



v. 11, n. 1 – 2022 – ISSN 2316-395X – ARTIGO CONTÍNUO

Representações sociais de futuros professores a respeito da questão indígena

Social representations of future teachers regarding the indigenous issue

Representaciones sociales de futuros profesores en relación con el tema indígena

Luciana Aparecida Farias¹

Ilana Fichberg²

Thaís Cyrino de Mello Forato³

Michelle Manfrini Morais Vatimo⁴

Silvana Zajac⁵

¹ Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada do Departamento de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

² Doutora em Zoologia pela USP. Professora adjunta do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Unifesp.

³ Doutora em Educação pela USP. Professora associada do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Unifesp.

⁴ Doutora em Ciências pela USP. Professora adjunta do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Unifesp.

⁵ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Unifesp.

Cibele Bragagnolo⁶
Paola Andrea Gaviria Kassama⁷
Shirley Possidonio⁸
Juliane Rodrigues⁹

Recebido em: 7/4/2021
Aceito para publicação em: 19/11/2021

Resumo: O desconhecimento a respeito da questão indígena ainda é grande por parte da maioria de professores da educação básica. Nesse sentido, o presente artigo pretende contribuir com a discussão a respeito da educação para as relações étnico-raciais, com enfoque na questão indígena e a sua importância na formação inicial de professores. O estudo foi conduzido entre 112 estudantes universitários de uma disciplina cuja proposta interdisciplinar atende futuros professores de Biologia, Física, Matemática e Química. A pesquisa teve caráter misto exploratório, quantitativo e qualitativo. Como referenciais teóricos, adotaram-se as Representações Sociais, de Moscovici, e o Núcleo Central, de Abric. Para a coleta de dados, aplicaram-se questionário estruturado e evocação livre de palavras. De forma geral, constatou-se que os estudantes chegam com uma representação social estereotipada e preconceituosa sobre a questão indígena e que o Núcleo Central da representação necessita de uma abordagem aprofundada para que se favoreça a modificação, evidenciando a importância de se abordar a temática no ensino superior de maneira a colaborar notadamente na resignificação desses estereótipos.

Palavras-chave: Lei Federal n.º 11.645; ensino superior; formação de professores.

Abstract: The lack of knowledge around the indigenous issue is still large among most teachers of Basic Education. In this way, the present study intends to make a contribution in the discussion concerning the teaching of ethnic-racial relationships, focusing in indigenous problems and the importance of this subject in the beginner teaching formation. The study was performed with 112 undergraduate students that were attending an interdisciplinary course from Science Teaching Course. These students will be qualified as Biology, Chemistry, Physic or Math teachers to Basic Schools. This research had an exploratory character both quantitative and qualitative and the theoretical references adopted were Social Representation from Moscovici and Central Nucleus from Abric. For data compilation, a structured questionnaire and free word recall were applied. In general, it was found that students arrive with a stereotyped and prejudiced social representation on the indigenous issue and that the Central Nucleus of representation needs an in-depth approach in order to favor change, highlighting the importance of addressing the theme in higher education in order to collaborate significantly in the reframing of these stereotypes.

Keywords: Federal Law 11.645; university education; teacher training.

⁶ Doutora em Zoologia pela USP. Professora adjunta do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Unifesp.

⁷ Doutora em Ciências pela USP. Professora adjunta do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Unifesp.

⁸ Doutora em Engenharia de Materiais pela USP. Professora adjunta do Departamento de Química da Unifesp.

⁹ Acadêmica de Ciências (Licenciatura) pela Unifesp.

Resumen: El desconocimiento sobre el tema indígena aún es grande por parte de la mayoría de los docentes de la Educación Básica. En este sentido, este artículo tiene como objetivo contribuir a la discusión sobre la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, centrándose en el tema indígena y su importancia en la formación inicial de los docentes. El estudio se realizó con 112 estudiantes universitarios de una disciplina cuya propuesta interdisciplinar atiende a los futuros profesores de Biología, Física, Matemática y Química. Esta investigación tuvo un carácter mixto exploratorio, cuantitativo y cualitativo y los referentes teóricos adoptados fueron las Representaciones Sociales de Moscovici y el Núcleo Central de Abric. Para coleccionar los datos, se aplicó un cuestionario estructurado y la evocación libre de palabras. En general, se encontró que los estudiantes llegan con una representación social estereotipada y prejuiciada sobre el tema indígena y que el Núcleo Central de Representación necesita un enfoque en profundidad para favorecer el cambio, resaltando la importancia de abordar el tema en la educación superior con el fin de colaborar significativamente en el replanteamiento de estos estereotipos.

Palabras clave: Ley Federal 11.645; enseñanza superior; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder. Não podemos pagar o preço que estamos pagando e seguir insistindo nos erros (KRENAK, 2020, p. 8).

O trecho destacado do livro *O amanhã não está à venda*, de Ailton Krenak, líder indígena e escritor brasileiro da etnia crenaque, introduz uma reflexão profunda a respeito do momento pelo qual a humanidade vem passando com a pandemia pelo coronavírus, evidenciando ao longo do texto o embate antigo entre diferentes visões e sentidos de mundo. Diferenças estas que resultam na tessitura social em lutas que hora apresentam avanços e em outros momentos retrocessos, com o objetivo de garantir aos povos originários o direito de manter a própria cultura e de gerir seus territórios com autonomia e protagonismo, fazendo frente às pressões exercidas por uma sociedade que possui uma racionalidade econômica hegemônica que simplesmente ignora os limites dos recursos naturais (LEFF, 2010).

Nesse sentido, no Brasil houve uma conquista importante na Constituição Federal de 1988: a garantia do direito à existência étnica diferenciada. Isso significa, na prática, a garantia de manter os próprios costumes, línguas, crenças, tradições e as terras historicamente ocupadas pelos indígenas. O país também é signatário da Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada em 2004 pelo Decreto n.º 5.051 (BRASIL, 2004) e, posteriormente, consolidada pelo Decreto n.º 10.088 (BRASIL, 2019). Na última versão do documento, de 2019, garante-se aos povos indígenas o direito de participar da formulação, aplicação e avaliação de quaisquer assuntos que a eles se referam.

Outro marco importante no contexto brasileiro ocorreu na educação, quando da promulgação da Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica. É uma lei importante, pois a sociedade brasileira precisa conhecer as realidades das populações indígenas, ressignificando um imaginário do ponto de vista eurocêntrico estereotipado e preconceituoso, que não respeita as múltiplas manifestações culturais, sistemas próprios de educação, produção agrícola,

manejo ecológico das florestas e outros saberes. Contudo ainda é recorrente nas escolas a existência de uma visão anacrônica estereotipada do indígena pautada nas imagens dos grupos Tupi à época da colonização (CUNHA, 2008; LOPES, 2013).

Tal representação traz uma série de consequências, uma vez que acabam reforçando na sociedade um imaginário do “índio” genérico, oriundo do pensamento colonialista, ignorando as mais de mil etnias diferentes que aqui habitavam antes da colonização (AZEVEDO, 2008; LOPES, 2013). Isso é agravado pelo fato de que a nossa sociedade, ao adotar um modelo econômico pautado na eficiência, produtividade e lucro, logicamente usará esses critérios para balizar outros grupos sociais. Com base nessa visão de mundo, um estereótipo comumente adotado para categorizar o indígena seria de indivíduos indolentes e inferiores, não levando em consideração, evidentemente, a riqueza de suas tradições, tecnologias e saberes (FERNANDEZ; SILVA DE DEUS, 2015). Um exemplo desse tipo de raciocínio pode ser visto na notícia veiculada na *Gazeta do Povo*, em 19 de agosto de 2019, que tratava de uma Proposta de Emenda Constitucional, a PEC 187/2016, que liberava a atividade agropecuária em terras indígenas (TRISOTTO, 2019). A matéria é uma evidência de que os recentes retrocessos em nosso país, bem como afirmações pejorativas e racistas em relação ao indígena por parte de políticos brasileiros, são provavelmente frutos de uma visão distorcida que ainda é socialmente compartilhada por parte da população, além da conveniência dessa narrativa, que endossa o desrespeito e o extermínio dos povos originários.

Portanto, apesar de avanços em alguns contextos (ÂNGELO, 2019; FREIRE; SILVA, 2019; LOPES, 2019), fica claro que é preciso redobrar os esforços, particularmente na educação, na implementação efetiva da Lei n.º 11.645/2008, de maneira que a representação social do indígena brasileiro possa ser ressignificada. Há multiplicidade de trabalhos sendo feitos com esse propósito na escola, mas conforme aprofunda Lopes (2019) as abordagens muitas vezes ainda refletem uma visão bastante eurocentrada na forma de ensinar conceitos não humanos e sagrados indígenas, além da pequena participação de autores indígenas, o que já evidenciavam estudos anteriores produzidos por autores ameríndios do norte e sul-americanos (BANIWA, 2006; BANIWA, 2017; TAIATAKE, 2009 *apud* LOPES, 2019).

Para Froemming (2011), é de se admirar que, com mais de 500 anos de miscigenação em território brasileiro e 190 anos de independência, a nossa educação ainda permaneça etnocentrada e carente de identidade própria, o que revela o caráter de conservação, reprodução e de imobilidade do espaço escolar, favorecendo o *status quo*.

Por outro lado, os teóricos da Pedagogia Crítica também destacam o papel dialético da escola, ao mostrarem em seus estudos que, ao mesmo tempo em que o contexto escolar estabelece um processo de permanência, reproduzindo a ordem dominante, também pode produzir uma determinada ordem social de resistência ao que está posto (SILVA; MARANHÃO; GONTIJO, 2009).

Nessa perspectiva, a escola pode constituir uma oportunidade para estudantes aprenderem sobre o valor da cultura e manterem contato com as diferentes formas nas quais as práticas culturais se manifestam. Nas palavras de Baniwa (2017, p. 15), favorecer a “vivência da interculturalidade, como vivência intermundos e exercício vivo do bilinguismo linguístico e cultural na escola”. Porém será que o contexto escolar, como instituição pensada para a formação democrática e universalista, está cumprindo seu papel? E o professor, que é o principal mediador entre o estudante e o conhecimento, está de fato recebendo material e formação adequada para realizar tal feito com total democracia e diversidade de culturas? Muito provavelmente não, pois estudos mostram que a efetivação da Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008) está longe de ser alcançada, em decorrência de inúmeros fatores, como, por exemplo, falta de materiais didáticos e de apoio adequados, baixa qualificação e insuficiência de conhecimentos a respeito das culturas e história africana e indígena, visto que os professores, em sua maioria, não tiveram formação sobre a temática (SANTOS, 2001; OLIVA, 2003; PINHEIRO; ROSA, 2018). Segundo Lopes (2019, p. 285):

Em um estudo ainda em vias de conclusão, ao mapear 600 produtos que analisam a representação ameríndia no material didático na região Sudeste, encontramos apenas 7% de autoria indígena, concentrada quase exclusivamente nos mesmos pesquisadores, sem grande variação ou internacionalização das autorias. A pesquisa ainda é recente, mas já esboça marcos globais nos materiais didáticos.

Soma-se a essas dificuldades o fato de que o contexto escolar e as demais instituições sociais não são isentos de visões negativas e preconceituosas sobre os indígenas, agindo, em geral, com base em representações e concepções fortemente arraigadas no imaginário social, conforme refletem Bicalho, Oliveira e Machado (2018). Nesse sentido, partindo do entendimento de que atuais e futuros professores tendem a compartilhar visões estereotipadas e preconceituosas presentes em nossa sociedade, fica evidente a importância de se investigar as representações sociais a respeito da temática indígena entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O presente artigo pretende contribuir com a discussão sobre tal problemática e o seu papel nas discussões a respeito de uma educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores. A relevância deste trabalho justifica-se pelo fato de que ainda são incipientes os estudos que buscam avaliar as representações sociais de futuros professores referentes às questões indígenas e a relação que isso estabelece com a efetividade da aplicação da Lei n.º 11.645/08 no tocante à inclusão da temática indígena na educação básica, bem como no ensino superior (notadamente nas licenciaturas). Partiu-se do pressuposto inicial de que a maioria dos estudantes que ingressava no curso de Ciências (Licenciatura) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) compartilhava de uma visão superficial e estereotipada presente em nossa sociedade, sendo levantadas as seguintes questões de investigação: tenderiam esses futuros professores, pelo fato de que provavelmente não tenham aprofundado tal reflexão ao longo do próprio percurso na educação básica, a reproduzir discursos reducionistas sobre a temática indígena? Abordar a questão indígena no ensino superior pode favorecer a ressignificação de representações sociais negativas?

REFERENCIAL TEÓRICO

A citação “Nós não vemos as coisas como elas são, vemo-las como nós somos”¹⁰, da francesa Anaïs Nin, pode contribuir para iniciarmos a reflexão a respeito do fenômeno das Representações Sociais, de Moscovici (2000), pois estudar o imaginário e pensamentos de indivíduos e seus grupos, com suas percepções e representações sociais, bem como suas inter-relações com os temas ou questões presentes em nossa sociedade, nos permite conhecer os filtros por eles utilizados para interpretar uma determinada “realidade”.

O estudo das representações sociais vem do campo da Psicologia Social e dedica-se a entender o conteúdo e a produção do senso comum, isto é, quais os sentidos que determinados grupos atribuem à realidade que os cerca e quais resistências existem e protegem esse sentido atribuído (JODELET, 1997; MOSCOVICI, 2000; ABRIC, 2001).

As representações sociais estão presentes em processos diversos como, por exemplo, difusão e assimilação de conhecimento, construção e consolidação de identidades pessoais e sociais, comportamento intra e intergrupar, além das ações de resistência e de mudança social (CABECINHAS, 2004). Para alguns autores, uma forma eficaz de se consolidar uma representação social seria por meio da comunicação (BUIIS *et al.*, 2011). Tais interpretações,

¹⁰ Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/106752-anais-nin-nao-vemos-as-coisas-como-elassao-mas-como-nos-so/>.

socialmente desenvolvidas de um objeto específico, podem determinar o seu sentido no campo social como, por exemplo, representações sobre o “índio” e a questão indígena.

Da proposta teórica inicial de Serge Moscovici, em 1961, que apresentou as proposições básicas e os conceitos principais da Teoria das Representações Sociais, começaram a surgir abordagens complementares que contribuíram para o estudo do tema, pois forneceram mais informações a respeito da possível estrutura das representações sociais e como funcionavam (SÁ, 1996).

Uma abordagem que vem se destacando na literatura é a estrutural, também chamada de prototípica, que emprega as evocações livres como principal forma de coleta e estruturação de dados (MORIN; VERGÈS, 1992; WOLTER; GURRIERI; SORRIBAS, 2009). Nas palavras de Wachelke e Wolter (2011, p. 1):

Trata-se de uma perspectiva que concebe representações sociais como estruturas de conhecimento sobre temas da vida social, compartilhadas por grupos e formadas por elementos cognitivos ligados entre si. A principal teoria da abordagem estrutural é a teoria do núcleo central, que defende que as representações sociais são um duplo sistema formado por dois tipos de elementos: um núcleo central e o sistema periférico.

A abordagem estrutural é a ferramenta indicada a ser utilizada em uma pesquisa aplicada, na qual se enquadra o presente estudo, cujo objetivo é buscar a compreensão e diagnósticos relacionados a temáticas sociais, como é o caso da investigação acerca da questão indígena entre futuros professores da educação básica, podendo contribuir indiretamente para fundamentar a produção de conhecimento em relação às teorias do pensamento social.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, sob o número CAAE 03486818.3.0000.5505/2018. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa exploratória teve caráter misto (CRESWELL, 2010): quantitativo, por ser uma pesquisa de levantamento que buscou uma descrição quantitativa de representações sociais de uma população, e qualitativo, ao buscar com base em uma lente teórica o sentido que indivíduos ou grupos atribuem a um problema ou questão social ou humana, além de utilizar uma técnica qualitativa para analisar as respostas dissertativas (BARDIN, 2016).

O estudo foi conduzido tendo como público-alvo estudantes universitários de uma disciplina cuja proposta interdisciplinar atende futuros professores do curso de Ciências (licenciatura), com habilitação em Biologia, Física, Química ou Matemática.

A disciplina Integração das Ciências II (16 horas) da Unifesp, *campus* Diadema, tinha inicialmente por objetivo abordar um tema (escolhido a cada semestre) de forma interdisciplinar, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento. Entretanto a partir de 2017 adotou por objetivo refletir, também de forma interdisciplinar, a respeito da educação para as relações étnico-raciais, de modo a se constituir como base para um novo olhar para a questão indígena por parte desses futuros profissionais da educação.

Era uma disciplina do primeiro ano do curso e ocorria em dois sábados, durante o dia todo. O recorte para a questão indígena foi adotado pela constatação de que a temática não era abordada no curso em questão, o que era uma lacuna no currículo, haja vista a importância do tema na formação inicial de futuros professores. Com base nessa observação, também se vislumbrou uma rica oportunidade de convivência pedagógica dialógica entre

os estudantes e os indígenas da etnia Guarani de uma aldeia localizada no distrito Riacho Grande, município de São Bernardo do Campo, grande São Paulo. Nas duas edições da disciplina que adotaram a temática indígena, inúmeros estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a questão, pois em 2017 a disciplina alcançou 123 estudantes e em 2018, 110 estudantes.

Em 2019 o curso foi reestruturado. Constatada a importância da disciplina pelo tema abordado, ela também sofreu mudanças, passando a se chamar Projetos Integradores II – Ciência, Educação e Questões Étnico-raciais, com uma carga horária ampliada para 40 horas.

Os resultados do presente trabalho baseiam-se na primeira experiência (da disciplina Integração das Ciências II). O objetivo foi avaliar de maneira exploratória quais as representações sociais de estudantes de diferentes etapas do curso a respeito da questão indígena, ou seja, pretendia estabelecer um diagnóstico inicial dessas representações entre estudantes que tiveram a oportunidade de cursar a disciplina Integração das Ciências II abordando a questão indígena e aqueles que não cursaram (alunos da disciplina em anos anteriores, antes da adoção do novo tema), bem como avaliar as representações dos ingressantes, para registro e futuras comparações em um estudo longitudinal. Os resultados do presente trabalho ofereceram as bases para fundamentar e estruturar a nova disciplina de Projetos Integradores II – Ciência, Educação e Questões Étnico-raciais.

É importante destacar que a disciplina reestruturada Projetos Integradores II manteve o caráter interdisciplinar da versão anterior, entretanto tentando buscar na nova proposta alcançar aspectos transdisciplinares, os quais serão oportunamente descritos. Portanto, as sete professoras envolvidas e que ministram a disciplina simultaneamente possuem formações de diferentes áreas do conhecimento (Biologia, Física, Matemática, Química e Pedagogia/Letras), buscando consolidar uma unidade com base em uma perspectiva teórico-metodológica que transcendesse as “caixas de formação” de origem.

O questionário estruturado foi aplicado no segundo semestre de 2018. Investigaram-se grupos de três períodos distintos do curso: 38 ingressantes no ano de 2018 (denominado Termo A); 36 estudantes que cursaram a matéria então denominada Integração das Ciências II, no ano de 2017, quando da adoção da temática indígena na disciplina (denominado Termo B); 38 estudantes que iriam se formar em 2018/2019 e que não tinham cursado a disciplina Integração das Ciências II com a adoção da temática indígena (denominado Termo C), totalizando 112 participações.

No quadro 1 estão demonstradas as características gerais dos estudantes dos três períodos.

Quadro 1 – Caracterização geral dos estudantes participantes do estudo (n – 112)

Termo	Ano ingresso	Idade média	Gênero		Educação básica		
			F %	M %	Pública %	Privada%	Ambas %
Termo A (n – 38)	2018	19	74	36	39	42	19
Termo B (n – 36)	2017	24	70	30	75	14	11
Termo C (n – 38)	2012 – 2015	25	84	26	58	26	16

Fonte: Primária (2021)

O instrumento de coleta de dados continha questões para identificação e caracterização do grupo estudado, além do teste de evocação livre de palavras proposto na abordagem prototípica, a partir do qual o participante era convidado a evocar rapidamente cinco palavras que lhe viessem à mente relacionadas ao termo indutor “índio e na sequência escrever uma frase utilizando as cinco palavras, de forma que fosse possível apreender o exato sentido

que ele estava dando à palavra evocada. Também se incluíram questões complementares como: a) se teve o tema abordado na educação básica; b) que descrevesse como imaginava ser uma casa de um indígena; c) que definisse o que entendia por demarcação; d) a sua opinião sobre o indígena ter acesso à internet; e) a sua opinião com relação às bolsas para quilombolas e indígenas visando ao ingresso no ensino superior.

O presente trabalho ateu-se especificamente às perguntas de evocação livre de palavras e se o tema foi abordado na educação básica.

Em relação à análise de dados, para as palavras evocadas a partir do termo indutor “índio” adotou-se primeiramente uma análise dos termos similares semanticamente e com o mesmo sentido. Utilizaram-se para isso, além das palavras evocadas, as frases nas quais elas foram empregadas. Tal procedimento permitiu que palavras com o mesmo sentido, como, por exemplo, casa de índio e oca, fossem colocadas na mesma categoria, favorecendo uma análise mais aprofundada das palavras evocadas.

Já a quantificação das palavras evocadas e o cálculo da média das frequências, bem como da ordem média das evocações em níveis hierárquicos, foi realizada mediante um programa elaborado no Excel (pacote Office), adaptado do programa estatístico original EVOC 2000, criado por Pierre Vergé (PEREZ, 2008). Conforme discute Colagrande *et al.* (2021), o resultado oferecido permite investigar as representações consolidadas ao realizar uma combinação estatística entre a frequência de evocações das palavras (número de vezes em que a palavra foi citada) e a ordem de citação delas. Essa sequência de avaliação é conhecida como “análise prototípica”, que segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522) “parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência”.

Os resultados são apresentados na forma de um diagrama com quatro quadrantes, sendo eles (MACHADO; ANICETO, 2010): Núcleo Central (NC) – que traz as palavras mais frequentes e primeiramente evocadas (possível núcleo das representações de um grupo a respeito de um tema específico). Para Flament (1994), é no NC que aparecem as palavras que dão o real sentido ao objeto, são extremamente estáveis e só se modificam com um grande esforço do contexto social do grupo. Outro quadrante é a primeira periferia (PP), em que aparecem as palavras mais frequentes e que normalmente confirmam o NC. Por sua vez, na zona de contraste (ZC) estão as palavras evocadas com menor frequência e que muitas vezes contrariam o NC (sua presença pode indicar a existência de um subgrupo com representação social diferente do grupo maior). Por fim, na segunda periferia (SP) constam as palavras menos evocadas, bem como tardiamente lembradas, porém são mais flexíveis, sendo as primeiras a se modificarem após uma intervenção pontual, como no caso de uma palestra, por exemplo.

Para as demais respostas dissertativas, quando aplicável, utilizou-se Análise de Conteúdo, de Bardin (2016, p. 38):

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para que houvesse uma organização da análise, levaram-se em consideração as três diferentes fases da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Os resultados obtidos na análise de conteúdo foram discutidos de forma inter-relacionada com a análise prototípica, de maneira a avaliar se as representações trazidas da educação básica sofreram modificações no ensino superior, ao cursarem a disciplina Integração das Ciências II, no caso do Termo B.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

Conforme anteriormente mencionado, participaram do estudo estudantes de três períodos distintos do curso que traziam consigo experiências similares com a temática indígena na educação básica, mas diferenciadas no ensino superior, ou seja, alguns haviam cursado a disciplina abordando a temática indígena e outros não.

No Termo A, composto de calouros ingressantes em 2018, 79% responderam que tiveram contato com o tema na educação básica; no Termo B, formado por estudantes que cursaram a disciplina Integração das Ciências II em 2017, 64% disseram que tiveram contato com o tema na educação básica; no Termo C, constituído por acadêmicos que estavam para se formar e que não cursaram a disciplina quando esta passou a abordar a temática indígena, 50% também afirmaram que o assunto foi abordado.

No tocante aos relatos fornecidos pelos estudantes sobre o que eles lembravam do que tinham visto na educação básica sobre a temática indígena, foi possível elencar cinco categorias com base na Análise de Conteúdo, segundo etapas sugeridas por Bardin (2016) (quadro 2).

Quadro 2 – Categorias referentes aos relatos sobre a abordagem da temática indígena na educação básica (n – 112)

Categoria	Descrição	Frequência de citação		
		Termo A	Termo B	Termo C
1	Comemoração do Dia do índio	7	8	11
2	Conteúdo curricular	9	6	6
3	Atividades artísticas	5	3	2
4	Sobre a cultura de uma maneira geral	5	7	5
5	Sobre lutas e ressignificação de preconceitos	8	3	4

Fonte: Primária (2021)

Os conceitos norteadores das escolhas dessas categorias foram:

1. Os participantes relataram atividades diversas, por exemplo, atividades relacionadas à cultura indígena, atividades artísticas realizadas e informações obtidas especificamente no dia 19 de abril;

2. Os participantes relataram exemplos de abordagem da temática indígena em sala de aula, citando como exemplos os momentos nos quais o tema era abordado: exemplo 1 – durante as aulas sobre o descobrimento do Brasil, colonização do país; exemplo 2 – sobre a evangelização de indígenas, padres catequizando; exemplo 3 – leitura do romance *Iracema*; exemplo 4 – massacre dos indígenas pelos colonizadores;

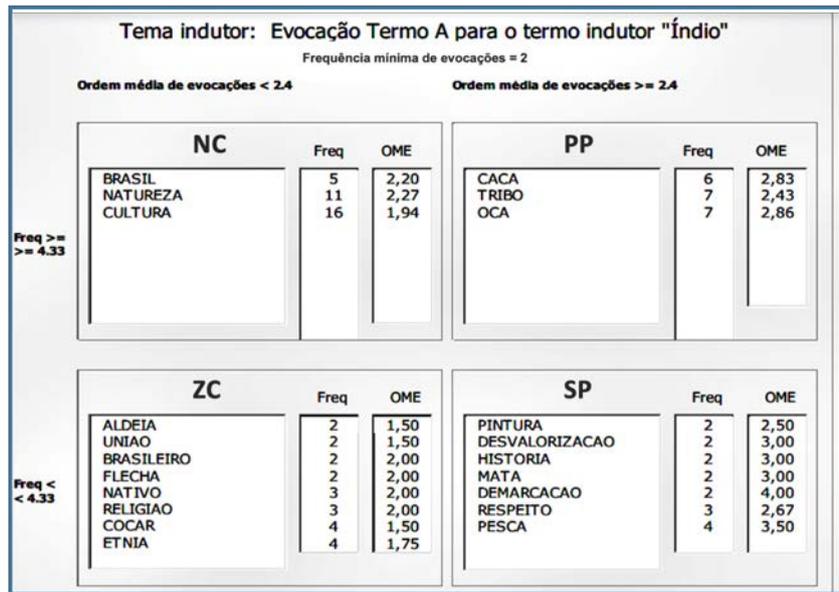
3. Os participantes relataram atividades culturais, por exemplo, peças teatrais, artesanatos, pinturas, adereços corporais e manifestações artísticas em geral feitas para além do dia 19 de abril;

4. Quando os participantes relataram reflexões mais circunscritas à produção cultural como um objeto de estudo, por exemplo, o idioma indígena, palavras herdadas dos indígenas, a importância e influência da cultura indígena na formação do país, a descaracterização da cultura indígena atualmente e a cultura indígena e seus costumes;

5. Quando os participantes relataram reflexões em sala de aula ou em outros momentos da vivência escolar que tratavam da questão indígena de maneira mais crítica, por exemplo, os estereótipos concernentes à palavra “índio” e sobre as lutas e resistência do movimento indígena.

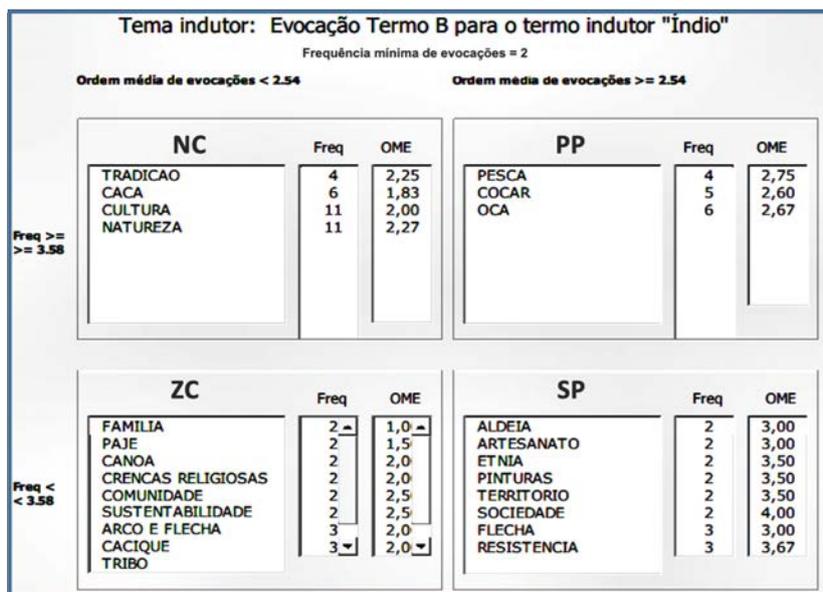
Em relação à questão de evocação livre de palavras, ao serem solicitados a listar cinco palavras a partir do termo indutor “índio”, os estudantes do Termo A que responderam à questão evocaram 194 palavras (figura 1), do Termo B, 197 (figura 2) e do Termo C, 196 (figura 3), evidenciando que de uma forma geral não houve dificuldade para atender às evocações entre os termos.

Figura 1 – Diagrama com frequência (F) e ordem média de evocação (OME) dos termos relacionados ao tema indutor “índio” para o Termo A (frequência mínima de evocações = 2)



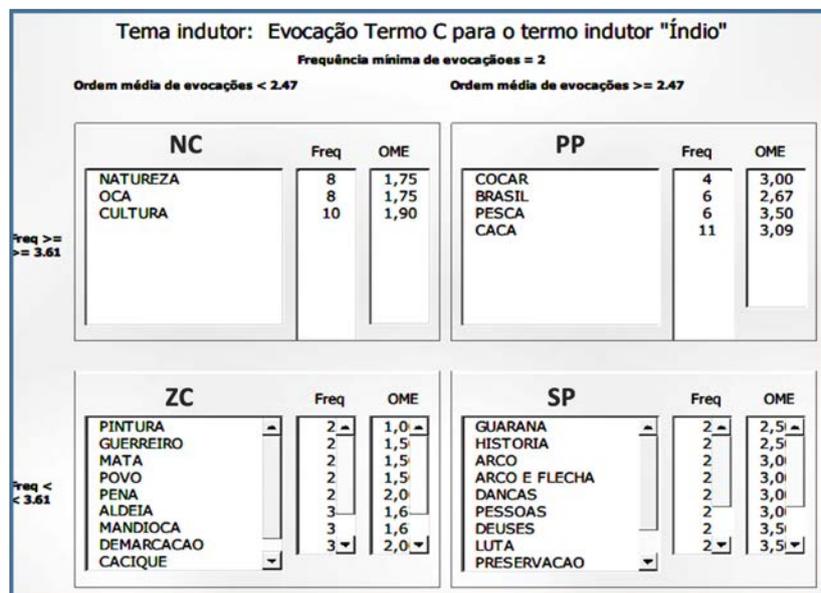
Legenda: NC – núcleo central; PP – primeira periferia; ZC – zona de contraste; SP – segunda periferia
 Fonte: Primária (2021)

Figura 2 – Diagrama com frequência (F) e ordem média de evocação (OME) dos termos relacionados ao tema indutor “índio para o Termo B (frequência mínima de evocações = 2)



Legenda: NC – núcleo central; PP – primeira periferia; ZC – zona de contraste; SP – segunda periferia
 Fonte: Primária (2021)

Figura 3 – Diagrama com frequência (F) e ordem média de evocação (OME) dos termos relacionados ao tema indutor “índio” para o Termo C (frequência mínima de evocações = 2)



Legenda: NC – núcleo central; PP – primeira periferia; ZC – zona de contraste; SP – segunda periferia

Fonte: Primária (2021)

As palavras candidatas a serem o Núcleo Central para o termo indutor “índio” foram, respectivamente: **TERMO A** – BRASIL, NATUREZA, CULTURA; **TERMO B** – TRADIÇÃO, CAÇA, CULTURA, NATUREZA; **TERMO C** – NATUREZA, OCA, CULTURA.

De maneira geral, foi possível encontrar alguns sentidos diferentes para as palavras evocadas candidatas a provável NC dos diferentes termos, conforme evidenciaram as frases elaboradas pelos estudantes a partir das evocações. A palavra “Brasil”, por exemplo, apresentou dois sentidos diferentes, associada ao sentido de país (território) ou quando queriam reforçar a questão de o indígena ser brasileiro; a segunda associação foi a que mais apareceu.

Estudante SS (16 anos, Termo A): *No Brasil, a identidade de verdadeiros brasileiros, além de tudo, é marcada pelo caos, cultura e ritos.*

A palavra “natureza” apareceu associada a um sentido de um lugar distante que seria moradia dos indígenas ou ainda cultuada por eles.

Estudante GMN (19 anos, Termo A): *Os índios se organizam em tribos formando aldeias, vivem na natureza e sobrevivem de várias formas; uma dessas formas é caça e pesca.*

Estudante F (40 anos, Termo B): *Índios vivem na floresta em meio à natureza, cada tribo com uma religião e cultura, vivem da caça e da pesca.*

Por outro lado, a palavra “cultura” é a que mais apresentou diferentes sentidos; o primeiro atribui aos indígenas uma cultura de conhecimento ou culto à natureza. Também surgiram os sentidos de como nossa sociedade desvaloriza a cultura indígena e como ela precisa ser valorizada. Além disso, cultura associada à tradição de costumes (Termo B) ou ainda o sentido de afirmação de que a cultura indígena é diversa e, por fim, também o sentido de uma cultura já integrada ao que seria uma cultura do povo brasileiro.

Estudante CT (17 anos, Termo A): Os índios fazem parte da cultura brasileira, eles vivem em tribos e algumas falam o tupi guarani. Entretanto hoje em dia há desvalorização e certo preconceito com eles.

Estudante GFS (18 anos, Termo A): A cultura indígena é desconhecida pela população, a qual pensa que todo índio mora em uma oca e usa cocar, deixando de lado seus costumes e arte.

Estudante MR (25 anos, Termo B): A tradição indígena é culturalmente harmoniosa com a natureza e utiliza de meios sustentáveis de viver, cultivando costumes de dança, música e pinturas como expressão viva do que a terra pode oferecer.

Estudante GMC (20 anos, Termo C): A cultura dos índios é muito rica. Na tribo, aldeia, eles vivem em contato com a natureza, caça e os animais.

Para os Termos B e C apareceram ainda palavras como “oca” e “caça” no NC, o que mostra uma objetivação do indígena com base em elementos representativos da sua cultura e que estão no imaginário da população. Tal constatação é muito importante porque fornece instrumentos que possibilitam a avaliação de quais elementos estão presentes na construção das representações e como estes interferem nas interações, conforme será detalhado no subitem “Discussão integrada dos resultados”.

Ainda que não tenham aparecido no NC, cabe um destaque para as palavras “tribo” e “aldeia”, que de modo geral foram tratadas como sinônimo, o que precisa ser ressignificado entre os futuros professores, uma vez que os indígenas preferem a utilização da palavra aldeia. Cabe ainda ressaltar que os termos “luta” e “resistência” apareceram na segunda periferia, a qual traz os elementos menos citados e últimos a serem lembrados, demonstrando que é preciso trabalhar uma visão mais crítica a respeito da questão entre os futuros professores.

Discussão integrada dos resultados

Em 1996 era publicada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dando encaminhamento ao princípio básico já presente na Constituição Federal no que concerne à orientação do ensino brasileiro para a promoção da igualdade nas condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Mudança importante que buscou reorientar o tradicional pensamento liberal de igualdade de oportunidades (meritocracia), servindo de solo fértil no âmbito das futuras políticas afirmativas brasileiras (ARRUDA, 2020). No bojo desse processo de transformação, em 2003, a Lei 10.639 amplia o processo de mudança introduzido pela LDBEN ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira na educação básica. O documento foi modificado pela Lei n.º 11.645, com a inclusão da questão indígena. Além disso, há publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por fim, com a publicação em 2016 das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, com base em trabalho elaborado pela então conselheira e relatora, a indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, parece se consolidar no país a preocupação em se aprofundar ainda mais o debate em torno de possíveis abordagens didáticas que promovam de fato uma educação antirracista e descolonial no contexto escolar brasileiro.

Em decorrência desse processo e sem demandar muito esforço de pesquisa, atualmente é possível encontrar inúmeras publicações acadêmicas relatando a abordagem, baseada

em diferentes estratégias, da temática africana, afro-brasileira e indígena em escolas das diferentes regiões do país.

Nessa perspectiva, iniciando a reflexão com base nos resultados obtidos no presente estudo, foi possível constatar que de maneira geral, independentemente do termo, os estudantes tiveram contato com a temática indígena na educação básica, tanto aqueles oriundos da rede pública quanto da rede privada, mas de maneira muito aquém do que preconiza a política pública, com predomínios de atividades no dia 19 de abril, abordagens artísticas, na maior parte das vezes estereotipadas e eventuais abordagens em sala de aula com recortes reducionistas.

Temas e atividades que favoreciam uma reflexão mais crítica da questão foram pouco citados, como, por exemplo, os estereótipos relacionados à palavra “índio” e sobre as lutas e resistência do movimento indígena. Todavia cabe destaque para o Termo A, com predomínio de estudantes oriundos de escola privada, em que é possível observar um volume de relatos um pouco mais robusto quando comparado aos demais termos acerca de atividades que buscavam abordar as diferentes dimensões da questão indígena. A seguir, exemplos de relatos de atividades de alunos dos diferentes termos:

Estudante BKL (21 anos, Termo A): *A lembrança que eu tenho é sobre discussão da demarcação de terras.*

Estudante CM (48 anos, Termo B): *Comemoração do dia do índio, conhecimento dos instrumentos de caça.*

Estudante GMG (20 anos, Termo C): *As professoras entregavam o desenho de um índio para colarmos no caderno.*

Além de ser um resultado que também já foi encontrado em outras investigações (CUNHA, 2008; SILVA, 2012; RUSSO; PALADINO, 2016), é importante destacar, conforme citado anteriormente, que tal problemática também decorre da falta de materiais didáticos e de apoio adequados, da baixa qualificação e da insuficiência de conhecimentos a respeito das culturas e histórias africana e indígena, visto que os professores, em sua maioria, não tiveram formação sobre a temática (SANTOS, 2001; OLIVA, 2003; PINHEIRO; ROSA, 2018; LOPES, 2019).

Nesse sentido, a trajetória na educação básica por parte dos estudantes participantes da pesquisa pode ter favorecido a manutenção de uma representação social distorcida. O que nos remete à primeira questão de investigação do estudo: Tenderiam os futuros professores, pelo fato de que provavelmente não tenham aprofundado essa reflexão ao longo do próprio percurso na educação básica, a reproduzir discursos reducionistas a respeito da temática indígena? Além de fortalecer o pressuposto inicial: de que muitos dos estudantes que ingressaram no curso Ciências (Licenciatura) naquele período ainda compartilhavam uma visão superficial e estereotipada presente em nossa sociedade.

Também ficou evidente, no que se refere aos prováveis NCs das representações sociais trazidas pelos participantes, que o exercício para a desconstrução de uma visão eurocentrada sobre os povos originários necessitará romper com a ideia do “índio” isolado em sua aldeia. O futuro professor precisa amadurecer a sua compreensão a respeito da sociodiversidade dos povos indígenas, incluindo o entendimento de que a partir do contato com o não indígena ocorreu uma interculturalidade, ou seja, o indígena também foi e é sujeito protagonista na história do Brasil. O que para Baniwa (2006, p. 35) significa desconstruir a visão romantizada ainda muito presente em livros didáticos:

É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com

suas regras e valores. O índio vivera numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa é uma visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, perdura até os dias de hoje.

Conforme essa perspectiva e levando-se em consideração, conforme discutem Nova e Machado (2014, p. 2), “que as representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades na tentativa de compreendê-las e categorizá-las”, os resultados obtidos no presente estudo (e corroborados por outros aqui citados) evidenciam que a abordagem superficial acerca da questão indígena ainda é predominante na educação básica, o que favorece a permanência na tessitura social de uma representação do indígena bastante estereotipada. Ressalta-se ainda a questão dos livros didáticos, que, no entendimento de Munduruku (2015), é um importante agente de socialização e que, portanto, devem evitar que as representações em torno do indígena brasileiro reforcem uma visão equivocada e que destituem as populações indígenas do seu protagonismo histórico.

Outra constatação importante é que, mesmo para os estudantes que passaram pela disciplina que abordava as questões étnico-raciais, houve pouca mudança. Esse resultado a princípio poderia induzir a uma frustração, se não fosse a perspectiva defendida pela literatura de que as representações sociais não mudam tão facilmente, particularmente o Núcleo Central da Representação (SÁ, 1996; MOSCOVICI, 2000), ainda mais com uma disciplina cuja carga horária era de 16 horas. O que nos remete à segunda questão de investigação: Abordar a questão indígena no ensino superior pode favorecer a ressignificação de representações sociais negativas? É possível sim, desde que a abordagem não seja pontual.

Assim sendo e tendo a formação inicial de futuros professores como um marco importante para uma prática docente que seja verdadeiramente antirracista e descolonial, os resultados obtidos nesta primeira iniciativa do curso Ciências (Licenciatura) forneceram a base de informação necessária que sustentaram a reestruturação da disciplina, que passou a ter 40 horas semestrais, o que instituiu um novo período de amadurecimento e consolidação da temática indígena entre os estudantes e que será objeto de investigações futuras.

Por fim, os resultados obtidos evidenciam a urgência de se abordar a temática indígena com objetividade no tocante aos conceitos e debate crítico na formação inicial de professores, predispondo-os ao indispensável diálogo intercultural (BANIWA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, com base nos resultados obtidos entre estudantes de um curso de licenciatura, buscou-se conduzir uma reflexão a respeito de uma importante dimensão que precisa ser considerada, caso se pretenda que haja efetividade da implementação da Lei n.º 11.645 na educação básica: as representações sociais de professores sobre a questão indígena. Principalmente se levarmos também em consideração o papel da escola como instituição cujo objetivo não é somente reproduzir o que está estabelecido, mas também definir novos contornos, estabelecer inter-relações respeitadas e propor a ressignificação do que não contribui para uma sociedade mais igualitária e plural, bem como para o sucesso da consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais. Por isso é fundamental entender a imbricação das representações sociais na resistência às mudanças curriculares demandadas em função da Lei n.º 11.645 e, conseqüentemente, o reflexo disso nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas.

Nesta breve análise, foi possível perceber a importância da formação inicial de futuros professores, de modo que estes ressignifiquem estereótipos, não banalizem ou

superficializem a questão indígena, entendam a gravidade da aculturação, percebam a negação e o silenciamento que ocorrem de uma forma geral na sociedade brasileira ante o extermínio dos povos originários e, assim, tenham elementos para a construção de uma prática docente consciente como futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

ÂNGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei n.º 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos Cedex**, v. 39, n. 109, 2019.

ARRUDA, M. A. A. **Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2020.

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, 2008.

BANIWA, G. S. L. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 1, 2017.

BANIWA, G. S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2016.

BICALHO, P. S. S.; OLIVEIRA, F. A. S.; MACHADO, M. Mas eles são índios de verdade?: representações indígenas na sala de aula. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051, de 10 de abril de 2004**. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art2. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BUIIS, A. E. *et al.* Beyond environmental frames: the social representation and cultural resonance of nature in conflicts over a Dutch woodland. **Geoforum**, v. 42, 2011.

CABECINHAS, R. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidea**, v. 14, n. 28, 2004.

COLAGRANDE, E. A. *et al.* Educação ambiental em escolas municipais de Diadema, SP: estudo de características e práxis. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21020, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Fapesp, 2008.

FERNANDEZ, H. L.; SILVA DE DEUS, A. I. Estereótipo sobre os indígenas brasileiros e produção de vídeos para escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. **Anais...** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18517_8942.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FREIRE, J. R. B.; SILVA, A. P. Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor. **Cadernos Cedes**, v. 39, n. 109, 2019.

FROEMMING, S. A. **A Lei n.º 11.645/08: abordando a diversidade nas aulas de arte**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. p. 47-78.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, L. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, D. B. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. **Poiésis**, v. 7, n. 11, 2013.

LOPES, D. B. O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. **Cadernos Cedes**, v. 39, n. 109, p. 277-296, 2019.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, 2010.

MORIN, M.; VERGÈS, P. Enquête sur une représentation en voie d'émancipation: le sida pour les jeunes. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, v. 15, n. 1, 1992.

MOSCOVICI, S. P. **Social representations: explorations in Social Psychology**. Cambridge: Polity Press, 2000.

MUNDURUKU, D. **Reflexões no mês de abril**. 2015. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 26 nov. 2021.

NOVA, T. B. B.; MACHADO, L. B. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 38, 2014.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEREZ, M. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PINHEIRO, B. C. S; ROSA, K. (org.). **Descolonizando saberes**. A Lei n.º 10.693/203 no ensino de Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. 174 p. (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências).

RUSSO, K.; PALADINO, M. A Lei n.º 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67, 2016.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, I. P.; MARANHÃO, C. M. S.; GONTIJO, F. M. C. Como a escola mantém o *status quo*? Alguns dos principais ensinamentos de Bourdieu e Passeron sobre a educação crítica. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., Curitiba, 2009. **Anais...**

SILVA, M. P. A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei n.º 11.645/08. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4., Caruaru, 2012. **Anais...**

TRISOTTO, F. O que diz a PEC que quer transformar o índio em empresário do agronegócio. **Gazeta do Povo**, 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/pec-libera-atividade-agropecuaria-terras-indigenas>. Acesso em: 25 jan. 2021.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, 2011.

WOLTER, R. P.; GURRIERI, C.; SORRIBAS, E. Empirical illustration of the hierarchical organization of social thought: a domino effect? **Interamerican Journal of Psychology**, v. 43, n. 1, 2009.