-Formal e Informal tem o importante papel de formação para a continuidade das lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de qualquer modalidade de Educação, o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade deve dar o tom, pois a busca pelo desenvolvimento humano baseado em tais princípios encontra respaldo no respeito à dignidade humana, ao enfrentar discriminações e preconceitos violadores dos direitos humanos.

Partindo da noção conceitual apresentada, percebe-se a relevância do estudo das modalidades educacionais para além da acepção formal. O respeito a pluralidade de saberes passa pelo pleno reconhecimento da Educação Informal e não formal.

Nessa linha, imperativo o reconhecimento que a vida cotidiana, a força da oralidade, da ancestralidade, as relações sociais dentro das comunidades, dos movimentos sociais e a intervenção de organizações não governamentais têm seu caráter educativo e, por vezes, trazem conhecimentos que em um contexto formal são marginalizados.

Reconhecer a diversidade de saberes e das modalidades educacionais é respeitar a diferença própria da humanidade. A Educação Formal, escolar, possui um lugar inegável como meio para formação e o desenvolvimento pessoal, não obstante, outros processos

educativos também possuem a vocação de engajar politicamente, de formar para a cidadania, de reforçar a identidade coletiva, e é preciso debater sobre esses outros processos educativos.

Conclui-se, portanto, pela necessidade de resgate do alcance conceitual da Educação Não-Formal e Informal, dada sua importante contribuição no processo formativo das pessoas; pela conscientização da diversidade de formas que produz e transmite os saberes; e pelo reconhecimento da luta e mobilização indígena para a manutenção da sua cultura, considerando a multiplicidade de formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. **Medi@ções - Revista de Ciências Sociais**, Setubal, v. 2, n. 2, p. 115-132, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da Educação Formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, Jataí, GO, v. 1, n. 10, p. 1-13, 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNO, Ana. Educação Formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Setúbal, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamẽ e Kairu: a dualidade fértil na cosmologia kaingang. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**.2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. **A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DIAS NETO, José. **Aqui e lá**: olhares e fronteiras entre a comunidade indígena Pataxó e a sociedade envolvente no município de Carmésia/MG. 2019. 334f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, Esmeralda Sanchez. Educação informal em Boruca, indígenas da Costa Rica. **Segunda Nueva Época**, n. 22, p. 215-231, jan./dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2014a.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, 2ª Série, Porto, n. 1, p. 35-50, 2014b.

LIMA, Edwiges Inácia de et al. Papel da Educação Formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **Revista Pegada**, v. 20, n. 1, p. 270-286, jan./abr. 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da Educação Não-Formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa,** , São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 16, n. 44, p. 149-169, 2002.

MONROE, Javier. **Campesinado indígena y modernidad política ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes Peruanos Contemporáneos**. Lima: Ed. Universidad Ruiz de Montoya, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do movimento social indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. Uma ponte pêncil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang no Rio Grande do Sul. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 91-105.

SANTA ROSA, Domingos. **Para cuidar da terra indígena:** memórias e reflexões. São Paulo: IEPÉ, 2020.

SCHUGURENSKY, Daniel. Aprender Fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. *In:* BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista eletrônica pro-docência**, [s.l.], ed. 4., v. 1, p. 46-56, jul./dez. 2013.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (orgs.). **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A Educação não formal e a escola aberta**. EDUCERE, 2008

TRILLA-BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 2003.

WENGER, E. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Editorial Paidos, 2001.