

## REFLORESTANDO MENTES: EDUCAÇÃO INDÍGENA ATRAVÉS DAS LENTES MOSCOVICIANAS

*REFORESTING MINDS: INDIGENOUS EDUCATION THROUGH A MOSCOVICIANLENS*

*REFLORESTANDO MENTES: LA EDUCACIÓN INDÍGENA A TRAVÉS DE UNA LENTE*

*MOSCOVÍCICA*

Angela Maria dos Santos Rufino<sup>1</sup>

Código DOI

### Resumo

Amplios segmentos sociais, moldados por narrativas hegemônicas, construíram as representações do conhecimento autóctone carregadas de estereótipos. Dessa forma, o objetivo do presente estudo é analisar a articulação entre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a educação indígena brasileira. Metodologicamente, o estudo baseou-se em uma pesquisa qualitativa, de ordem bibliográfica de estado da questão. A interpretação dos dados sucedeu-se via Análise Dialógica do Discurso. É fato que tal representação social oferece insights sobre as crenças sociais coletivas, e com base nisso, o estudo revelou que ao compreender estas percepções partilhadas, a educação autóctone pode traçar estratégias para a sua integração nos sistemas convencionais, e assim, garantir que as suas intelectões ganhem o merecido reconhecimento e valor.

**Palavras-chave:** Teoria das Representações Sociais. Educação indígena. Integração cultural.

### Abstract

*Broad social segments, shaped by hegemonic narratives, constructed representations of indigenous knowledge laden with stereotypes. Thus, the objective of this study is to analyze the articulation between Moscovici's Theory of Social Representations and Brazilian indigenous education. Methodologically, the study was based on a qualitative, bibliographic state-of-the-question research. Data interpretation was conducted through Dialogical Discourse Analysis. It is evident that such social representation provides insights into collective social beliefs, and based on this, the study revealed that by understanding these shared perceptions, indigenous education can devise strategies for its integration into conventional systems, thereby ensuring that its knowledge gains the deserved recognition and value.*

**Keywords:** *Theory of Social Representations. Indigenous education. Cultural integration.*

### Resumen

*Amplios segmentos sociales, moldeados por narrativas hegemónicas, construyeron representaciones del conocimiento autóctono cargadas de estereotipos. Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar la articulación entre la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici y la educación indígena brasileña. Metodológicamente, el estudio se basó en una investigación cualitativa, bibliográfica y de*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre, Acre, Brasil Email: [angela.rufino@ufac.br](mailto:angela.rufino@ufac.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>

*estado de la cuestión. La interpretación de los datos se realizó mediante el Análisis Dialógico del Discurso. Es evidente que tal representación social ofrece conocimientos sobre las creencias sociales colectivas, y con base en ello, el estudio reveló que al comprender estas percepciones compartidas, la educación autóctona puede delinear estrategias para su integración en los sistemas convencionales, garantizando así que sus conocimientos obtengan el reconocimiento y el valor que merecen.*

**Palabras clave:** *Teoría de Moscovici. Educación indígena. Integración cultural.*

## Introdução

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici postula que crenças e explicações compartilhadas dentro de uma sociedade ajudam os indivíduos a dar sentido ao seu mundo, e molda a compreensão e o comportamento coletivos. Quando direcionada à educação indígena<sup>2</sup>, este princípio lança luz sobre a interação entre o conhecimento ancestral e as percepções sociais mais amplas. É sabido que a educação nativa, enraizada na sabedoria, práticas e visões de mundo ancestrais, muitas vezes entra em conflito com as estruturas e crenças educacionais convencionais.

Por meio da ótica moscoviciano, podemos compreender como estes ensinamentos são interpretados, reinterpretados ou mesmo mal interpretados pela sociedade em geral. As percepções comunitárias, muitas vezes influenciadas pelas narrativas culturais supremacistas, podem validar ou marginalizar as práticas educativas indígenas.

O quadro moscoviciano configura-se como um referencial teórico largamente utilizado para investigar as interações sociais e culturais, sobretudo no âmbito das minorias ao explicar como os processos de formação das representações sociais operam na construção e reprodução dos significados compartilhados por coletividades ao destacar o papel da cidadania restrita na transformação dos sistemas simbólicos dominantes.

Entre os estudiosos sobre o trabalho de Moscovici destacam-se as pesquisas de: Denise Jodelet (1989) amplia a perspectiva moscoviciano ao examinar a relação entre representações sociais e práticas concretas. Segundo a autora (1989), essas representações se manifestam em comportamentos e discursos que orientam as ações sociais e culturais, sendo essenciais para compreender as dinâmicas de dominação e resistência nas interações entre grupos hegemônicos e populações marginalizadas. Alain Abric (1994),

---

<sup>2</sup> Na tessitura desse trabalho utilizam-se os termos: originários, nativos, autóctones, aborígenes em alusão às diversas etnias indígenas existentes no Brasil. De acordo com o Dicionário Ferreira (2010), essas locuções remetem à “Pessoa que nasceu na região ou no território em que habita” (Ferreira, 2010, p. 76).

por sua vez, complementa esse foco ao introduzir o conceito de núcleo central, que organiza e estrutura as representações ao sustentar valores e normas compartilhados.

Sandra Jovchelovitch (2000) estabelece conexões entre as representações sociais e os processos identitários ao argumentar que as construções simbólicas exercem influência direta sobre as narrativas culturais de grupos historicamente excluídos, como as comunidades indígenas. A autora (2000) enfatiza que essas representações moldam os modos pelos quais a maioria silenciada negocia seus espaços simbólicos em contextos de desigualdade. Nesse mesmo sentido, Pedro Guareschi e Sandra Jovchelovitch (2004) analisam a dimensão política das representações sociais e evidenciam a sua função na legitimação ou contestação de relações de poder.

No contexto educacional, Celso Pereira de Sá (1996) explora a interface entre as representações sociais e os processos formativos ao ressaltar a influência dos significados coletivos nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos multiculturais. George Gaskell (2001) também contribui ao discutir como as representações sociais sustentam estruturas de exclusão, e assim, influenciam diretamente as relações educacionais e sociais em ambientes marcados por assimetrias de poder.

Essas discussões teóricas fornecem subsídios para uma análise aprofundada sobre as conexões entre a Teoria das Representações Sociais, as práticas educacionais e a inclusão das comunidades indígenas no âmbito da educação formal ao destacar a relevância do estudo em contextos que exigem a valorização das diferenças culturais.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo é analisar a articulação entre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a educação indígena. A fundamentação teórica encontra-se dividida da seguinte forma: a primeira parte versa sobre os principais aspectos da teoria moscoviciana; a segunda seção refere-se à dimensão relacional entre a educação brasileira e a TRS; e por último apresenta-se a possível conexão entre a educação indígena e a base conceitual moscoviciana.

## **Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico de estado da questão, o qual se fundamenta na análise, organização e síntese das produções acadêmicas existentes sobre a temática investigada. Não se trata de um método rigidamente formalizado, mas uma prática acadêmica reconhecida que visa mapear o campo de estudo, identificar brechas e oferecer uma base teórica sólida para investigações subsequentes. A concepção parte do princípio de que compreender o

acervo já produzido sobre determinado tema é essencial para fundamentar novas contribuições científicas. Decerto:

O processo de construção do estado da questão gera igualmente, pela essência de sua dinâmica, momentos de complexidade e incertezas frente à pluralidade explicativa e compreensiva encontrada neste percurso de diálogo com os mais diversos autores/pesquisadores, em particular no campo das ciências humanas (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p.15).

A passagem textual destaca que esse percurso caracteriza-se por um diálogo contínuo com uma multiplicidade de autores e perspectivas, que reflete a diversidade explicativa e compreensiva própria desse campo de investigação. E nesse sentido, não se limita à organização do conhecimento produzido, mas exige um exercício crítico de análise e síntese, que considera as diferentes abordagens, interpretações e tensões teóricas.

Nas ciências humanas, a pluralidade de perspectivas decorre da natureza interpretativa que orienta a produção de conhecimento nesse campo. Essa diversidade evidencia que os fenômenos humanos não podem ser reduzidos a uma única explicação, mas demandam abordagens múltiplas, que dialoguem entre si e que reconheçam a historicidade e a subjetividade das práticas e discursos.

Assim, a elaboração do estado da questão na educação promove a identificação de relações entre as diversas interpretações teóricas ao manifestar vácuos e indicar caminhos para aprofundar as discussões. Esse processo reflete a própria dinâmica desse campo do saber, que privilegia a intersubjetividade e a multiplicidade, enquanto busca compreender os fenômenos humanos em sua complexidade e em seus contextos culturais e históricos.

Em suma, essa metodologia consiste em reunir, sistematizar e analisar criticamente as obras que discutem os principais aspectos relacionados aos estudos sob a lógica moscoviana e à educação indígena. A análise das fontes bibliográficas foi conduzida com rigor e baseou-se na identificação de tendências, contradições e convergências entre os estudos consultados, de forma a construir uma narrativa coerente que articula os diferentes olhares teóricos.

Outrossim, ao contrário do estado da arte, que prioriza o mapeamento dos avanços mais recentes em uma área abrangente, o estado da questão delimita um problema específico e organiza os debates existentes em torno dele. Nesse caso, a análise do estado da questão permite compreender a articulação entre os fundamentos teóricos de Moscovici e a educação autóctone ao identificar omissões e perspectivas que ainda não receberam a devida atenção na produção acadêmica.

A técnica de Análise Dialógica do Discurso, fundamentada nas ideias de Bakhtin, orienta a interpretação dos textos selecionados. Segundo essa perspectiva, o discurso não é monológico, mas resulta de um diálogo contínuo entre múltiplas vozes sociais e históricas. Esse direcionamento permite compreender como os discursos sobre educação indígena e representações sociais interagem, disputam significados e ressignificam práticas culturais e pedagógicas. A análise dialógica, ao investigar os embates simbólicos presentes nos textos, fornece uma lente capaz de capturar a complexidade das relações entre os saberes ancestrais e os sistemas de ensino formais.

Portanto, a escolha metodológica do estado da questão, associada à análise dialógica, justifica-se pela sua capacidade de promover um levantamento crítico e articulado da produção acadêmica, e assim, desvendar as relações entre os discursos e suas implicações nos processos de construção e transformação das representações sociais.

### **A Teoria de Moscovici: breves considerações**

Serge Moscovici nasceu na Romênia, sendo descendente de judeus, e vivenciou severas perseguições durante a Segunda Guerra Mundial. Após esse período traumático, mudou-se para a França, onde construiu uma sólida carreira acadêmica em Psicologia. Ao longo de sua trajetória, ocupou diferentes posições acadêmicas, orientou diversos alunos de doutorado e recebeu inúmeros prêmios, consolidando-se como uma figura central no desenvolvimento da Psicologia Social. Seu legado é amplamente reconhecido na área, especialmente pela formulação e disseminação da Teoria das Representações Sociais.

Um marco fundamental no desenvolvimento dessa teoria foi a publicação de sua obra “Psicanálise, sua imagem e seu público”, em 1961. Esse livro não apenas introduziu a Teoria das Representações Sociais, mas também inaugurou uma nova perspectiva para a compreensão de como os fenômenos sociais moldam e são moldados por processos psicológicos. A escolha do tema, a psicanálise enquanto prática e teoria, e sua percepção pelo público, é especialmente significativa, pois revela o interesse de Moscovici em compreender como o saber científico é apropriado, transformado e incorporado pela sociedade em contextos cotidianos.

Além do seu trabalho sobre as representações sociais, Moscovici também colaborou para a compreensão da influência da maioria silenciada na mudança da estrutura societal ao argumentar que

embora as classes dominantes tendenciem em estabilizar as normas sociais, a cidadania restrita pode tornar-se consistentes nas suas crenças e comportamentos.

O modelo moscoviciano investigou como o conhecimento especializado se transforma em senso comum, tomando a psicanálise como exemplo central desse processo. O estudo examinou como as ideias psicanalíticas, que começaram num pequeno círculo em torno de Freud, tornaram-se parte da compreensão cotidiana na França em meados do século XX. Portanto, “[...] ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende” (Moscovici, 1978, p. 112).

Sendo assim, o ponto principal do trabalho do psicólogo Moscovici concentra-se em dois processos de representações sociais: (a) Ancoragem: refere-se ao processo de integração de informações novas ou desconhecidas em estruturas ou categorias de compreensão existentes. Quer dizer, envolve “rotular” ou “classificar” o novo fenômeno com base no conhecimento pré-existente; (b) Objetivação: transforma conceitos abstratos em uma forma concreta que é mais fácil de ser entendida pelo público em geral. É como criar uma imagem ou metáfora tangível para uma ideia complexa em que “[...] vemos funcionar dois sistemas cognitivos, um que processa associações, inclusões, discriminações, deduções [...] e outro que controla, verifica, seleciona, com a ajuda de regras, lógicas ou não; trata-se de um tipo de metassistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro” (Moscovici, 1978, p. 254).

Descrito de outra maneira, a perspectiva crítica moscovicianiana sugeriu que as sociedades operam com dois sistemas: o domínio científico e lógico e o outro o domínio do senso comum e cotidiano. No entanto, nem sempre estes são compatíveis, então, o conhecimento especializado transforma-se ao adentrar no âmbito dos grupos, sendo reelaborado como senso comum. Logo, observa-se que a TRS tornou-se uma estrutura importante para a compreensão da percepção popular acerca de várias áreas, da saúde à educação, pois enfatiza o papel ativo que o corpo social desempenha na formação e na construção do saber, e como o conhecimento especializado pode ser modificado ao encontrar as diversas camadas populares. Sem embargo:

A representação constitui uma preparação para a ação, pois, além de guiar o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações

em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 1978, p. 49).

Assinale ainda que,

[...] as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias [sic] compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente [sic], as condutas desejáveis ou admitidas (Alves-Mazzotti, 2000, p. 59).

Metaforicamente, pode-se comparar a conceituação moscoviana sobre as representações sociais a uma tapeçaria do pensamento coletivo. Pense em uma vasta tapeçaria pendurada na parede de um salão comunitário. Esta tapeçaria é tecida ao longo do tempo, fio a fio, pelas pessoas da comunidade. Cada linha representa a compreensão, crença ou percepção de um indivíduo sobre um determinado tópico ou evento. À proporção que mais fios são adicionados e entrelaçados, surgem padrões. Esses parâmetros não são apenas um produto de fios individuais, mas reflexos de ideias, crenças e entendimentos divididos, eles são um testemunho de diálogos, debates e histórias comunitárias compartilhadas.

Com o tempo, à medida que os eventos externos influenciam a comunidade ou novos conhecimentos são introduzidos, a tapeçaria é modificada. Novos hábitos poderão surgir e os antigos podem desaparecer ou se transformar. No entanto, cada mudança na tapeçaria é um processo grupal, em que tanto as experiências individuais como os entendimentos partilhados desempenham seu papel.

Nesta translação, entende-se que: a tapeçaria representa o saber distribuído ou a representação social de uma determinada comunidade; os fios individuais simbolizam as compreensões e visões pessoais; os padrões que emergem são as crenças coletivas ou o senso comum que orienta o comportamento e as percepções da comunidade; as mudanças e as adaptações no desenho da tapeçaria representam a natureza dinâmica das representações sociais, influenciadas por novos eventos, intelectões ou mudanças culturais e essa condição é uma constante evolução.

Entretanto, como muitas teorias, a TRS tem enfrentado certa quota-parte de críticas. Alguns opositores argumentam que há vagueza e ambigüidade e que o conceito de “representações sociais” não está claramente definido, tornando-o difícil de operacionalizar e medir, tornando-se um “[...] conceito de fundo” (Billig, 1988, p. 8). Esta falta de especificidade pode fazer com que a teoria pareça excessivamente ampla.

Concernente às preocupações metodológicas no estudo das representações sociais, especialmente aquelas de natureza qualitativa, têm sido criticadas por sua subjetividade e pela falta de técnicas rigorosas e padronizadas tornando-se “[...] fragmentada e às vezes contraditória” (Potter; Wetherell, 1987, p. 139).

Ainda nesse contexto, a TRS tem sido escrachada por se concentrar de forma demasiada nas crenças partilhadas e no consenso dentro dos grupos, ignorando os pontos de vista divergentes posicionando-se como um “[...] estilo polêmico de argumento por anedota” (Mcguire, 1986, p. 103) ou como “[...] um pot-pourri de ideias contraditórias, temperado com algumas peças de especulação cognitiva psicologia” (Mckinlay; Potter, 1987, p. 484).

No que tange aos aspectos cultural e temporal, menciona-se que por estar enraizada em contextos europeus e em época diferente, alguns estudiosos acreditam que a teoria pode não ser universalmente aplicável. Eles sugerem que as nuances espaçotemporal podem afetar a formação e a natureza das representações sociais atuais, tornando a teoria irrelevante em diferentes sociedades transformando-se, então, em “[...] uma espécie de pseudoexplicação” (Jahoda, 1988, p. 206).

Ivana Marková, em "*Moscovici's Social Representations: A Critique of Theory and Practice*" (2000), por exemplo, aponta que a teoria, enraizada em uma perspectiva europeia, pode não capturar adequadamente as dinâmicas sociais em culturas não ocidentais, destacando limitações na universalidade de seus pressupostos. Para ela, a dependência de uma estrutura cultural específica compromete sua capacidade de aplicação em realidades distintas.

De maneira similar, Kenneth J. Gergen, em "*Social Construction and the Transformation of Identity*" (1994), enfatiza que a abordagem estruturalista da teoria subestima a fluidez das identidades culturais, desconsiderando a multiplicidade e a dinâmica das interações sociais em contextos diversos. Além disso, Uwe Flick, em "*The Psychology of the Social*" (1998), critica as generalizações propostas por Moscovici e sugere que a teoria simplifica fenômenos complexos ao negligenciar variações culturais e temporais. Apesar destes julgamentos, a TRS continua a ser um quadro significativo e influente nos estudos educacionais. O seu foco nos processos coletivos e na construção de realidades partilhadas oferece uma lente valiosa através da qual se compreende as crenças e as práticas sociais de grupos minoritários.

### **A Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a educação brasileira**

O conceito sobre as representações sociais de Moscovici influenciou a maneira como os pesquisadores em todo o mundo percebem a relação entre o conhecimento especializado e a



compreensão cotidiana em sala de aula. Então, o raciocínio moscoviciano abriu portas para numerosos estudos em vários domínios, inclusive na educação, em que a TRS pode ser usada como uma espécie de microscópio para compreender como certos conceitos ou métodos educacionais são aceitos, resistidos ou transformados. Por exemplo, as reformas educativas, os métodos de ensino ou mesmo as áreas de conteúdo específicas podem ser mais bem compreendidas quando se considera como estes discursos especializados estão ancorados e objetivados na consciência pública mais ampla (Maia, 2001).

De fato, o Brasil tem uma rica tradição no campo da psicologia educacional, pois compreender como o conhecimento é socialmente construído e disseminado, conforme proposto por Moscovici, pode oferecer aos (re) formuladores educacionais ferramentas para entender melhor como alunos, professores e pais percebem e se envolvem com conteúdos e metodologias educativas (Alves-Mazzotti, 2000).

A integração de teorias de representações sociais, como as linhas de pensamento moscovicianas, pode promover uma compreensão holística no campo educativo, e isto é relevante não apenas para a Psicologia, mas para qualquer domínio especializado integrado ao currículo educativo. Outrossim, a teoria de Moscovici sublinha a importância dos contextos culturais e sociais na formação do saber, então, na conjuntura educacional brasileira tal premissa implica em uma ênfase maior na criação de currículos que convirjam com as diversas origens culturais do país, e assim, garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja relevante. Com efeito:

Durante um certo tempo, o conhecimento popular foi silenciado na escola. Ora, toda sociedade, segundo Moscovici está permeada por esse conhecimento que ele denominou de representação social. Será que a escola é um espaço de puro de saber científico? Estamos certos que não. O professor, o aluno como atores de uma sociedade em movimento, carregam consigo um saber que se constrói no dia a dia, tanto social, familiar, quanto profissional. E este conhecimento eles trazem para a escola. Identificar elementos desse conhecimento e estabelecer relações com o conhecimento científico, objeto específico de “transmissão” escolar, nos parece ser um importante passo para a compreensão de entraves e desvios que observamos no dia a dia escolar (Maia, 2001, p. 85).

Atualmente, muitas universidades e institutos oferecem cursos, seminários e eventos voltados ao pensamento psicanalítico, refletindo a sua influência na vida intelectual e cultural brasileira, entre as quais se destacam: A Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP); A Escola Brasileira de Psicanálise (EBP); A Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (SBPRJ); Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre (SBPPOA). Existem ainda várias escolas e grupos de estudo no Brasil que estudam e

correlacionam a fausta diversidade do pensamento psicanalítico com o processo de ensino e aprendizagem. Logo, o envolvimento do Brasil com a psicanálise não é apenas clínico, mas também educacional.

Essa marcante influência do pensamento psicanalítico no campo educacional brasileiro serve como um ponto de partida para refletir sobre outras vertentes fundamentais da educação no país, como a educação indígena. Nesse sentido, o olhar para a educação das sociedades autóctones, à luz de teorias como o enfoque moscoviciano, permite explorar como processos históricos e culturais impactaram não apenas os povos originários, mas também as percepções construídas em torno deles.

### **A educação indígena brasileira e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici**

Os povos originários do Brasil vêm sofrendo amarguras contínuas desde o Período Colonial. Parece que existe uma obsessão coletiva e oficial em extinguir tais etnias. A Comissão Nacional da Verdade (CNV) no Brasil, criada em 2011 para investigar as violações de direitos humanos e concentrada principalmente no período da ditadura militar (1964-1985) apresentou o relatório em 2014. Em relação aos povos indígenas do Brasil, o relatório da CNV reconheceu que esses indivíduos sofreram graves delitos. Entre eles, as realocações forçadas em que as populações indígenas foram deslocadas das suas terras ancestrais para dar lugar aos empreendimentos para expansão das fronteiras agrícolas.

Essas realocações compulsórias provocaram muitas mortes, tanto por violência como pela exposição às doenças para as quais as sociedades autóctones não tinham imunidade. Além disso, o relatório documenta casos em que comunidades indígenas inteiras foram assassinadas por agentes estatais, milícias privadas ou fazendeiros. Em alguns casos, foram utilizadas táticas violentas no intuito de “limpar os terrenos” para grandes projetos de infraestruturas, tais como estradas e barragens. A CNV menciona que:

O regime militar opera uma inversão na tradição histórica brasileira: os índios, que na Colônia, no Império e na República foram vistos e empregados na conquista e na defesa do território brasileiro, são agora entendidos como um risco à segurança e à nacionalidade. De defensores das fronteiras do Brasil, eles passam a suspeitos, a virtuais inimigos internos, sob a alegação de serem influenciados por interesses estrangeiros ou simplesmente por seu território ter riquezas minerais, estar situado nas fronteiras ou se encontrar no caminho de algum projeto de desenvolvimento (CNV, 2014, p.211).

Continua o Relatório da CNV:

A mais dramática das violações cometidas contra os Cinta Larga ficou conhecida como Massacre do Paralelo 11. Em outubro de 1963, foi organizada uma expedição, planejada por Francisco Amorim de Brito, encarregado da empresa Arruda, Junqueira e Cia. Ltda., a fim de verificar a existência de minerais preciosos na região do rio Juruena. A expedição era comandada por Francisco Luís de Souza, pistoleiro mais conhecido como Chico Luís. O massacre teve início quando um grupo Cinta Larga estava construindo sua maloca e Ataíde Pereira dos Santos, pistoleiro profissional, atirou em um indígena. Em seguida, Chico Luís metralhou os índios que tentavam fugir. Os pistoleiros ainda encontraram uma mulher e uma criança Cinta Larga vivas. Chico Luís atirou na cabeça da criança, amarrou a mulher pelas pernas de cabeça para baixo e, com um facão, cortou-a do púbis em direção à cabeça, quase partindo a mulher ao meio (CNV, 2014, p.238).

Além da violência física, os povos originários do Brasil enfrentaram a violência cultural, pois houve esforços por parte do Estado para assimilar as crianças indígenas na sociedade não indígena, por vezes envolvendo a sua remoção à força das suas famílias e a sua colocação em internatos onde eram proibidas de praticar a sua cultura ou de falar as suas línguas. Outrossim, há relatos de cidadãos indígenas submetidos ao regime de escravidão por proprietários de terras e pecuaristas (CNV, 2014).

Diante de tamanha crueldade, a CNV recomendou que o Estado brasileiro reconhecesse a sua responsabilidade nas violações históricas e contínuas a respeito dos direitos dos povos indígenas. Também aconselhou sobre a importância de demarcar e proteger as terras indígenas, compensar as coletividades nativas por danos passados e garantir a preservação das culturas e línguas indígenas. A situação dos povos indígenas no Brasil continua a ser uma preocupação significativa em matéria de direitos humanos, e muitos ativistas e organizações continuam a lutar pelos seus direitos e proteção (CNV, 2014).

Perante o exposto, o olhar interpretativo moscoviciano oferece uma estrutura fecunda para compreender como o saber indígena é disseminado, transformado e assimilado dentro de uma sociedade. Embora o próprio Moscovici não tenha aplicado, especificamente, os seus estudos no contexto da educação indígena brasileira, a teoria certamente pode ser usada como uma lupa para examinar algumas áreas-chave sensíveis acerca da coletividade indígena.

Os esquemas moscovicianos de ancoragem e objetivação podem ser empregados para compreender como os conhecimentos e as pedagogias indígenas são integradas ou adaptadas nos sistemas de educação formal. Por exemplo, como o conhecimento indígena é “ancorado” nos currículos brasileiros? As intelectões autóctones são apresentadas no seu próprio contexto ou estão incluídas em categorias centradas em sistemas de pensamento não indígenas? Como o saber indígena é representado

na educação regular e vice-versa? As práticas e crenças indígenas são compreendidas por si mesmas ou são frequentemente simplificadas?

É fundamental compreender a dinâmica dessas representações dentro dos grupos: como elas se formam, se transformam e circulam, muitas vezes em resposta às relações de poder, às interações sociais e aos contextos históricos. Essa perspectiva permite perceber que, mais do que um controle centralizado, as representações são resultado de negociações, disputas e consensos que emergem da convivência coletiva. Com efeito, a educação indígena é um elemento complexo, pois envolve um feixe de inúmeras variáveis e que não podem ser padronizadas ou simplificadas, e indiscutivelmente, o Brasil é um país plurilinguístico e pluricultural, no entanto, esse fato ainda permanece obscuro nos planejamentos dos formuladores de políticas. Bessa Freire, porém, esclarece que:

Suas culturas se modificaram da mesma forma que a brasileira, a portuguesa ou qualquer outra cultura. No entanto, hoje, além de mais de 220 povos viverem falando suas línguas, mantendo organizações sócio-políticas próprias, o índio permanece vivo dentro de cada um de nós, mesmo que a gente não saiba disso. Não é só dentro do amazonense, cujas raízes indígenas são muito recentes. Olha a Vera Fischer, loura, de olhos azuis, filha de uma migração recente. Não seria exagerado afirmar que a Vera Fischer é tão negona quanto uma passista da escola de samba ou tão índia quando uma caboca vendedora de tacacá, e isso porque a negritude e a indianidade não é marcada pela cor da pele, pelo tipo de cabelo, pela forma do nariz. Não é uma questão genética, é uma questão cultural, histórica. Na hora em que aquele descendente de um alemão lá de Santa Catarina, louro e do olho azul, começar a rir - como é que ele vai rir? Do que é que ele vai rir? Na hora de sentir medo - ele vai sentir medo de quê? De onde saem seus fantasmas? Com quem ele sonha? Quando tiver que fazer suas opções culinárias, de música, de dança, de poesia, de onde é que saem os critérios de seleção? Quando fala uma variedade regional do português, de onde veio essa forma de falar? É aí que afloram as heranças culturais, as marcas indígenas e negras, ao lado das europeias (Bessa Freire, 2016, p.21).

A citação acima aborda a profundidade das representações culturais ao refletir sobre a multiplicidade de influências que compõem identidades e subjetividades. Nesse contexto, as representações sociais, conforme as bases moscovicianas, configuram-se como construções coletivas que mediam a relação entre o indivíduo e o meio, possibilitando interpretações compartilhadas sobre os elementos culturais, históricos e sociais.

As heranças culturais mencionadas remetem à dinâmica da memória coletiva, elemento essencial na teoria das representações sociais. Essa memória é continuamente ressignificada ao incorporar elementos das tradições indígenas, africanas e europeias. As práticas sociais moldam os símbolos que

sustentam as identidades individuais e coletivas, ancoradas em narrativas históricas que ultrapassam a dimensão genética. Dessa forma, os povos originários participam da formação de uma matriz cultural híbrida, que transcende aparências fenotípicas e se manifesta em padrões comportamentais, linguísticos e simbólicos.

As marcas culturais indígenas, exemplificadas pelo autor (2016), evidenciam a continuidade de estruturas organizacionais e linguísticas que sustentam uma resistência histórica às imposições coloniais. Essas marcas permanecem nas expressões linguísticas regionais, na culinária e em hábitos cotidianos, compondo um repertório de significados compartilhados. Nesse sentido, os princípios analíticos de moscovicianos sobre as representações evidencia como os grupos produzem e transmitem significados, recriando identidades em um processo contínuo de adaptação e transformação.

A relevância da contribuição indígena para o tecido cultural revela-se na articulação entre a dimensão simbólica e a prática social. Elementos como o medo, o riso e as preferências culturais resultam de um processo de seleção e transformação que incorpora valores e conhecimentos ancestrais. Assim, o indivíduo conecta-se a um legado coletivo que transcende sua origem imediata, reafirmando a centralidade das representações sociais no fortalecimento das identidades culturais.

Dessa forma, entende-se que as políticas educacionais voltadas para a emancipação das sociedades indígenas precisam ser imaginadas em um contexto longínquo das métricas políticas convencionais que tendem a rotular os brasileiros como seres de uma cultura única. Além disso, é necessário livrar-se da imposição étnica que, falaciosamente, conceitua que indígena é aquele indivíduo que deve viver permanentemente na selva.

Destarte, o arcabouço moscoviciano pode ser utilizado para depreender como as intelectões indígenas são percebidas e representadas na consciência pública, sobretudo nas escolas brasileiras. Isso se torna particularmente relevante quando dois sistemas diferentes de conhecimento se cruzam, como é o caso da educação indígena e a educação não indígena.

A identificação dessas representações pode ocorrer pela análise dos conteúdos programáticos, das práticas pedagógicas e das narrativas presentes nos materiais didáticos. As escolhas lexicais, os enfoques históricos e a presença ou ausência de elementos culturais indígenas demonstram as formas como esses povos são percebidos e representados. Além disso, a observação dos discursos de educadores e discentes em sala de aula contribui para compreender as interpretações que sustentam essas representações. As

relações entre os conteúdos ensinados e as práticas culturais revelam os processos de ancoragem e objetivação descritos por Moscovici (1978).

As representações sociais construídas refletem estereótipos que associam os povos indígenas a imagens de atraso, exotismo ou romantização, desconsiderando a diversidade sociocultural e as práticas contemporâneas desses grupos. Essas construções encontram sustentação na história da colonização, que relegou os indígenas a posições subalternas. No entanto, o imaginário social também incorpora elementos de resistência e valorização, evidenciados por movimentos sociais e políticas públicas voltadas à proteção cultural.

A análise dessas representações pode ser realizada por meio da identificação de discursos veiculados na mídia, nos currículos escolares e nas políticas públicas. Esses discursos revelam os sentidos que sustentam práticas sociais e justificam ações coletivas, como a marginalização ou a valorização de direitos.

Contudo, a resistência dos próprios povos indígenas na reafirmação de suas identidades e na luta por direitos desestabiliza essas representações, e dessa forma, permite a construção de novos significados. Desse modo, as representações sociais da sociedade dominante sobre as sociedades originárias configuram-se como arenas de disputa simbólica, nas quais coexistem narrativas de dominação e emancipação.

Por meio da análise de discursos, práticas e resistências, é possível identificar os fatores que sustentam as representações e promover reflexões sobre a necessidade de transformação dessas percepções. Sendo assim, a TRS pode ser um elemento a favor de uma educação indígena equidosa ao considerar os seguintes aspectos:

(1) Identidade e representação cultural: A teorização moscoviana propôs que as sociedades formassem crenças compartilhadas ou "representações sociais" sobre objetos ou conceitos específicos, permitindo-lhes dar sentido ao mundo e comunicar-se de forma eficaz. Torna-se pertinente mencionar que as representações sociais não resultam de uma formação intencional ou controlada, mas emergem como processos espontâneos e coletivos, gerados a partir das interações sociais.

O material didático, os currículos e as narrativas pedagógicas expressam sentidos compartilhados, que moldam a percepção coletiva. Nesse contexto, os processos de significação operam sem intenção consciente ao resultar de uma dinâmica intersubjetiva que reflete tanto resistências quanto reproduções das narrativas dominantes. Por outro lado, a mobilização de lideranças indígenas na reafirmação de suas

culturas e direitos constitui uma resposta às representações hegemônicas ao propor novas formas de significação.

Portanto, e conforme dito em linhas pretéritas, as representações sociais não se originam de ações intencionais, mas de processos sociais que articulam práticas, discursos e memórias. Elas permitem compreender como os significados sobre os povos indígenas foram construídos, mantidos ou ressignificados ao longo do tempo.

Outrossim, reconhecer que diferentes culturas podem ter origens epistemológicas únicas desafia as classes dominantes sobre o conceito de conhecimento “válido” ou “legítimo”. Portanto, as representações sociais podem tornar-se dispositivos para grupos marginalizados resistirem às narrativas supremacistas e assim, serem capazes de forjarem as suas próprias identidades. De fato,

[...] falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia. Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (Luciano, 2006, p.7).

Quando os sistemas educativos reconhecem a importância das identidades e representações culturais indígenas, ajudam a quebrar os estereótipos historicamente arraigados, e assim, podem promover representações sociais emancipadas. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os conceitos oriundos das sociedades não indígenas, ainda que não sejam essencialmente errôneos, foram construídos a partir de uma matriz de pensamento que se distancia dos princípios, valores e fundamentos teóricos dos povos originários.

Esse distanciamento resultou na criação de representações que não dialogam plenamente com as realidades indígenas ao reforçar limitações interpretativas. A análise dessas representações revela um processo de ancoragem no qual elementos indígenas foram reinterpretados dentro de categorias contrastantes com as indígenas, desconsiderando os significados originais atribuídos por esses povos.

A desconstrução dessas representações demanda a valoração das bases de conhecimento indígenas e promoção à inclusão de suas narrativas nos sistemas educativos. A aceitação das identidades

das comunidades autóctones no campo educacional, portanto, não implica a negação dos conceitos das coletividades não indígenas, mas a construção de espaços de diálogo intercultural que permitam o entendimento mútuo e a ressignificação de representações previamente estabelecidas.

Dessa forma, os sistemas educativos podem atuar como mediadores entre diferentes culturas e promover, então, reflexões sobre as narrativas das sociedades exógenas e os conhecimentos dos povos originários. Essa mediação contribui para a superação de visões limitadas e para a construção de compreensões contextualizadas, e assim, fortalecer o respeito às diferenças e à diversidade cultural.

(2) Currículo: É necessário enfatizar a importância de reconhecer e compreender as raízes culturais e a ancestralidade de cada sociedade indígena, pois somente sob essa condição é possível integrar formas nativas de saber, que muitas vezes, diferem das metodologias educativas externas às práticas pedagógicas indígenas. Porém,

[...] o grande nó é que essa decisão teoricamente deveria ser da sociedade brasileira, mas na prática passa por uma minoria da elite que manipula a consciência da maioria, porque detém o poder político e econômico e todo o aparato instrumental à sua disposição, como os meios de comunicação de massa, a tecnologia e o próprio sistema educacional estabelecido. A esperança é a de que, apesar do poder manipulador das elites, a sociedade brasileira – representada por alguns políticos decentes e comprometidos com o bem-estar social de todos – consiga vencer o preconceito, o racismo, a intolerância e a prepotência de poucos (Luciano, 2006, p. 164).

Trata-se de contestar as narrativas coloniais e fincar a importância de ensinar as verdadeiras histórias e visões do mundo indígena. Os anciãos e os detentores das intelecções desempenham um papel central ao asseverar que a educação esteja enraizada em saberes e práticas autênticas baseadas na coletividade nativa.

Ressalta-se que, ainda que a lógica moscoviana e a educação indígena tenham origens e espaços distintos, elas interligam-se em discussões sobre identidade cultural, produção de conhecimento e empoderamento. Dito de outro modo, mesmo que o quadro interpretativo de Moscovici não tenha sido projetado, particularmente, para o contexto da educação indígena brasileira, ele oferece ferramentas, incluindo a importância da representação, da agência e do respeito cultural, ao ajudar pesquisadores, educadores e formuladores de políticas a compreenderem a complexa dinâmica no encontro de diferentes sistemas de conhecimentos (indígena e não indígena) que precisam interagir entre si em prol de uma sociedade equitativa.



### **Considerações Finais**

A intrincada relação entre o olhar interpretativo moscoviciano e a educação indígena no Brasil pinta um retrato vívido das interações sociais, percepções e suas ramificações. Na essência, o paradigma moscoviciano sustenta que os indivíduos constroem coletivamente significados por meio de crenças partilhadas, determinando compreensões e ações.

Ao considerar a utilização da Teoria da Representação Social como base conceitual, emerge a possibilidade de estudos que explorem as dinâmicas socioculturais que estruturam as práticas pedagógicas nativas e seus impactos na formação de subjetividades. Tal abordagem permite desvendar as inter-relações entre os sistemas de ensino nas comunidades autóctones e a valorização de seus repertórios culturais ao contribuir para expandir o conhecimento sobre os mecanismos que sustentam os processos identitários e fortalecem o vínculo comunitário.

É evidente que a sociedade brasileira, influenciada pelas histórias coloniais, pelas dinâmicas socioeconômicas e pelas narrativas culturais supremacistas, construiu uma representação desviada acerca do conhecimento indígena. Então, a sociedade brasileira, marcada por influências históricas de caráter colonial e discursos hegemônicos, elaborou uma representação distorcida acerca dos saberes das populações originárias. Essa percepção reflete processos históricos que relegaram os seus conhecimentos a esferas secundárias, subordinando-os a visões dominantes que desqualificam ou deslegitimam suas contribuições.

Essa constatação encontra respaldo por meio da análise de fontes acadêmicas, disponíveis em revisões de literatura que investigam a construção de representações sociais no Brasil. É possível observar como os estudos dialogam com as representações sociais ao identificar vácuos conceituais e propor formas de integrar o conhecimento indígena nos processos formativos e na construção de epistemologias plurais. Essa análise aprofunda o entendimento sobre os mecanismos que sustentam tais representações e abre caminhos para repensar práticas pedagógicas e currículos que promovam inclusão e respeito à diversidade cultural.

Esta representação, matizada de estereótipos, afeta a forma como a educação indígena é percebida e valorizada. Para muitos sujeitos que encontram-se fora das comunidades autóctones, as suas práticas educativas podem parecer estranhas ou mesmo “atrasadas”, trata-se de uma visão que está enraizada devido à falta de compreensão e de uma perspectiva desinformada.

Este cenário também destaca a dinâmica de poder porque as representações sociais não são passivas; eles influenciam a elaboração de políticas, a alocação de recursos e as atitudes da sociedade. Quer isto dizer, que embora não se configurem como fruto de atitudes calculadas, os discursos dominantes reproduzem desigualdades ao consolidar hierarquias simbólicas e narrativas hegemônicas. Nesse contexto, as representações sociais moldam percepções, orientam comportamentos e sustentam estruturas que podem favorecer determinados grupos em detrimento de outros. Essa dinâmica manifesta-se de maneira sutil, e sorrateiramente reforçam práticas e discursos que perpetuam a invisibilidade ou a marginalização de saberes dos povos originários.

No Brasil, onde as decisões políticas têm historicamente favorecido os grupos dominantes, a deturpação ou a sub-representação da educação indígena pode levar à redução de recursos, à falta de reconhecimento formal ou mesmo ao apagamento das metodologias de ensino. Esse movimento torna-se ainda mais premente quando se desconsidera a diversidade linguística das comunidades indígenas do Brasil, em que muitas das quais dependem da educação como meio de preservar os seus idiomas e identidade cultural.

No entanto, no meio destes contratempos, há vislumbres de mudanças positivas. Os últimos anos testemunharam um crescente reconhecimento da importância da inteligência indígena, não apenas como um artefato cultural, mas como uma perspectiva valiosa que enriquece o mosaico brasileiro. Cada vez mais pessoas reconhecem que a educação indígena, com ênfase na comunidade, na sustentabilidade e no bem-estar holístico, tem muito a ensinar ao mundo em geral.

Ao incorporar as concepções moscovicianas, torna-se claro que o caminho a seguir requer uma reformulação das representações sociais, e pontue-se, a reformulação das representações sociais, embora demande ações conscientes, não implica intencionalidade no sentido de manipulação deliberada. Trata-se de um processo que emerge da tomada de consciência sobre os mecanismos que sustentam essas representações e do esforço em criar condições para que novos significados possam se consolidar.

Em outros termos, quando a sociedade em geral começar a compreender a educação das coletividades originárias como parte integrante do panorama educacional nacional, e não como um elemento alheio, a inclusão efetiva poderá alcançar um estágio significativo. No entanto, esse processo ocorre de maneira inconsciente, sem configurações de intencionalidade explícita, sendo fruto de interações históricas, culturais e sociais que moldam as representações coletivas.

As minorias ativas desempenham um papel determinante nesse contexto, ao ocuparem espaços historicamente negados, resistirem às estruturas opressoras e fortalecerem suas práticas e discursos. Essa atuação não apenas questiona e subverte narrativas impostas, mas também promove a criação de novos significados que refletem a diversidade cultural e epistêmica do território nacional.

Tal dinâmica evidencia novamente que a transformação das representações sociais não emerge de ações premeditadas, mas de um movimento contínuo de ressignificação coletiva. As mudanças ocorrem na medida em que a cidadania restringida consolida suas posições, reivindicam direitos e reconstróem os símbolos que sustentam as interações sociais. Somente então o Brasil poderá verdadeiramente celebrar e beneficiar-se de sua rica herança indígena no campo da educação.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10. ed., Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, 2016.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**: Violações de direitos humanos dos povos indígenas, 2014.

INDÍGENA. In: FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p.76.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018.

JAHODA, G. Critical notes and reflections on social representations. **European Journal of Social Psychology**, v. 18, n.3, p. 195–209, 1988.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje, de Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, L. S. L. **Les représentations des mathématiques et de leur enseignement**: exemple des pourcentages. Tese doutorado em Sciences de Leducation - Université de Paris, França, 2001.

MCGUIRE, W.J. The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century psychology. **European Journal of Social Psychology**. 1986.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MCKINLAY, Andrew; POTTER, Jonathan. Social Representations: A conceptual critique. **European Journal of Social Psychology, Chichester**, v. 17, n. 5, p. 539-554, Dec. 1987. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1987.tb00109.x. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1987.tb00109.x>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POTTER, J., WETHERELL, M. **Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour**. London: Sage, 1987.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

#### **Como citar este artigo:**

RUFINO, Angela Maria dos Santos. Reflorestando mentes: educação indígena através das lentes moscovicianas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11151>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

#### **Contribuições individuais:**

Conceituação, Metodologia, Investigação, Curadoria dos Dados, Escrita – Primeira Redação, Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e Edição:  
Angela Maria dos Santos Rufino.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** A autora declara que não houve uso de ferramentas de Inteligência Artificial na preparação deste trabalho.

**Revisores:** Maria Andressa Oliveira (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

#### **Sobre a autora:**

ANGELA MARIA DOS SANTOS RUFINO é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). É professora da Ufac, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC), e líder do Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE/UFAC).

Recebido em 8 de setembro de 2023  
Versão corrigida recebida em 23 de outubro de 2024  
Aprovado em 26 de agosto de 2025