

As representações sociais de professores indígenas Tembé sobre a sua cultura na educação escolar

The social representations of Tembé indigenous teachers about their culture in school education

Glauber Ranieri Martins da Silva¹
Ivany Pinto Nascimento²

Resumo

A compreensão das representações sociais de indígenas sobre a cultura e a educação é fundamental para a construção de uma educação intercultural. O presente artigo objetiva apresentar resultados de investigações acerca das representações sociais de professores indígenas Tembé da Aldeia São Pedro na Terra Indígena do Alto Rio Guamá sobre a sua cultura na educação escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo com aporte teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa em profundidade e a seleção dos sujeitos obedeceu a critérios previamente definidos. O tratamento e a análise dos dados se deu a partir de agrupamentos por unidades de sentidos e elaboração de temáticas de análise para destacar as objetivações e ancoragens componentes das representações sociais desses professores. Dentre os resultados destacamos que: as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar se ancoram na compreensão de que, na educação escolar não há lugar para a sua cultura, há uma hierarquia que silencia saberes e práticas ancestrais. De maneira paradoxal, esta mesma educação escolar lhes tem possibilitado perspectivas interculturais, resgate e fortalecimento de sua ancestralidade silenciados pela colonização e pelo contato histórico com outras populações.

Palavras-chave: Representações sociais. Interculturalidade. Educação escolar indígena. Tembé-Tenetehar.

Abstract

The understanding of indigenous social representations about culture and education is fundamental for the construction of intercultural education. This article aims to present results of investigations about the social representations of Tembé teachers of São Pedro Village in the Indigenous Land of the Upper Guamá River (TIARG) about their culture in school education. It's a qualitative nature research with theoretical and methodological contribution, for its elaboration, of the Theory of Social Representations. The data collection instrument was the in-depth narrative interview and the selection of the subjects followed the previously defined criteria. The treatment and analysis of the data took place from groupings by units of meanings and elaboration of analysis themes to highlight the objectifications and anchorages

¹ Doutor em Educação e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará, Brasil; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia e Escola de Governança do Estado do Pará, Brasil; Geógrafo e Pedagogo. Docente na Educação Básica e Superior da rede pública do Estado do Pará. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Pesquisador integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. E-mail: glauberranieri@yahoo.com.br

² Doutora em Psicologia da Educação com Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Brasil. Docente e Pesquisadora Titular do Instituto de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade CNPq. Consultora *ad hoc* CAPES e CNPQ. Coordena o grupo de pesquisa sobre Juventude, Identidade, Representações Sociais e Educação. Integrante do Grupo Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais. E-mail: ivany.pinto@gmail.com.

that make up the social representations of Temb  teachers. Among the results, we highlight that: the social representations of Temb  teachers about their culture in school education are anchored in the understanding that, in school education there is no place for their culture, there is a hierarchy that silences ancestral knowledge and practices. Paradoxically, this same school education has enabled intercultural perspectives, rescue and fortification of their ancestry, silenced by colonization and by historical contact with other populations.

Keywords: Social representations. Interculturality. Indigenous school education. Temb -Tenetehar.

Introdu o

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados da pesquisa realizada com professores indígenas da Escola Indígena Francisco Magno Tembé entre os anos de 2018 e 2020. O estudo consiste em analisar as representa es sociais (RS) desses professores indígenas sobre a sua cultura na educa o escolar. A sede da escola lócus de nosso estudo está localizada na aldeia São Pedro na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG). A terra indígena mede 279 mil hectares e se estendem a vários municípios paraenses, entre eles Santa Luzia do Pará, Capitão Poço e Paragominas, possui seus limites definidos ao norte pelo Rio Guamá, onde estão 16 aldeias e ao sul pelo Rio Gurupi, onde estão outras 17 aldeias, na divisa dos estados do Pará e Maranhão. Segundo dados do Plano de Gestão Territorial e Ambiental PGTA/ TIARG (BRASIL, 2018), a terra indígena   habitada por aproximadamente 4.168 pessoas, sendo 2.546 indígenas.

Os Tembé ou Tembé-Tenetehar são um povo constituinte dos Tupi-Guarani, da família Tenetehar cujas primeiras descri es e catálogos constam nos mapas etno-históricos do alemão Curt Nimuendajú (1982), datados das primeiras décadas do século XX. Neles Nimuendajú registra os movimentos migratórios e de territorializa o de povos indígenas com base em suas viagens como etnólogo e também em documentos históricos diversos, como cartas oficiais e descri es de viajantes e naturalistas de épocas progressas.

De acordo com o Plano de Educa o da Escola Francisco Magno Tembé (2019), a oferta de educa o escolar existe na TIARG desde 1945, quando realizada no Posto indígena Alto Rio Guamá – atual Aldeia Sede – pelo então Serviço de Prote o ao  ndio (SPI).

O estudo das representa es sociais de professores Tembé-Tenetehar da Escola Francisco Magno Tembé sobre a sua cultura na educa o escolar representa um esforço de compreensão das visões de mundo e perspectivas dos sujeitos indígenas para a educa o, o que constitui reflexão fundamental no sentido da constru o de uma escola intercultural.

As representa es sociais constituem um “sistema de valores, no es e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material [...] que

tornam inteligíveis a realidade física e social e integram-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios” (MOSCOVICI, 1978, p. 79). As representações sociais são, portanto, construções do sujeito social contextualizadas e implicam na realização dos contextos sociais nos quais a escola se insere.

De acordo com Jodelet, os sujeitos necessitam das informações que circulam à sua volta para que possam se ajustar ao mundo que os rodeia “física ou intelectualmente” a fim de resolver os problemas que se apresentem. A autora pondera que, “frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma a compreendê-lo, administrá-lo, enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 17).

Jovchelovitch (2011, p. 82), considera que interpretar “como comunidades diferentes em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais constroem saber sobre o mundo é central para a teorias das representações sociais”. Neste sentido, pensar acerca do sujeito indígena no Brasil, a partir de suas representações sociais constitui importante contribuição para a ciência e para as comunidades indígenas, sendo, portanto, um campo de amplas possibilidades, em especial no que tange à cultura, às identidades nas diversas conjunturas pelas quais estes sujeitos se organizam e à educação destes povos.

Para Forquin (1993), ao tratarmos com culturas diversas, a escola constitui um campo de expectativas e perspectivas conflitantes no estabelecimento do que é ou não importante como conteúdo, ou seja, em como realizar uma escola que ao mesmo tempo garanta o acesso ao conhecimento científico-acadêmico e promova a valorização dos saberes tradicionais não-hegemônicos. A este respeito, Santos pondera que a escola e o currículo escolar das minorias devem conter “o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SANTOS, 1997, p. 228).

Partindo dessas premissas, compreendemos que os não-indígenas estabelecem representações sociais, imagens e sentidos sobre o indígena, sobre suas reivindicações, suas formas de organização, sua cultura – muitas vezes sem o devido conhecimento da realidade destes povos. Por sua vez, os indígenas, enquanto sujeitos do conhecimento, interpretam a realidade da sociedade não-indígena de forma a constituir representações sociais sobre ela e sobre si mesmos. Segundo Moscovici (2015, p. 48) As representações sociais “corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos”.

Portanto, a interpretação da relação multicultural vivenciada na aldeia interfere na organização das representações sociais, nas imagens e sentidos que os indígenas estabelecem

sobre si mesmos e sobre sua cultura, pois “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (COSTA, 2002, p. 138).

Na mesma direção, Daniel Munduruku (2005) afirma que ser indígena no Brasil pressupõe aceitar-se como tal, haja vista uma série de comportamentos que é introjetada desde muito cedo, e historicamente. Isto demanda muita coragem, pois requer reinventar suas formas de compreensão de mundo a partir do enfrentamento de compreensões que se compõem e se impõem com a força não somente do pensamento do diferente, mas com a força dos caminhos de constituição do estado brasileiro.

O povo Tembé carrega em sua história de resistência, *memórias* de processos educacionais que vão desde a catequese no período colonial às propostas de educação intercultural de nossa contemporaneidade, constituindo uma realidade específica sobre a qual pretendemos refletir e compreender a partir da Teorias das Representações Sociais.

Assim, para dar suporte à reflexão acerca das representações sociais de professores indígenas Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar da Escola Francisco Magno Tembé, embasamos nosso estudo em três aportes principais: 1) a teoria das representações sociais; 2) as noções sobre educação escolar, educação indígena e educação escolar indígena; e, 3) a perspectiva da interculturalidade crítica.

2. Representações Sociais, Educação Escolar e Interculturalidade

A teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici (1978, 2015) compreende que a vida em sociedade produz nos sujeitos o compartilhamento de saberes e visões sociais de um grupo social sobre algo, objetos sociais, culturais, elementos materiais ou imateriais. Nelas estão impressas as concepções assumidas e compartilhadas pelos sujeitos de um determinado grupo, tornando-se parte de suas identidades. Segundo Jovchelovitch (2011), as representações sociais são, para além da teoria, um fenômeno que permite perceber as “máscaras das ideologias” como a “ideologia do branqueamento” que se reflete vis-à-vis em valores e práticas sociais históricas de discriminação e racismo.

As representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87)

No extrato acima, a autora destaca ainda a importância de um conjunto de conceitos articulados que explicam a transformação dos saberes sociais produzidos por um determinado grupo em processos pelos quais este grupo se organiza e se reproduz em suas compreensões sociais sobre *si* mesmos e sobre os *outros*. Destacamos que as representações sociais se constituem a partir de imagens e sentidos: objetivação e ancoragem.

Segundo Moscovici (2015, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Nesta definição, Mazzotti (2002, p. 19-20), explicita que a objetivação é “a transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto” nela “a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação”. A objetivação possibilita, a partir da propriedade icônica de uma ideia, a materialização de conceitos em imagens.

Por sua vez, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. (MOSCOVICI, 2015, p. 61). A ancoragem, neste sentido “diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo” (MAZZOTTI, 2002, p. 19), cuja intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhes são conferidos.

Compreendendo que as objetivações e as ancoragens organizam as representações sociais de professores indígenas Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar e que estas representações são fundamentais para a compreensão de *si* e dos *outros* a partir de uma mútua relação, ponderamos que, para este povo, a realização de uma educação intercultural demanda, *a priori*, uma reflexão sobre os diversos saberes, protagonizada pela comunidade cujas características e anseios lhes são próprios e específicos.

Nesta direção é fundamental estabelecer nossa compreensão de educação escolar, educação indígena e educação escolar indígena, haja vista que almejamos por uma proposta de educação escolar indígena numa perspectiva intercultural crítica.

A instituição escolar e, por conseguinte a *educação escolar*, apesar dos avanços ao longo do tempo com a inclusão de perspectivas progressistas, ainda constitui a sistematização do processo de socialização dos membros das sociedades ocidentais, especialmente no que se refere à hierarquização dos saberes nos currículos prescritos e realizados. Segundo Libâneo (2007), é através da escola que se constitui o sujeito e que se reproduz a sociedade.

Por sua vez, numa condição bem mais complexa, a *educação indígena* se constitui de todo o processo de socialização da pessoa. Para Nascimento e Urquiza (2010, p.116) a

educação indígena vai desde “o momento da gestação; o nascimento e a ‘nominação’; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura”. Estas fases e rituais representam um processo coletivo de “interiorização e transmissão de valores de geração a geração” (EMÍDIO-SILVA, 2017, p. 95).

A partir destas noções, consideramos que uma *educação escolar indígena* deve aglutinar-se de elementos que deem conta de ambos os processos, e, embora compartilhemos do pensamento de Gersem Baniwa ao considerar que “a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 129), ponderamos que, estes processos se dão preponderantemente em função dos conhecimentos não-indígenas.

Neste sentido, devido à hierarquização dos conhecimentos contida nos currículos, bem como nas expectativas e nos objetivos educacionais, esta educação permanece como reprodutora de perspectivas homogeneizadoras e silenciadoras de saberes tradicionais.

A interculturalidade, portanto, constitui uma alternativa para a ação pedagógica com povos indígenas, bem como a necessidade de considerar a participação e o protagonismo dessas populações na formulação de propostas de educação diferenciada, uma vez que os grupos historicamente excluídos merecem vida digna e respeito.

É necessário compreender, entretanto, que uma proposta de educação intercultural não ocorre de forma harmônica. Ela é constituída a partir de processos conflituosos nos quais as representações sociais de um grupo colidem com representações sociais de outros grupos resultando em ambientes bastante complexos. A este respeito, Fleuri (2005, p. 119), reconhece como intercultural um campo de complexidades onde atuam diversos sujeitos sociais, onde há “diferentes perspectivas epistemológicas e políticas” e, portanto, há um caráter relacional da interculturalidade que permite “a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais”.

Para Ivanilde Oliveira, a perspectiva da interculturalidade corresponde a uma alternativa capaz de assumir um projeto político que tenha como horizonte a transformação social e a humanização. Segundo esta autora, a interculturalidade “expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas” (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Convém destacar que, segundo Walsh (2009), quando falamos de interculturalidade, há três perspectivas a serem consideradas: 1) a perspectiva *relacional* que compreende a

interculturalidade como o intercâmbio *entre* as culturas, sem considerar os aspectos de igualdade ou desigualdade com que ocorre; 2) a perspectiva *funcional* que reconhece a diversidade, porém objetiva uma inclusão desta diversidade à estrutura social estabelecida; e, 3) a perspectiva *crítica* que compreende os conflitos interculturais a partir da problemática estrutural-colonial-racial e não a partir da diversidade.

Assim, para essa autora, a interculturalidade crítica corresponde a uma ferramenta, a um processo e a um projeto político de intervenção na realidade construído a partir das demandas dos sujeitos e não a partir de uma estrutura funcional supostamente superior, pois compreende que a diferença se construiu dentro de uma matriz colonial de poder racializado e hierarquizado que deve ser confrontada.

Na mesma direção Candau (2013a, p. 152) afirma que a perspectiva da interculturalidade crítica trata-se de “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros”.

Segundo Walsh (2009), no campo educativo a interculturalidade assumiu duplo sentido: *político-reivindicativo* concebido a partir de lutas sociais e enfrentamento da exclusão protagonizados especialmente por populações indígenas e, por outro lado, *sócio-estatal de burocratização*, que reconhece os aspectos sociais, políticos e culturais das populações tradicionais, porém atua sobre eles através da instalação de mecanismos de regulação.

Na mesma direção, Candau afirma que há uma crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organizações internacionais, entretanto tal incorporação está recorrentemente vinculada à lógica neoliberal e não questiona o modelo sociopolítico em vigor na maioria dos países, servindo como “estratégia de promoção da coesão social, assimilando grupos socioculturais subordinados à cultura hegemônica” (CANDAU, 2013a, p. 151).

Desse modo Candau (2013a, p. 158), considera dois aspectos essenciais na promoção de uma educação intercultural crítica: a necessidade de “penetrar no universo de preconceitos e discriminações que permeiam - muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil - todas as relações sociais que moldam os contextos em que vivemos” para desconstruí-los; e, “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educacionais e permeiam os currículos escolares”.

Candau (2013b) pondera ainda que a construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural necessita trilhar caminhos que possam dispor de elementos essenciais de comunicação e respeito entre as culturas, dos quais elenca: reconhecer nossas

identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos “outros”; e, compreender a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Ao nosso ver, a negociação cultural no âmbito educacional e político corrobora para processos emancipatórios e de empoderamento das populações indígenas. Como assinala o pensamento de Walsh (2000), a emancipação advinda de perspectivas interculturais torna-se alcançável ao passo que as desigualdades e os conflitos de cunho socioeconômico, político e ideal-filosóficos possam ser reconhecidos e confrontados.

A interculturalidade é diferente, à medida que se refere a complexas relações, negociações e trocas culturais, e busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o “outro” possa ser considerado como sujeito de identidade, diferença e ação – a capacidade de agência. (WALSH, 2000, p. 10, tradução nossa)

É nesta perspectiva de confronto que se desenvolvem diversas ações educacionais como propostas de educação indígena, cujos percalços e resultados tem sempre um rol de variáveis a ser considerado, e, ao mesmo tempo, tem sido uma garantia de resistência e sobrevivência das identidades dos povos indígenas a partir da compreensão da escolarização no passado, no presente e em perspectivas futuras.

Vale ressaltar que no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um fortalecimento dos movimentos sociais indígenas e diversas conquistas estabeleceram “o direito aos princípios norteadores de uma educação escolar indígena com características intercultural, diferenciada, bi-multilíngue e específica” (ALENCAR, 2016, p. 16).

Portanto, cabe-nos refletir sobre os processos multiculturais e interculturais vivenciados na aldeia a partir da educação escolar e, sobretudo, a compreensão ou representação construída pelos indígenas acerca desses processos. O que sintetizamos na seguinte questão: quais as objetivações e ancoragens que constituem as representações sociais de professores indígenas Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar?

Para nortear nosso estudo estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos:

3. Procedimentos metodológicos

A seleção dos sujeitos foi realizada segundo os seguintes critérios: ser indígena, ser professor da educação escolar indígena, possuir formação em nível superior, residir nas aldeias da TIARG, aceitar a participação no estudo. Estes critérios nos levaram a um universo de seis professores indígenas da Escola Indígena Francisco Magno Tembé e anexos. Em

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) assinado, os sujeitos do estudo concederam autorização para divulgação de seus nomes indígenas, entretanto, para preservar seus direitos de expressão e evitar danos, optamos por nominar cada um deles como *Professor Tembé*, seguido de sequência numérica de 1 a 6.

Os instrumentos adotados para a coleta dos dados foram entrevistas narrativas (MUYLAERT; SARUBBI JR; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014) em profundidade, realizadas entre os anos de 2018 e 2020. Na entrevista narrativa, estabelecemos diálogos com os entrevistados acerca de um tema proposto, permitindo que ele percorra os aspectos mais relevantes do tema em investigação, segundo suas próprias representações. O aprofundamento se d  partir da intervenção do pesquisador, sempre que necessário, provocando o entrevistado ao retorno ou   permanência na abordagem de elementos importantes ao estudo proposto.

Para realizarmos a análise dos dados optamos pela abordagem qualitativa de caráter explicativo e analítico. Esta abordagem possibilita o estudo de fen menos complexos de natureza social e cultural, especialmente em análises cujo referencial teórico esteja na Teoria das Representações Sociais e nos processos de objetivação e ancoragem que, de acordo com Moscovici (2015), compõem as representações sociais de todo e qualquer grupo social.

Como mecanismo de compreensão utilizamos a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006) do conteúdo coletado nas entrevistas narrativas. Esta técnica permitiu destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais dos professores Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar. A análise temática é apropriada aos estudos das representações sociais, em especial pelos processos de compreensão do sujeito por *si*, a partir de *si* e dos *outros* numa perspectiva psicossocial.

Em síntese, realizamos o tratamento e análise dos dados de forma e compreender as representações sociais desses professores indígenas, enquanto “visão consensual da realidade” (JODELET, 2001), de acordo com os seguintes passos: 1) digitação e organização individual das entrevistas de acordo com cada sujeito; 2) agrupamento dos dados em unidades de sentidos e elaboração de temáticas pelos conteúdos centrais correspondentes; 3) análise das imagens e sentidos que compõem as representações sociais dos professores Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar.

4. As representações sociais dos professores Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar

A partir dos agrupamentos realizados pelas unidades de sentido definimos como temática principal a *cultura Tembé-Tenetehar e a educação escolar*. Subjacentes a esta,

encontramos três subtemáticas que convencionamos chamar de saberes: *a) saberes não-indígenas na escola, b) saberes indígenas na escola e, c) saberes interculturais.*

Em termos epistemológicos, *saber* é “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 37). Segundo Jovchelovitch (2004, p. 28), “o saber é sempre obra de uma comunidade humana e, portanto, deve ser entendido no plural”. Assim, inferimos que na educação Tembé ocorrem *saberes* cujas características marcantes estão ligadas à ancestralidade; *saberes* cuja marcação se dá pela presença e intervenção do não-indígena; e *saberes* que, organizados a partir de, pelo menos, estas duas sociedades, compõem *saberes* interculturais.

Destarte esta organização, o retorno às narrativas de nossos interlocutores nos levou ao reconhecimento das unidades de sentido componentes de um rol de imagens que, ou afirmam os saberes indígenas como forma de resistência, ou, noutra direção, buscam silenciá-los.

a) saberes não-indígenas na escola – onde consideramos os aspectos das culturas não-indígenas que atravessam a escola, inclusive o currículo prescrito. Nesta subtemática, os elementos que se destacam nas narrativas de nossos interlocutores sobre a organização escolar na aldeia são a *língua portuguesa, a história e as crenças e as tecnologias.*

No quadro 01 apresentamos a primeira subtemática: na primeira coluna, dispomos os temas que correspondem às objetivações, ou seja, à materialização de conceitos em imagens; na segunda coluna, apresentamos as ancoragens, enquanto sentidos que se ligam a essas imagens; e, na terceira coluna, apresentamos os conteúdos centrais que compõem cada uma das unidades de sentido correspondentes.

Quadro 01 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé acerca dos saberes não-indígenas na escola

SUBTEMÁTICA = SABERES NÃO-INDÍGENAS		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos centrais
Língua portuguesa	Escola como lugar da língua portuguesa	Todos os elementos escolares, livros didáticos, disciplinas, etc. estão em língua portuguesa. Sentimento de silenciamento das tradições linguísticas ancestrais. A língua portuguesa se impôs como um dos principais vetores de homogeneização. Há uma hierarquia, dentro e fora da aldeia, dos sujeitos que dominam a língua portuguesa.
História e crença	Escola como lugar da História e das imagens da colonização	A história contada na escola segue a lógica da historiografia oficial, desprivilegia a história de resistência e protagonismo indígena e reproduz imagens distorcidas sobre estes povos. Ainda existe a imagem do indígena confeccionada pela colonização. A fé católica advinda da colonização ainda atravessa o cotidiano dos Tembé reproduzindo elementos religiosos e culturais dos outros.
Tecnologia	A escola como <i>loco</i> de apropriação sobre	As tecnologias estão presentes, na escola e na comunidade como um “caminho sem volta”. A tecnologia produz amenidades, mas desagrega saberes e costumes tradicionais no contínuo conflito entre o “velho” e

	as tecnologias	o “novo”. É necessária uma compreensão das tecnologias e suas influências sobre a sociedade local.
--	----------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O agrupamento desta primeira subtemática constitui um bloco semântico de objetivações sobre diversos fatos, objetos, acontecimentos, ideias, etc. que corroboram para tornar o indígena um sujeito não-diferenciado ou não-diferencial do restante da sociedade nacional. Nele observamos o estabelecimento de questões como a linguagem e os padrões de organização escolar – os quais visam a adequações quanto ao ritmo, ao tempo e aos modos de vida urbano-industriais que regem a maioria das relações socioeconômicas e culturais do país –, elencados a partir de perspectivas de valorização no que tange às práticas de ensino, políticas educacionais, currículo e estrutura físico-pedagógica.

A escola em si contribuiu com os processos de silenciamento dos saberes indígenas ao passo que estabeleceu uma imagem de hierarquização na qual os saberes não-indígenas sempre foram vislumbrados como mais importantes, o que condiz com a própria natureza da instituição escolar organizada sob os pressupostos desta hierarquização. Segundo Jovchelovitch (2004, p. 29), a avaliação dos sujeitos e seus respectivos desempenhos escolares se dá pela admissão ou construção de padrões segundo os quais se chegou a um “processo sócio-político de colocar saberes e as pessoas que o produzem em uma escala hierárquica onde formas inferiores e formas superiores de saber (e ser, já que todo saber possui uma dimensão ontológica) são comparadas” [sic].

Nas narrativas de nossos interlocutores, encontramos a imposição de elementos não indígenas como forma de opressão e dominação:

Desde o início, 1945, quando os Tembé, né, que eles moravam no outro lado, nossos antepassados, no outro lado do rio, e aí eles passaram para esse outro lado do rio. Com a ideia do governador Magalhaes Barata³ de melhora... aí com essa mudança né, aí veio o chefe de posto na época. Aí já foi os nossos antepassados eles já foram proibidos de falar a língua que eles ainda falavam, né?! E aí foi proibido de falar: aquele que falasse a língua ficava sem comida, apanhava... e aí foram deixando de falar. (PROFESSOR TEMBÉ 4, jun. 2019).

[...] a escola ser introduzida, no primeiro momento principalmente para nós Tembé, ela tem um momento assim muito negativo que ela veio imposta né, para a gente negar a nossa cultura né, para que a gente passar ser integrado numa sociedade nacional né, aonde os alunos eram proibidos de falar sua própria língua, não poderia se comunicar através de sua língua materna né, que não respeitava o modo social da comunidade. E principalmente no tempo do SPI, né, que isso foi muito marcante né, que foi uma política de opressão mesmo aos Tembé. (PROFESSOR TEMBÉ 6, jun. 2019).

³ Joaquim de Magalhães Cardoso Barata governou o estado do Pará em três momentos (1930-1935), (1942-1945) e (1956-1959). A data das proibições citadas na narrativa não possui exatidão.

Embora as proibições citadas por nossos interlocutores tenham deixado de existir, a imagem de que a língua portuguesa, enquanto *saber não-indígena*, é homogeneizadora, corresponde a objetivação de que este saber possui lugar privilegiado na escola. Tal imagem está ancorada em condicionantes como o fato de todos os elementos escolares, dentre eles, livros didáticos, calendários, currículos, etc. estarem escritos em língua portuguesa, o que decerto gera o silenciamento das tradições linguísticas ancestrais, como forma de comunicação e pensamento.

Os professores ancoram a imagem de domínio da língua portuguesa como um dos principais vetores de homogeneização, um dos principais meios pelos quais se efetivou a colonização e que, ainda hoje, impõe-se hierarquicamente, dentro e fora da aldeia, haja vista que os sujeitos que melhor dominam esta língua se destacam nos diversos âmbitos sociais.

Da mesma forma, a imagem de que a escola é lugar da história e das crenças [oficiais], não-indígenas, encontra ancoragem no fato de que, estes saberes reproduzidos na instituição de ensino desprivilegiam as histórias de resistência e protagonismo dos povos indígenas, os quais são geralmente retratados a partir de concepções distorcidas, referendadas pela historiografia oficial. Além disso, saberes não-indígenas de cunho religioso, foram impostos a partir de uma lógica escolar pelos processos de colonização. Os saberes religiosos não-indígenas impuseram o silenciamento de muitos saberes ancestrais, em nome de um processo de homogeneização sociocultural e religiosa.

A imagem da escola como lugar de possibilidades de apropriação de conhecimentos tecnológicos, ou sobre equipamentos de tecnologia modernos, está ancorada na evidente *invasão* tecno-informacional que se dá tanto no espaço da escola quanto da comunidade em geral. Neste sentido, embora as tecnologias sejam vistas de maneira positiva, em decorrência das amenidades que proporcionam, ancora-se também no sentimento de incerteza uma vez que contribua para desagregar saberes e práticas tradicionais, como nos revela o professor indígena:

[...] desde 2007 que chegou a energia é que mudou mesmo nosso comportamento aqui de viver... não contemos mais histórias, não contemos mais os nossos mitos, nossas lendas.... [...] o processo da globalização entrou e de uma forma... parece que virou normal a tecnologia... é um caminho sem volta. Nossos adolescentes [...] acham melhor um celular do que chamar eles pra irem contar uma história, sentar, acender um fogo, uma fogueira... Pra eles, o celular hoje é até mais importante... então o modo de comportamento, o jeito de vivência também interferiu... interfere! (PROFESSOR TEMBÉ 1, jun. 2019)

Portanto, das análises de nossa primeira subtemática *saberes não-indígenas* inferimos que as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar se organizam primeiro por uma compreensão de que a escola é um lugar da língua portuguesa, das histórias e crenças [oficiais] fundamentadas na colonização e, lugar de apropriação de conhecimentos sobre tecnologias. Em suma, é um lugar que contribui para as intencionalidades dos processos de homogeneização sociocultural.

b) *saberes indígenas na escola* – para esta segunda subtemática, igualmente aferida dos diálogos e narrativas de nossos interlocutores, destacaram-se a *língua materna*, ou a ausência dela, as *memórias e crenças* e as *artes indígenas*, onde consideramos os aspectos das culturas indígenas ancestrais, tradições que sejam abordadas na escola, estando ou não prescritas no currículo escolar.

No quadro 02 destacamos as objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais (RS) de professores Tembé sobre os *saberes indígenas* na Escola Francisco Magno Tembé, seguindo a mesma disposição do quadro anterior.

Quadro 02 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre os saberes indígenas na escola

SUBTEMÁTICA: SABERES INDÍGENAS		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos centrais
Língua materna	A língua materna não possui lugar na escola	A língua materna é reconhecidamente necessária, mas não está nos livros, não está nos diálogos, não está reproduzida no ambiente escolar. Não há professor de língua materna. Não é possível resgatar a língua para voltar a ser usual na comunidade.
Memórias e crenças	A oralidade, as histórias de resistência do povo e sua cosmologia não têm lugar na educação escolar	A oralidade se perde em meio às mudanças estruturais da aldeia. Há uma perda das memórias pelo falecimento dos anciões. Pela hierarquia dos saberes, o currículo silencia os modos de vida e pensamento diferentes dos pressupostos acadêmicos. A história do povo não é contada. A cosmologia não atravessa a escola com o devido respeito. Há uma exotização dos saberes cosmológicos. Ocorre certo desinteresse de muitos jovens pela ancestralidade.
Artes Indígenas	As artes na escola possuem lugar de destaque porque possuem destaque no cotidiano da aldeia.	As artes indígenas possuem lugar de destaque quando comparadas aos demais elementos da cultura ancestral. O orgulho pela arte é perceptível, especialmente os grafismos corporais. Há muitas modificações decorrentes do tempo e da criatividade dos indígenas. Representa um elemento de afirmação identitária. Há uma mudança de postura acerca dos recursos da natureza para produção de adornos. A dança e as canções sofrem impactos do domínio da língua portuguesa e de manifestações culturais externas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A partir da análise do quadro 02, muito embora reconhecidamente necessária, a língua materna Tembé não possui lugar na escola. Esta imagem está ancorada no fato de que, este saber indígena não comparece na instituição educacional nem pelos elementos formais como documentação, livro didático, escrita dos alunos, entres outros, nem pelos elementos informais como a comunicação cotidiana pela oralidade. Tal situação explica-se como

consequências do processo colonial e dos períodos históricos que se seguiram, pois, decerto, ainda geram o silenciamento das tradições linguísticas ancestrais, como forma de comunicação e de pensamento.

Da mesma maneira, as imagens relativas às memórias e crenças indígenas se ligam às ancoragens de que estes saberes não possuem lugar na escola, principalmente no que tange à oralidade e aos currículos escolares. Os conteúdos centrais que ancoram as imagens advêm de fatos como o esquecimento das memórias ancestrais em decorrência da morte de anciãos, ou pela falta de registros sobre a história do povo, ou ainda pelos registros elaborados a partir das *lentes* do colonizador, os quais impuseram, desde sempre, uma hierarquia de saberes.

Analisando as narrativas de nossos interlocutores sobre os saberes indígenas na escola, inferimos que, embora a escola esteja imersa no cotidiano e no sistema social da aldeia, estes saberes não possuem lugar na educação escolar, o que constitui um grande desafio aos professores indígenas. As heranças da colonização e o sentido do silenciamento compõem como representação social. Tal situação aparece extremada na fala entristecida do professor que revela “quando a gente começa a falar da questão indígena, tem aluno que diz que ele não precisa saber disso” (PROFESSOR TEMBÉ 1, jun. 2019), mas “a gente tenta encaixar nossas coisas” (PROFESSOR TEMBÉ 2, jun. 2019). Isso nos revela que não é fácil assumir uma identidade há muito marginalizada pelos processos homogeneizadores.

Assim, de certa maneira, a instituição escolar silencia os modos de vida e de pensamento em prol de modos academicistas, desacredita os saberes ancestrais: não conta a história do povo e a cosmologia é geralmente mensurada como arranjos exóticos e folclóricos. Segundo Arroyo (2014, p. 123), é a velha história da negação dos direitos que “sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes”.

A este respeito, os conteúdos centrais das unidades de sentido apontam claramente para noção de impossibilidade de superação da hierarquia de saberes em decorrência do silenciamento de tudo aquilo que se apresente como diferente da cultura da classe dominante, geralmente institucionalizada. Esta classe dominante, ao mesmo tempo que impõe estratégias de silenciamento dos povos tradicionais, exige desses povos uma existência e uma sobrevivência *primitiva*, como condição para reconhecer-lhes as identidades.

Por outro lado, no tocante às artes indígenas, os professores Tembé compartilham as imagens de que tais saberes são valorizados dentro da escola e na comunidade, quando comparadas a outros saberes indígenas. Estas imagens ancoram-se no fato das artes indígenas, grafismo, pintura corporal, adornos entre outros, compõem elementos efetivos de afirmação

identitária, pelos quais os Tembé cultivam orgulho, apesar de terem servido como elementos de discriminação dos indígenas no passado. Como nos reporta o professor Tembé:

As pessoas mais velhas aqui não se pintam. Eles não se pintam. Raramente alguém das pessoas mais velhas de 50 anos para frente se pintam. Por que? Eles sofreram muita discriminação, foram muito discriminados. Não poderiam falar nem sequer na língua [materna]... a opressão foi muito grande... (PROFESSOR TEMBÉ 6, jun. 2019).

Embora os grafismos, as danças e a música Tembé tenham se modificado pelas inter-relações socioculturais no espaço e no tempo; embora sofram da dinâmica promovida pelos jovens – que realizam modificações nas pinturas e ritos ancestrais –, estes saberes são compreendidos pelos Tembé como a ligação mais profunda e efetiva com sua ancestralidade.

Cabe destacar, porém, que esta valorização não se dá do ponto de vista do cultivo e propagação a partir de uma escala local para uma escala nacional ou global, mas sim como instrumento de afirmação pontual e especificamente ligado a um tempo-espaço. Ou seja, a produção e reprodução das artes indígenas não se dão com a finalidade de difusão para o mundo, mas sim para o convívio cotidiano na aldeia.

Neste sentido, os professores Tembé compartilham a representação de que, com exceção das artes, os *saberes indígenas* não possuem lugar na escola. Os saberes ancestrais são continuamente silenciados em prol de uma homogeneização sociocultural. Contudo, verificamos uma postura contra hegemônica por parte dos docentes, reconhecendo a necessidade de assumir um enfrentamento crítico à exclusão e aos preconceitos originados na colonização e reproduzidos historicamente.

c) saberes interculturais – na terceira subtemática consideramos os aspectos que se apresentam como respeito mútuo entre as culturas, tratados não pelo isolamento, mas pela valorização positiva independentemente do segmento cultural do qual seja originário, pela integração no processo ensino-aprendizagem das tradições com a modernização numa perspectiva de interculturalidade crítica –. Aqui comparecem com mais força elementos preconizadores de futuro, elementos que tratamos como *perspectivas escolares*.

A ideia de interculturalidade crítica dos saberes constitui desejo e tentativa de ações por parte dos professores. Há também uma compreensão de que a escolarização, embora dicotômica, possibilitou o desenvolvimento de noções e aparatos intelectuais que refletem o passado, atuam no presente e se consolidam como perspectivas para o futuro.

No quadro 03 apresentamos as representações sociais correspondentes à subtemática *saberes interculturais*:

Quadro 03 - Objetivações e ancoragens que compõem as RS de professores Tembé sobre a interculturalidade e as perspectivas escolares na Escola Francisco Magno Tembé

SUBTEMÁTICA: SABERES INTERCULTURAIS		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos centrais
Interculturalidade e perspectivas escolares	A interculturalidade como anseio dos professores Tembé e como perspectivas escolares	A formação em Licenciatura intercultural provocou uma mudança na compreensão da educação. O pensamento intercultural se dá como uma perspectiva escolar de resistência e autonomia. Os professores anseiam por uma educação intercultural. É difícil viabilizar os princípios da interculturalidade na escola. A forte presença de professores não-indígenas constitui um desafio à valorização da cultura ancestral.
		A escola é concebida como possibilidade para o desenvolvimento de diversos aspectos da comunidade nos âmbitos político, econômico e social; a escola possui <i>status</i> de entidade capaz de fomentar protagonismos indígenas. Ela é vista como a maior fonte de perspectivas de desenvolvimento da aldeia e dos sujeitos. Possibilidade de resgate cultural e fortalecimento das identidades. Possibilidade de conhecimento do <i>outro</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

De acordo com o quadro 03, inferimos que os professores Tembé compartilham a imagem de que a interculturalidade crítica na escola será capaz de lhes proporcionar maior autonomia, protagonismo e valorização de sua cultura ancestral. Tal imagem se ancora na formação em Licenciatura Intercultural Indígena – graduação obtida pelos sujeitos de nosso estudo entre os anos de 2012 e 2016 na Universidade do Estado do Pará.

A representação de que escola indígena numa perspectiva intercultural, embora não possa eliminar completamente a hierarquia dos saberes, seja capaz de aproximar os saberes não-indígenas dos saberes indígenas pelo mútuo questionamento e respeito, ancora o desejo dos professores por uma educação intercultural crítica. Estas possibilidades são vistas como grandes perspectivas educacionais pelos Tembé, entretanto, a efetivação de uma escola intercultural crítica requer o enfrentamento de diversos desafios, seja do ponto de vista de infraestrutura físico-tecnológico, seja do ponto de vista dos recursos humanos e, sobretudo, dos aspectos político-institucionais.

Os professores Tembé objetivam o conceito de interculturalidade crítica como possibilidades de melhor desenvolvimento político, econômico e social da comunidade e dos sujeitos, ancorados na perspectiva de valorização dos saberes ancestrais ao mesmo tempo que se apropriam de saberes acadêmicos. Para além disto, os docentes indígenas compartilham a imagem de que a escolarização é capaz de fomentar protagonismos indígenas ou silenciar sua ancestralidade, uma vez que, conduza à institucionalização do *outro* dentro da aldeia.

Cabe destacar que não é possível compreender as sociedades colonizadas senão pela compreensão do processo de colonização e, em termos psicossociais, pelas imagens e sentidos

compartilhados que compõem as representações cujas raízes estão cravadas no pensamento colonial, opressor e excludente.

A escola – enquanto instituição que é sobretudo executada a partir de uma compreensão de classe dominante institucionalizada pelos governos de cada época e ao longo do tempo – foi, em muitas situações, responsável pela disseminação de imagens errôneas sobre os indígenas, como dimensão folclórica e uma suposta inferioridade intelectual.

Não obstante a isto, é importante destacar que foi através de processos de escolarização que os Tembé alcançaram protagonismos em diversos âmbitos na atualidade e buscam fortalecimento dessas conquistas.

Para Jovchelovitch (2011, p. 23) “a diversidade do conhecimento humano é um patrimônio disponível a todas as comunidades humanas, e o diálogo entre as diferentes formas de saber, constitui o difícil, mas indispensável, recurso que pode ampliar as fronteiras de todos os tipos de saber”. Portanto, a educação escolar indígena intercultural crítica dos Tembé-Tenetehar deve ocupar-se tanto dos *saberes não-indígenas*, quanto em garantir que seus *saberes indígenas* sejam igualmente valorizados dentro do currículo e das práticas escolares compondo uma diversidade de *saberes*: “tem que ter um pouco de cada coisa, porque tem que valorizar quem nós somos...” (PROFESSOR TEMBÉ 6, jun. 2019).

Considerações finais

O estudo das representações sociais de professores indígenas Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar revela que as objetivações e ancoragens constituintes de suas representações correspondem ao consenso de que a educação escolar protagoniza os principais elementos de fronteira e fusão entre a cultura indígena e a cultura não-indígena, ocorrendo, porém, uma hierarquização dos saberes que supervaloriza o academicismo em detrimento dos saberes ancestrais, silenciando-os.

É consenso entre os sujeitos de nosso estudo que a escola sempre esteve baseada eminentemente nos *saberes não-indígenas*. Desta forma o silenciamento das histórias e das manifestações ocorrido ao longo do tempo pode ser atribuído aos processos de discriminação sofridos dentro e fora da aldeia, processos que eram fortalecidos e legitimados no senso comum pela ação das instituições dentre elas a escola. Tal situação somente tem sofrido mudanças com a inserção de professores indígenas na docência.

Ao destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de professores Tembé sobre sua cultura na educação escolar identificamos as imagens e os sentidos que vão para além da atuação da escola, da composição do currículo e das práticas de

ensino numa compreensão de que, muito embora as experiências escolares dos Tembé tenham sido perversas em diversos momentos da história, para os Tembé da Aldeia São Pedro a escola constitui o principal elemento de compreensão de sua realidade atual e de perspectivas de presente e de futuro.

Na primeira subtemática, *saberes não-indígenas*, compareceram como objetivações (imagens) a *língua portuguesa*, a *história e crença* e as *tecnologias*, cujas ancoragens (sentidos) correspondem à compreensão de que a escola é o lugar onde os saberes estão hierarquizados de forma a valorizar os conhecimentos não-indígenas e subalternizar ou mesmo silenciar a ancestralidade indígena.

Na segunda subtemática, *saberes indígenas*, comparecem como objetivações a *língua materna*, as *memórias e crenças* e as *artes indígenas*. Os sentidos que ancoram essas objetivações dos professores Tembé denotam que, apesar de existir um movimento de busca pela interculturalidade e, em especial as artes indígenas ocupem lugar de destaque, os *saberes indígenas* na escola são subvalorizados por uma hierarquia historicamente confeccionada.

Na terceira subtemática, *saberes interculturais*, comparecem como objetivações a interculturalidade a as perspectivas escolares, cujos sentidos estão ancorados nos anseios dos professores Tembé por uma interculturalidade crítica, como forma de garantir a qualidade do ensino bem como a preservação ou a revitalização de preceitos ancestrais.

A interculturalidade crítica se apresenta como uma forma de compreender a *si* mesmos e ao *outro* a partir dos processos históricos e de escolarização, bem como da constante inserção de objetos exógenos no cotidiano da aldeia. É neste sentido que acreditamos em propostas educacionais interculturais que sejam capazes de garantir às comunidades indígenas o protagonismo de suas próprias escolhas.

Os professores Tembé-Tenetehar, sujeitos de nosso estudo, tendo a escola como um dos principais meios de consolidação dos *saberes não-indígenas*, se tornaram críticos do sistema escolar e almejam por uma educação escolar indígena intercultural crítica.

Por tudo, é necessário romper com este paradigma de superioridade dos *saberes não-indígenas* e trilhar um caminho de consciência e respeito ao ser e a seus saberes, aos saberes outros que lhes importam e aos resultantes das negociações culturais, políticas e sociais: *saberes interculturais*.

As representações sociais dos professores Tembé-Tenetehar sobre a sua cultura na educação escolar se organizam a partir das imagens e sentidos partilhados por esses professores na rede de suas interações e se encontram inscritos em suas formas de pensar, sentir e agir para com a cultura Tembé-Tenetehar na educação escolar.

Para reflexões futuras, é necessário compreender as implicações destas representações sociais sobre a escola e sobre as identidades Tembé, sobretudo no cenário sociopolítico atual de constantes ataques e impune reprodução de discursos, nitidamente capciosos, por indivíduos ocupantes do mais alto escalão político, que objetivam fundamentar a exploração de recursos naturais e a exclusão social e econômica das minorias, considerando-as inclusive como “não-humanos”. O que nos leva a afirmar que, para além das compreensões subjetivas de determinados indivíduos, o preconceito e a discriminação ainda existem como políticas oficiais, inclusive nos discursos dos chefes de estado.

Cabe-nos questionar de que maneira o ser humano tolhido de seus direitos recebe tais discursos e imagens? Quais as consequências da reprodução dessas imagens para estas populações no campo psicossocial e na autoestima desses sujeitos? Apesar de parecer um imbróglio político-econômico de um governo embaraçado, os discursos foram historicamente confeccionados e reproduzidos, inclusive nas escolas, e continuam produzindo implicações nas compreensões subjetivas dos povos tradicionais.

Referências

- ALENCAR, J. P. et al. *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena*. Belém: UEPA, 2016.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Plano de gestão territorial e ambiental da Terra Indígena do Alto Rio Guamá: povo Tembé Tenetehar da terra indígena Alto Rio Guamá*. Brasília: ECAM, 2018.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. (Tradução de Luiz Fernando Mackedanz). *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.
- CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya – Yala, 2013a. p. 144-161.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ed. Petrópolis: Vozes. 2013b. p. 13-37.
- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. 2002. p. 133-147.
- EMÍDIO-SILVA, C. *Xene Ma'e Imopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã*. 2017, 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Belém: Universidade Federal do Pará, 2017.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23. Porto: Portugal, 2005. p. 91-124.
- FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- JAPIASSU, H. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
- JOVCHELOVITCH, S. *Psicologia social, saber, comunidade e cultura*. Psicologia e Sociedade; v.16, n. 2, p. 20-31; maio/ago 2004.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2007.
- LUCIANO-BANIWA, G. J. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. *Rev. Psicologia da Educação* 14/15. 1º e 2º sem. São Paulo, 2002. p. 17-37.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- MUNDURUKU, D. *Sobre piolhos e outros afagos: conversas ao pé da fogueira sobre o ato de educar(se)*. Palavra de índio. São Paulo: Callis, 2005.
- MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, n. 48, n. 2, p. 193-199. 2014.
- NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena guarani e kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun 2010.
- NIMUENDAJÚ, C. *Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE/ Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.
- OLIVEIRA, I. A. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015.
- PROFESSOR TEMBÉ 1. *Entrevista*. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 12 jun. 2019.
- PROFESSOR TEMBÉ 2. *Entrevista*. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 13 jun. 2019.
- PROFESSOR TEMBÉ 4. *Entrevista*. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 12 jun. 2019.
- PROFESSOR TEMBÉ 6. *Entrevista*. Aldeia São Pedro / TIARG (Pará), 14 jun. 2019.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009.
- WALSH, C. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educacion. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Lima – Peru: Unidad de Educación Bilingüe Intercultural – UNEBI, 2000.