

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTO INTERCULTURAL

SOCIAL REPRESENTATIONS AND INDIGENOUS TEACHER TRAINING: AN
ANALYSIS OF THE CENTRAL CORE OF SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE
CONTEXT OF INTERCULTURAL

REPRESENTACIONES SOCIALES Y FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA: UN
ANÁLISIS DEL NÚCLEO CENTRAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN
EL CONTEXTO INTERCULTURAL

Marilia de Carvalho Cerveira¹, Elda Silva do Nascimento Melo², Keyrla Kryz Nascimento Chagas³

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.3821

Recibido: 17/11/2025 | Aceptado: 18/11/2025 | Publicación en línea: 11/02/2026.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada com interlocutores de uma licenciatura intercultural destinada exclusivamente para formar professores indígenas do território maranhense. Pesquisa qualiquantitativa cujas contribuições científico-acadêmicas estão centradas no campo dos estudos de Representações Sociais (RS) e de Formação de Professores Indígenas e tem por objetivos: identificar o elemento central das representações sociais acerca do ser professor e analisar a função que esse elemento exerce no processo de constituição dessa representação. Aplicou como fundamentos teórico-metodológicos a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978/2012) associada à Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998) e a aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras o que permitiu identificar a força que o fator social, representado pelo Núcleo Central exerce sobre esses interlocutores no processo de constituição das representações sociais acerca Ser Professor. Os resultados ressaltam uma representação social sobre a atividade do professor indígena consolidado e enraizado na concepção que os povos indígenas têm sobre educação tradicional, vista por eles como atividade de transmissão de saberes, fato que confere à docência indígena um visão de valoração positiva frente à comunidade.

Palavras-chave: Representações Sociais. Núcleo Central. Professores Indígenas. Licenciatura Intercultural.

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: carvalhocerveira@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5987-7021>

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: elda.nascimento@ufrn.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479>

³ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: keyrla520@gmail.com

ABSTRACT

This article presents an excerpt from a doctoral research study conducted with participants in an intercultural teacher training program exclusively designed to train indigenous teachers from the Maranhão territory. This qualitative and quantitative research, whose scientific and academic contributions are centered in the field of Social Representations (SR) and Indigenous Teacher Training studies, aims to: identify the central element of social representations about being a teacher and analyze the function that this element plays in the process of constituting this representation. It applied as theoretical-methodological foundations the Theory of Social Representations (Moscovici, 1978/2012) associated with the Theory of the Central Core (Abric, 1998) and the application of the Free Word Association Technique, which allowed the identification of the strength that the social factor, represented by the Central Core, exerts on these participants in the process of constituting social representations about being a teacher. The results highlight a social representation about the activity of the indigenous teacher, consolidated and rooted in the conception that indigenous peoples have about traditional education, seen by them as an activity of transmitting knowledge, a fact that gives indigenous teaching a positive value in the community.

Keywords: Social Representations. Central Core. Indigenous Teachers. Intercultural Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de un proyecto de investigación doctoral realizado con participantes de un programa intercultural de pregrado diseñado exclusivamente para la formación de docentes indígenas del estado de Maranhão. Esta investigación cualitativa-cuantitativa, cuyas contribuciones científico-académicas se centran en el campo de las Representaciones Sociales (RS) y los estudios sobre la Formación Docente Indígena, tiene como objetivo: identificar el elemento central de las representaciones sociales sobre la docencia y analizar la función que este elemento desempeña en el proceso de constitución de dicha representación. Los fundamentos teóricos y metodológicos aplicados fueron la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978/2012) asociada a la Teoría del Núcleo Central (Abric, 1998) y la aplicación de la Técnica de Asociación Libre de Palabras, que permitió identificar la influencia del factor social, representado por el Núcleo Central, en estos participantes durante el proceso de constitución de representaciones sociales sobre la docencia. Los resultados destacan una representación social consolidada y profundamente arraigada de la actividad docente indígena, basada en la concepción que los pueblos indígenas tienen de la educación tradicional, entendida por ellos como una actividad de transmisión de conocimientos. Esto otorga a la enseñanza indígena un valor positivo dentro de la comunidad.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Núcleo Central. Docentes Indígenas. Programa de Grado Intercultural.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que aplicou a Teoria das Representações Sociais (RS) proposta por Moscovici (1978;2012) e a Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (1998) no contexto de Formação de Professores Indígenas.

A pesquisa tem como interlocutores os alunos indígenas das etnias canela e guajajara⁴ da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (Liebi) em Ciências Humanas, da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Esses interlocutores participaram voluntariamente da investigação que foi autorizada pelo Comitê de Ética de Pesquisa, na Plataforma Brasil, sob Parecer n.º 6.099.260.

O estudo aqui apresentado tem sua relevância social, pois ao atuar na área de formação de professores indígenas coloca ainda mais em evidência esse campo emergente de pesquisa, uma vez que até pouco tempo a formação de professores indígenas estava atrelada ao modelo formativo de professores não indígenas. A ruptura com esse modelo ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, quando foi garantido uma oferta de escolarização própria para os povos indígenas (Brasil, 1988). Antes desse período, o que prevalecia na política educacional brasileira destinada a esses povos era uma legislação cujo objetivo visava integrá-los e assimilá-los à sociedade envolvente [...] sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios (Baniwa, 2006, p. 148).

Ao garantir a oferta de escolarização diferenciada às comunidades indígenas, o Estado brasileiro desencadeou uma política pública voltada para os contextos formais de educação escolar indígena, que tem sido subsidiada por normas legais consolidadas há mais de três décadas. Por consequência, instituiu políticas de formação de professores indígenas também específica e diferenciada para efetivar com êxito os propósitos dessa escolarização.

Uma escolarização e uma formação de professores indígenas próprias não é fruto da benevolência do Estado, mas é resultado da luta incessante desses povos contra todas as tentativas de extermínio, sem sucesso, das nações indígenas. Vieira Tukano (2023, p. 30) ⁵ afirma que “a

⁴ Optou-se na escrita deste artigo pela utilização da forma neutra para designar as professoras e os professores, os demais substantivos e os respectivos adjetivos em razão das inúmeras menções ao longo do texto. Também, por opção, não se flexionou em número e nem em gênero o nome das etnias, em razão da existência “[...] de um padrão específico, segundo o qual não se flexionam os etnônimos ou adjetivos pátrios que designam os nomes das etnias indígenas [...]”, conforme recomenda o Manual de redação oficial da Funai (Brasil, 2016, p. 19).

⁵ Alguns autores indígenas não usam nos trabalhos que publicam o nome do povo do qual fazem parte, mas resolveu-se, neste texto, utilizar o sobrenome de entrada desses pesquisadores acrescido do nome da etnia da qual são oriundos, a fim de reafirmar o posicionamento aqui adotado de valorizar e privilegiar a produção dos pesquisadores indígenas

luta nunca foi fácil, os resultados positivos sempre foram à base de muita batalha” [...] e ratifica que as nações indígenas lutam cotidianamente para continuar a garantir, a promover e a acompanhar as políticas destinadas a elas e todos os avanços devem ser compreendidos como consequência dessas demandas históricas por elas impetradas, como protagonistas do seu próprio destino.

Como resposta a essas demandas, a política de formação de professores indígenas diferenciada e ofertada com exclusividade a esses povos nos cursos superiores interculturais em instituições públicas federais e estaduais surge como reflexo da política do Estado para garantir uma escolarização feita pelos próprios indígenas em suas comunidades étnicas. Essa política representa, para Baniwa (2006), uma forma de resistência dos povos indígenas no campo educacional contra toda e qualquer tentativa de silenciamento, velado ou não, das garantias constitucionais.

É nesse contexto que surge o curso de licenciatura intercultural indígena com o objetivo de formar, exclusivamente, professores indígenas para atuarem nas séries finais e no ensino médio das escolas das aldeias. No estado do Maranhão, a oferta desse curso surge como resposta positiva às reivindicações dos povos indígenas do território maranhense e representa uma efetiva política formativa em nível superior implementada e concretizada desde 2016, pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema) por meio do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica (Proetnos). A Licenciatura Intercultural Indígena (Liebi/Uema), atualmente, é ofertada nas áreas de Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, este último, o *lôcus* da pesquisa.

Tal contextualização justifica o recorte aqui apresentado, do ponto de vista científico-acadêmico, não apenas porque amplia a produção de conhecimento em Representações Sociais e Formação de Professores Indígenas, como soma-se a outras pesquisas cujo *locus* de investigação são os cursos de licenciatura intercultural indígena, que atendem a grande demanda formativa específica dos povos originários do Brasil.

Dada a natureza deste artigo, o estudo aqui proposto foi delineado pela seguinte questão problematizadora: Que elemento(s) constitui ou constituem o núcleo central das representações sociais que os alunos da Liebi Ciências Humanas (Uema) têm do ser professor e como essa representação central irá impactar a *práxis* desses professores? E pelos seguintes objetivos: identificar o elemento central das representações sociais dos alunos indígenas da licenciatura em

que investigam sobre escolarização e formação de professores indígenas.

questão acerca do ser professor e analisar a função exercida por este elemento no processo de constituição dessa representação.

Para realizar com segurança teórica a investigação utilizou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central que viabilizaram a leitura compreensiva dos dados e conduziram a escolha da Técnica de Associação Livre de Palavras (Talp) como instrumento de construção de dados e do Sistema Espiral Representacional (SER) para representar e analisar os resultados obtidos por esse instrumento. Escolhas teórico-metodológicas que possibilitaram o alcance dos objetivos propostos neste estudo e as quais estão descritas na próxima seção.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) fundada na Psicologia Social por Serge Moscovici (2012)⁶ traz como objeto as representações sociais. Essas representações são reconhecidas pela força que exercem sobre os indivíduos coletivamente, uma vez que os dados externos são aprendidos pelo indivíduo em situações de interação social e ajustados por ele, a fim de adequar o seu dizer e agir aos “[...] valores, noções e regras das quais se torna, a partir de então, solidário” (Moscovici, 2012, p. 26). Essas representações são, portanto, consideradas como “[...] entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”, pressupostos conceituais que justificam a escolha pertinente dessa teoria como base fundante para esta investigação.

Jodelet (2001), à esteira de Moscovici, também afirma que as representações sociais são fenômenos sociais complexos que modelam as atitudes e os dizeres dos indivíduos socialmente. Por isso, estão sujeitas à observação direta ou à reconstrução científica por meio de metodologia adequada, a fim de “[...] descrevê-la, analisá-la e explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamentos” (Jodelet, 2001, p. 21). É, portanto, uma forma de saber prático concretizado na vida individual e coletiva, constituído de estrutura cognitivo-afetiva criadora de realidades, cujos significados são consensuais dos grupos sociais que garantem o fortalecimento e manutenção da identidade individual e coletiva (Jodelet, 2001).

Nessa perspectiva, todo estudo de uma representação pressupõe a compreensão do contexto situacional em que ela é produzida, porque ela é, ao mesmo tempo, “[...] processo e

⁶ O ano de publicação da obra foi 1978, mas a versão utilizada neste texto é de 2012.

produto da relação entre atividade mental e a *práxis social*” (Melo, 2005, p. 60, grifo da autora). Esse pressuposto teórico-conceitual de que a RS é, ao mesmo tempo, produto (constituído) e processo (constituente) possibilitou investigar como as representações do ser professor são constituídas pelos interlocutores participantes deste estudo; identificar os elementos favorecedores do surgimento dessas representações e como elas se sustentam. Tal pressuposto gerou resultados que revelam o pensamento consensual dos interlocutores deste estudo.

Ao considerar, ao mesmo tempo, as representações como processo e produto foi necessário investigar como elas são constituídas a partir dos dois processos sociocognitivos, apresentados por Moscovici (2012) como basilares para a explicação da formação da representação social: a ancoragem e a objetivação. Para Jodelet (2001), eles são processos maiores que explicitam a relação intrínseca entre o sistema cognitivo e o sistema social nos planos do conteúdo, significação e funcionalidade das representações. Explicam, portanto, como o indivíduo converte o conhecimento em representação e como ela influencia esse conhecimento na sociedade.

A objetivação, descrita por Moscovici, revela-se como um processo de organização “[...] por meio do qual a informação concernente ao objeto é selecionada, seu conteúdo esquematizado e um modelo figurativo é formado graças a uma concretização dos seus elementos” (Alaya, 2014, p. 367). Já a ancoragem, articulada à objetivação, representa “[...] o enraizamento social da representação e do seu objeto de forma a conferir-lhes significado e função, integrando dois pensamentos: o constituinte ao constituído [...]” (Jodelet, 1984/1986, p. 486, tradução nossa), visando sua coerência.

Vala (1993) defende que esses dois processos sociocognitivos estão imbricados aos fatores sociais e, articulados, formam e sustentam uma representação social. Além de estarem na base da Teoria das Representações Sociais, são igualmente importantes e não devem ser considerados de forma autônoma, mas intrinsecamente relacionados.

Esses fundamentos teóricos associados à Teoria do Núcleo Central serviram de aporte para a análise dos dados da investigação, uma vez que essa escolha multiteórica permitiu considerar, de um lado “[...] o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social [...]” (Jodelet, 2001, p. 26). Possibilitou não só identificar o conteúdo expresso da representação social que os interlocutores têm do ser professor, como também reconhecer como ela está organizada, distinguindo os aspectos consensuais e individuais acerca dessa representação.

A teoria do núcleo central (TNC) é uma abordagem de perspectiva estrutural e permite que as investigações no campo da TRS articulem, sem sobreposição, os aspectos psicológicos e sociais. Considera que toda representação social é um sistema sociocognitivo único, organizada em torno de dois subsistemas distintos: o central, que diz respeito ao aspecto social, aquilo que é pactuado pelos sujeitos e por eles compartilhados, e em torno do qual as representações são organizadas, foco deste artigo; e o periférico com caráter mais individualizado, flexível e cuja organização é determinada pelo núcleo central (Abric, 1998; Flament, 1989; Sá, 1996a, 1996b), cujos componentes exercem papéis distintos dentro do sistema, mas sempre numa relação de interdependência (Sá, 1996a, 1996b).

Segundo Abric (1998), o núcleo central (NC) qualifica os elementos constituintes de uma representação, na medida em que atribui um significado a eles quando criados ou transformados; também garante a estabilidade da representação ao funcionar como elemento de integração entre ela e os elementos periféricos. O NC exerce respectivamente as funções *geradora* e *organizadora* (Abric, 1998, p. 31, grifo nosso), e têm por finalidades “[...] gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos” (Sá, 1996b, p. 42).

Os outros elementos que circundam esse núcleo e que por ele são organizados compõem o sistema periférico o qual apresenta os componentes *mais acessíveis, mais vivos e mais concretos* do conteúdo da representação por estarem subordinados rigorosamente ao contexto (Abric, 1998, p. 31, grifo nosso), elementos, que em razão dos objetivos propostos para este artigo, não serão abordados.

Reconhecer o papel do NC na constituição da representação justifica a importância deste estudo porque ao articular as duas teorias, TRS e TNC, foi possível identificar e analisar o conteúdo nuclear para revelar a realidade consensual acerca das representações sociais que os interlocutores indígenas, marcados por cosmovisões distintas, têm do ser professor.

Para a manutenção da coerência dessas escolhas teórico-metodológicas elegeu-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (Talp) como instrumento de produção de dados e para representá-los graficamente, o Sistema Espiral Representacional (SER), como está apresentado na seção de análise e discussão dos resultados.

METODOLOGIA

Como afirmado na seção anterior, a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central (abordagem de natureza estrutural) subsidiaram todo o percurso de realização deste estudo de natureza qualiquantitativa e conduziu a aplicação metodológica alinhada aos pressupostos dessas teorias.

Dada a natureza do estudo, foi desenvolvida, inicialmente, a pesquisa bibliográfica que favoreceu ampliar a visão acerca do objeto investigado e aprofundar o estudo sobre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. Além disso, pesquisa do tipo estado da arte permitiu mapear trabalhos sobre formação de professores indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural destinados especificamente a esses povos.

Destaca-se a opção, neste artigo, de abordar o processo de aplicação da Talp, uma vez que o objetivo aqui é identificar a representação que compõem o sistema central da RS acerca do ser professor e a aplicação deste instrumento permitiu responder à questão problematizadora proposta: Que elemento(s) constitui ou constituem o núcleo central das representações sociais que os alunos da Liebi Ciências Humanas (Uema) têm do ser professor e como essa representação central irá impactar a *práxis* desses professores?

A escolha da Talp se justifica também porque sendo uma técnica projetiva, cujo estímulo surge a partir de um termo indutor, foi possível quantificar os elementos constitutivos da representação, identificar sua significância e o seu caráter social (Sá, 1996a, 1996b) e, nesse caso, foi possível alcançar o objetivo de identificar o elemento central das representações sociais que esses interlocutores têm do SER PROFESSOR e analisar a função que esse elemento exerce no processo de constituição dessa representação.

Reafirma-se que a investigação foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (Cep), na Plataforma Brasil, sob Parecer n.º 6.099.260 em maio de 2023. A autorização de participação foi dada pelos interlocutores indígenas após a explicação dos termos do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), por meio do qual foram prestadas as informações sobre objetivos, importância e o modo como os dados seriam construídos. Após os esclarecimentos, os interlocutores indígenas, voluntariamente, assinaram o registro autorizando a divulgação dos dados decorrentes da pesquisa para fim exclusivamente científico.

A aplicação da Talp ocorreu em sala de aula, no *campus* da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), utilizou-se material impresso distribuído para cada interlocutor. Responderam

a Talp, 23 (vinte e três) alunos dos 30 (trinta) matriculados na licenciatura. Foram 19 (dezenove) cursistas da etnia Tenetehara (autodenominados guajajara) e 4 (quatro) Ramkokamekrá (autodenominados canela).

Primeiro, eles responderam a questões objetivas, nas quais foi investigado: a etnia, a idade aproximada dos interlocutores, o gênero, o tempo de docência e se já haviam cursado alguma graduação. Os dados resultantes dessas questões foram importantes para compreensão dos aspectos sociais e individuais subjacentes ao conteúdo dos elementos constitutivos das representações sociais. Na segunda parte da Talp foi apresentado o termo indutor “SER PROFESSOR É...”. Os interlocutores escolheram três palavras ou expressões para completar esse termo, depois as enumeraram, hierarquicamente, em 1º, 2º e 3º lugar, usando, como critério, o grau de importância de cada uma para eles e, depois, apresentaram as justificativas para as escolhas.

Cada um dos 23 (vinte e três) interlocutores evocou 3 (três) palavras ou expressões (23 interlocutores x 3 evocações), perfazendo 69 evocações. Por se tratar de uma pesquisa de caráter quantiquantitativo, as evocações foram analisadas ao lado das respectivas justificativas e agrupadas conforme iam apresentando similaridade ou proximidade de significado. Essa etapa, chamada de análise semântica, funciona como uma espécie de “limpeza” ou “crivo” que permite “reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas”, “em meio ao “conjunto heterogêneo” de evocações, como instrui Bardin (2020, p. 24). Uma vez realizada essa “aspepsia” semântica, as palavras foram organizadas em nova planilha eletrônica do *Excel* do tipo CSV e depois submetida à análise no *software* SER, Sistema Espiral Representacional (Melo, 2024).

O SER mantém uma relação coerente com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central e está alinhado aos objetivos propostos pela Técnica de Associação Livre de Palavras – Talp (Melo, 2024) ao reconhecer as representações como um sistema sociocognitivo e representar graficamente a estrutura desse sistema: o núcleo central (NC), objeto da análise apresentada neste artigo, bem como os demais constituintes da representação social: elementos intermediários 1 e 2 e o sistema periférico.

Como princípio constitutivo, o SER utiliza o *software* Evoc (Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations) de Pierre Vergès, cujos resultados estão baseados na frequência com que as evocações são enunciadas e também a posição ocupada por elas em razão da valoração atribuídas a cada uma pelos interlocutores (Melo, 2024).

Ressalta-se que os constituintes intermediários e o sistema periférico desse sistema não

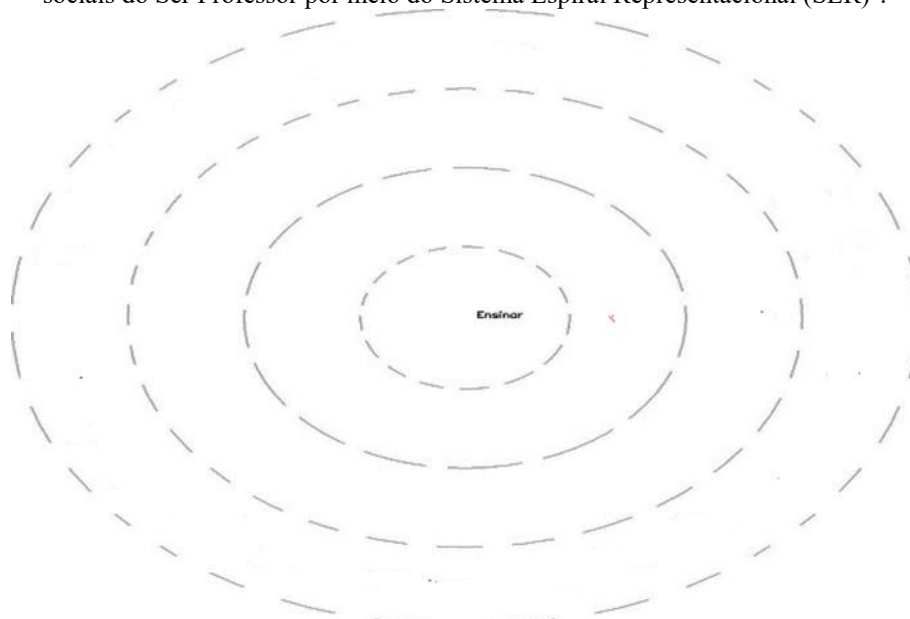
receberão tratamento analítico neste estudo em razão dos objetivos aqui propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Sistema Espiral Representacional (SER) materializa, em forma de imagem, a perspectiva teórica estrutural, na qual este artigo se fundamenta: a representação social é um sistema sociocognitivo que congrega, ao mesmo tempo e sem sobreposição, uma realidade social/coletiva e menos flexível da representação, identificada pelo núcleo central; e outra individual e mais flexível, composta pelos elementos intermediários e pelo sistema periférico.

A espiral (Figura 1) traz a visão clara do núcleo central (NC) dessa representação e seu respectivo conteúdo, elemento analisado neste artigo. Fato que justifica a aplicação desse sistema para apresentar graficamente a representação social do “SER PROFESSOR” dos interlocutores desta pesquisa, naquilo que marca o pensamento social do grupo sobre o objeto em questão.

Figura 1. Apresentação da evocação que compõe o núcleo central do sistema sociocognitivo das representações sociais do Ser Professor por meio do Sistema Espiral Representacional (SER)⁷.



Fonte: As autoras (2025).

A concepção gráfica em forma de espiral está destacando apenas o caráter coletivo da RS, identificado pelo núcleo central (NC), que é ENSINAR; as outras evocações constituintes dos

⁷ A representação do resultado produzido pela espiral foi editado, neste trabalho, para atender o objetivo de identificar apenas o elemento constituinte do Núcleo Central da representação. As evocações que constituem os elementos intermediários 1 e 2 e, também, o sistema periférico foram excluídos dessa espiral.

elementos intermediários e do sistema periférico, de caráter mais individuais e heterogêneos (Abric, 1998), foram excluídas nesta versão do SER, uma vez que o estudo aqui proposto se refere apenas ao núcleo central da representação.

Como identificado na espiral, o conteúdo do núcleo central é a expressão ENSINAR, evocação mais repetida na primeira posição pelos representantes canela e guajajara. Isso comprova que esse NC está fortemente enraizado e consolidado nas representações que eles têm do Ser Professor e denota a relativa estabilidade dessas representações para as duas etnias. É, portanto, o ENSINAR, o pensamento pactuado por esses interlocutores e por eles compartilhados.

Esse resultado demonstra como, à luz das teorias empregadas nas análises, foi possível estabelecer o diálogo com os dados, a partir das epistemes desses dois grupos étnicos e, nesse caso, o conteúdo do núcleo central representa aquilo que segundo Nascimento Potiguara (2006, p. 59) diz respeito à “unidade de consciência etno-histórica”. Essa unidade é fortalecida pelo reconhecimento das diferenças étnicas (Nascimento Potiguara, 2006) representadas pelas outras evocações que compõem o elemento intermediário e sistema periférico, não descritos aqui pelas razões já justificadas.

O núcleo central (NC), conforme explica Abric (1998), congrega a memória coletiva, a função consensual de continuidade e de permanência do grupo acerca do objeto, ou seja, é a parte resistente à mudança e qualquer alteração nele gera mudança na representação. Nele está contido o significado básico da representação (função geradora) e nele se estabelece toda a organização dos demais conteúdos estruturantes da RS (função organizadora) (Sá, 1996a, 1996b; Abric, 1998). Para os interlocutores das duas etnias a representação já está objetivada e consolidada no imaginário coletivo e está igualmente enraizada por eles.

Moscovici (2012), ao considerar a RS como um novo status epistemológico, destacou que os sentidos são atribuídos ao objeto social pelos sujeitos no contexto social de interação. No caso dos povos indígenas, o processo de escolarização não teve início e nem se desenvolveu de forma respeitosa, pelo contrário, como já explicitado, ocorreu de forma a anular as diferenças étnicas pelos processos de assimilação e integração desses povos à sociedade envolvente. Com a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas garantiram o direito legal por eles reivindicado de assumirem o protagonismo da educação escolar indígena (Brasil, 1988).

É nesse contexto de mudanças legais e conceituais para a educação escolar indígena que surge um novo sujeito social, o professor indígena e, por consequência, a sociedade indígena passa a representá-lo a partir de elementos familiares ao seu grupo, como ocorre em relação ao

elemento nuclear ENSINAR, o qual congrega as informações e os significados compartilhados historicamente por seus membros.

Esse relativo consenso é atestado quando são comparadas as justificativas dos interlocutores e é verificado que a palavra TRANSMITIR foi por eles associada à evocação ENSINAR. Essas justificativas demonstram que ao representarem o objeto, eles ancoram esse novo conceito SER PROFESSOR aos princípios da educação indígena, numa clara relação à transmissão do conhecimento realizada pelos mais experientes às novas gerações. Os interlocutores, ao se referirem ao ENSINAR, afirmam ser essa uma atividade de transmissão de conhecimento realizada pelos professores aos alunos.

Sobre isso um interlocutor guajajara com idade entre 51 a 60 anos, que já é professor há mais 20 anos afirmou: *Ser professor é transmitir conhecimento, porque através do conhecimento transmitido pela professora o aluno desenvolverá seu aprendizado*. Nessa mesma perspectiva, o interlocutor canela, também professor há mais de 5 anos, com idade entre 41 a 50 anos disse: *Ser professor é transmitir conhecimento – Ensinar também as crianças como elas pensam observar culturas e rituais*.

As informações apontam que esses interlocutores transpõem para a educação escolar indígena a cosmovisão que suas comunidades têm de educação tradicional e pela qual são socio-historicamente atravessadas. Essa transposição da ideia de “transmissão” para a docência não acontece porque a escola ganha *locus* de espaço sagrado para os indígenas e nem porque a educação escolar seja mais importante que a educação gerada no seio das comunidades indígenas (Baniwa, 2006), mas porque como todo processo de representação de um objeto social, os membros valem-se de referentes que são próprios da sua comunidade para darem significados ao objeto (Abric, 1998) e, nesse caso, isso aconteceu a partir da cosmovisão indígena acerca da educação tradicional.

Esse fato confirma que os grupos sociais se valem de aspectos que lhes são familiares no processo de ancoragem de uma representação, como afirma Moscovici (2012) e, no caso deste estudo, os dados revelam que os interlocutores indígenas ancoram a representação do SER PROFESSOR no modelo de educação indígena por eles instituído, um elemento cultural condicionante que marca e atravessa o sujeito individual e coletivamente, bem com a RS por ele constituída.

Pode-se afirmar, então, que os professores indígenas ao atribuírem sentidos ao ENSINAR transferem para a escola a concepção comunitária de educação em que os conhecimentos de toda

ordem são transmitidos. Sobre a educação tradicional indígena, Baniwa (2006) afirma que ela é transmitida no convívio diário entre os membros da comunidade por meio das experiências já vividas e materializadas nas narrativas contadas oralmente e em atividades coletivas realizadas no cotidiano das aldeias, pelos membros mais velhos, considerados ensinantes, e os mais novos, jovens e crianças, os aprendentes.

É com base nesses projetos de ações pedagógicas tradicionais que esses interlocutores influenciarão suas ações práticas no exercício da função de professores indígenas nas escolas de suas aldeias, porque para os povos indígenas, todos os elementos da vida estão relacionados e não se separam. É assim com a natureza, com o outro, com o cosmo e por que não o será com a escola indígena da qual eles têm se apropriado e a transformado em sua e para a qual têm estabelecido novos objetivos?

A representação social tem, portanto, como componente representacional o ENSINAR relacionado à memória que os canela e os guajajara têm de educação indígena e é fortalecida e consolidada pelo reconhecimento da importância social da profissão exercida por eles próprios. O professor indígena, no processo de escolarização do seu povo, é o agente social por meio do qual “[...] toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns” (Brasil, 1998, p. 43), daí sua importância e a justificativa para o pensamento consensual do objeto representado e objetivado no ENSINAR.

Por fim, ressaltasse que a RS centrada no ENSINAR é, para esses interlocutores, uma atividade de valoração positiva e funciona como um sistema de interpretação que prescreve o que é esperado pelo grupo em relação ao professor indígena e às suas ações individuais no contexto de atuação da escolarização das suas comunidades.

CONCLUSÃO

Os interlocutores canela e guajajara ao reconhecerem a importância do professor indígena atribuída por eles mesmos, torna-se ainda mais necessário que esse profissional, no exercício da profissão, tenha a sensibilidade de escutar as demandas coletivas em relação ao processo de escolarização das suas comunidades e reafirmem o compromisso em responder positivamente às expectativas das suas comunidades concernentes a esse papel.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura intercultural destinados aos povos indígenas podem contribuir para reforçar a atuação do professor indígena à medida que se proponham a

consolidar um percurso formativo de profissionais mais conscientes ao que é esperado deles em relação às suas comunidades e o que representam no exercício da profissão professor para os povos indígenas de um modo geral. É imprescindível que esses cursos promovam a formação de professores em consonância com as demandas e as necessidades desses povos, para os quais foram criados (Paladino; Almeida, 2012).

Destaca-se, ainda, que a escola, no contexto canela, tem apenas uma professora não indígena à frente desse ensino, mas no contexto dos guajajara o número de não indígenas atuando como professores ainda é grande. Emerge daí a importância de ofertas de cursos de licenciatura intercultural indígena em todos os estados da federação, porque, mesmo a longo prazo, esses cursos representam para os povos indígenas, que buscam a escolarização, a garantia de que esse processo seja realizado na sua totalidade por seus representantes legais.

Sobre as lacunas não preenchidas neste estudo, considera-se emergencial na área dos estudos de Representações Sociais, a realização de investigações que apliquem a TRS e TNC na área de formação de professor indígena, tendo como interlocutores os professores formadores não-indígenas e indígenas que atuam nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena a fim de promover a ampliação do conhecimento sobre essa realidade formativa. Na área de formação de professores indígenas, pesquisas que aprofundem temáticas como as políticas institucionais de permanência, uma vez que alguns alunos deixaram de participar da pesquisa realizada no campus da Instituição por falta de recurso financeiros para arcar com as despesas de deslocamento.

Pesquisas nessas direções de RS e Formação de Professores Indígenas são necessárias, porque os cursos de licenciatura intercultural, especialmente no território maranhense são experiências recentes, mas já consolidadas, e podem contribuir com as instituições formadoras no processo de avaliação dos atuais cursos e fornecer subsídios para novas propostas, a fim de garantir um processo formativo fortalecedor dos ideais de escolarização e de formação que os povos indígenas requerem.

Enfatiza-se que as análises aqui apresentadas são uma proposta de leitura das representações sociais com base na TRS e TNC no campo de formação de professores indígenas, mas longe de se pretender esgotar o tema, desenvolveu-se uma visão particular do pensamento social desses interlocutores sobre o SER PROFESSOR com foco na análise do núcleo central dessa representação.

A pesquisa conclui que esses interlocutores têm uma imagem positiva da profissão professor, como aqui foi demonstrado, e isso refletirá tanto no processo de formação deles, como

no desempenho das suas atividades como professores nas escolas destinadas às suas respectivas etnias, com a mesma criticidade, alteridade e reafirmação de suas identidades, qualidades com as quais, os alunos indígenas canela e guajajara, (co)autores deste estudo pautaram todo o processo de desenvolvimento da investigação.

AGRADECIMENTOS

Aos interlocutores da pesquisa, alunos indígenas das etnias Guajajara e Canela da área de humanas, campus da Uema, em Barra do Corda/MA, por ensinarem tanto aos não-indígena os seus modos próprios de ser, viver e estar no mundo, dentro e fora do “pátio” da aldeia e da escola. À direção do PROETNOS/UEMA por colaborar prontamente, sempre que instada, no processo de investigação e produção de dados.

À FAPEMA pela concessão da bolsa para os estudos do doutorado e realização da pesquisa, especialmente, no período de produção de dados *in loco*.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: PAREDES MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALAYA, B. B. Abordagens filosóficas e teoria das representações sociais. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. rev. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 346-375. Disponível em: http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2_aEdRevDez19r.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

BANIWA, G. L. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/5174>. Acesso em: 4 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 25

ago. 2023.

BRASIL. **Manual de redação oficial da Funai**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/outras-publicacoes/manual-de-redacao-oficial-da-funai/manual-de-redacao-oficial-da-funai.pdf/view>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FLAMENT, C. “Structure et dynamique des représentations sociales”. In: JODELET, D. (LA DIRECTION). **Les représentations sociales**. 1^a re édition. Paris: Les Presses universitaires de France, 1989. 424p. p. 224-241. (Collection “Sociologie d’aujourd’hui”). Disponível em: file:///C:/Users/DELL/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DOUTORADO/TRS/livro%20em%20franc%C3%AAs%20de%20Jodel et%20Les_repre%20sentations_sociales.pdf. Acesso: 1 mai. 2024.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. Paris, PUF, 1984/1986. p. 357-378. (Tradução em Espanhol, Barcelona). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326849612_Representations_sociales_phenomenes_concept_et_theorie. Acesso em: 12 dez. 2022.

MELO, E. S. N. **Campo educacional e representação social de formação docente: o olhar dos agentes**. 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14459/1/EldaSNM.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MELO, E. S. N. Sistema de espiral representacional - ferramenta metodológica de análise: articulando a tríade Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e a Técnica de Associação Livre de Palavras. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Dossiê, v. 16, n. 42, nov. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/issue/view/132/151>. Acesso: 2 dez. 2024.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

NASCIMENTO POTIGUARA, R. G. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14609>. Acesso em: 20 abr. de 2025.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p. Disponível em:

https://laboep.uff.br/wp-content/uploads/sites/133/2020/01/LivroMariana_Paladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996a. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SÁ, C. P. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996b.

VIEIRA TUKANO, A. R. L. V. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9545>. Acesso em: 9 set. 2023.