

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS APÓS 18 ANOS DE EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Social Representations of Indigenous Peoples After 18 Years of the Implementation of Law No. 11.645/2008: An Experience Report

Diego Guimarães Pereira – UFSM/Brasil
Lucas Santiago dos Santos – UFSM/Brasil
Jaqueline Severo da Cas – UFSM/Brasil
Laís Mara Caetano da Silva Corcini – UFSM/Brasil

RESUMO: Este estudo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de intervenção social, fundamentada na Psicologia Social Crítica, voltada à problematização das representações sociais sobre os povos indígenas no ensino médio, à luz da Lei nº 11.645/2008. Parte-se do reconhecimento de que as violências contra as pessoas indígenas são sustentadas por representações de caráter colonial, reproduzidas em instituições como a escola e a mídia, que contribuem para a manutenção de estereótipos e desigualdades históricas. Trata-se de um relato de experiência qualitativo e descritivo, de uma ação ocorrida em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, com a participação de 16 estudantes, ao longo de cinco encontros. As atividades envolveram rodas de conversa, análise de materiais midiáticos e dinâmicas reflexivas, com registros em diário de campo e análise fundamentada na Teoria das Representações Sociais. Os resultados indicam que os estudantes apresentavam concepções iniciais marcadas pelo senso comum e por estereótipos. Ao longo das intervenções, observou-se ampliação da consciência crítica, com reconhecimento das violências simbólicas e questionamento das narrativas hegemônicas, além de maior abertura ao diálogo intercultural ampliado. Conclui-se que, apesar dos avanços legais, persistem sentidos coloniais, evidenciando a necessidade de ações educativas contínuas, críticas e comprometidas com a equidade étnico-racial.

Palavras-chave: Representação Social. Pessoas Indígenas. Escola Pública

ABSTRACT: This study aims to report and analyze a social intervention experience grounded in Critical Social Psychology, focused on problematizing social representations of Indigenous peoples in high school education, in light of Law No. 11.645/2008. The study is based on the recognition that violence against Indigenous peoples is sustained by colonial representations reproduced by institutions such as schools and the media, contributing to the maintenance of stereotypes and historical inequalities. This is a qualitative and descriptive experience report conducted in a public school in the countryside of Rio Grande do Sul, Brazil, involving 16 students over five meetings. The activities included group discussions, analysis of media materials, and reflective dynamics, with records kept in a field diary and analyzed through the Theory of Social Representations. The results indicate that the students initially held conceptions marked by common sense and stereotypes. Throughout the interventions, an expansion of critical awareness was observed, including recognition of symbolic violence, questioning of hegemonic narratives, and greater openness to intercultural dialogue. It is concluded that,

despite legal advances, colonial meanings persist, highlighting the need for continuous and critical educational actions committed to ethnic-racial equity.

Keywords: Social Representation. Indigenous People. Public School.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, foram registrados 182 assassinatos de pessoas indígenas pertencentes a diferentes etnias brasileiras (Conselho Indigenista Missionário, 2021). Dados como esse denunciam a permanência de um cenário em que a população indígena segue exposta e vulnerável a múltiplas violências de caráter colonial. Antes de culminar nesses crimes fatais, uma série de violências operam de forma simbólica e contínua. O estudo de Sobrinho (2022), realizado em Manaus, evidencia que, mesmo em ambientes que atendem crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé, ainda predominam abordagens pautadas em perspectivas etnocêntricas, que reforçam processos de exclusão e discriminação. Ao desconsiderar os saberes, culturas e identidades, a escola acaba por legitimar a sociedade urbana como única referência possível, contribuindo para a marginalização dessas crianças (Sobrinho, 2022).

No universo infantil, os desenhos animados configuram-se como importantes fontes de informação, que colaboram para a internalização de saberes advindos dos conteúdos apresentados. O animador Walter Lantz, tornou-se conhecido na década de 40 e 50 por criar a animação “Pica-Pau”, um sucesso mundial (Correio Braziliense, 2019). Ao analisarmos essa produção sob as lentes da psicologia social crítica, no Brasil fundamentada em 1984 por Sílvia Lane, em alguns episódios dublados da animação, aparecem personagens que são “índios”. Estes aparecem com a estereotipação linguística, os homens quase nus, com comportamentos agressivos e selvagens, e as mulheres hipersexualizadas, permitindo partir do pressuposto de que as instituições midiáticas não são neutras, mas operam em função de algo e para alguém, ou seja, o poder da comunicação midiática exerce influência inegável na formação das Representações Sociais (RS).

O movimento indígena, juntamente ao movimento negro e demais movimentos sociais, por meio de lutas e mobilizações, conquistaram mudanças significativas para o campo educacional, especialmente no início dos anos 2000. Foi através das políticas

públicas educacionais como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que foi conquistado a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Leite; Rocha, 2023). O intuito é incluir essas temáticas em todas as áreas do conhecimento, visando resgatar as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira e promover uma educação antirracista e multicultural, abordando a luta, cultura e formação desses grupos (Brasil, 2008).

A implementação dessas leis, por si só, não garante mudanças efetivas nas práticas educacionais, que dependem de formação docente, materiais adequados e compromisso institucional (Vasconcelos; Alves, 2024). É a partir dessa compreensão que o presente escrito busca descrever uma experiência no projeto intitulado “PET Indígena nas Escolas”. Suas ações são desenvolvidas em uma escola, pelo Programa de Educação Tutorial Indígena de uma Universidade Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul, e se baseiam nos princípios da Lei 11.645/2008, visando à construção de novas representações sobre a cultura e o ser indígena, que rompam com o discurso hegemônico em curso. O relato tem como foco o aprofundamento de um dos encontros realizados, no qual se trabalharam as representações sociais sobre os povos indígenas brasileiros em uma turma do Ensino Médio (EM).

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de analisar como a implementação da Lei nº 11.645/2008 ocorre na educação básica, especialmente na desconstrução de RS cristalizadas e atravessadas por cargas coloniais que ainda repercutem na realidade dos povos indígenas. A partir de uma experiência situada no campo da psicologia Social Crítica, este relato também se fundamenta no dever ético da Psicologia (CFP, 2005) de intervir nos fenômenos sociais que impactam diretamente a saúde mental dos povos originários. Conforme destacam Silva e Macedo (2021), cabe à Psicologia lutar conjuntamente com os povos indígenas e promover uma crítica construtiva às suas próprias práticas, superando perspectivas eurocêntricas e construindo aproximações mais sensíveis, dialógicas e comprometidas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de Intervenção Social, fundamentada na Psicologia Social Crítica, desenvolvida no âmbito do projeto “PET Indígena nas Escolas”, com foco na

problematização das representações sobre os povos indígenas brasileiros no contexto do ensino médio.

1.2 Identidades indígenas na educação e a Lei 11.645/2008

Durante um longo período de tempo, os povos indígenas foram alvo de um profundo apagamento histórico no campo educacional, tendo sua presença reduzida a narrativas colonialistas que os colocavam de forma subalternizada e estereotipada, sustentadas pela falsificação histórica do chamado “descobrimento” das Américas. Mesmo quando surgiam iniciativas de grande importância política para os povos indígenas, pouco se avançou em relação a um propósito formativo mais crítico.

Isso pode ser exemplificado pelo antigo “Dia do Índio”, que surgiu durante o I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Pátzcuaro, no México, em 1940 e foi implantado no Brasil em 1943, pelo Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 (Gomes, 2011). Muitas atividades promovidas nesta data não promovem, de fato, a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, nem problematizam os estereótipos historicamente construídos, ou buscam compreender as lutas contemporâneas pela demarcação de terras e das múltiplas violências enfrentadas por essa população em todo o país.

Atualmente, por meio dos movimentos sociais, principalmente movimento indígena e negro, foram conquistadas as normativas educacionais que tornam obrigatória a inserção nos currículos do ensino público e privado, a História e Cultura afro-brasileira e indígena como obrigatória, nos currículos da Educação Básica do Brasil, através das Leis nº 11.648/08 e 10.639/03.

Esta conquista constitui um marco importante para promoção de transformações sociais por meio da educação, ao favorecer a construção de uma visão mais ampla acerca da diversidade sociocultural que existe no Brasil. Segundo o Censo Demográfico de 2022, há 391 etnias, povos ou grupos indígenas residentes no Brasil, e mesmo assim, sabe-se mais sobre os europeus do que sobre os próprios povos que existem ou existiram aqui.

Entretanto, cabe destacar, segundo o pesquisador Clovis Antonio Brighenti:

A presença da temática indígena em sala de aula jamais pode ser pensada como um ato de caridade, benevolência ou auxílio para os povos indígenas, numa visão hierárquica, porque isso manteria uma relação assimétrica não contribuindo para aquilo que propôs a Lei 11.645/2008 (Brighenti, 2022, p.18)

Ou seja, a aplicação da lei não deve servir de mérito para quem aplica, pois cumprir a legislação é obrigação de todos os profissionais da educação. E tampouco ser vista como um obstáculo, pois há séculos estudamos a luta e avanços dos povos europeus, porque haveria de ser um obstáculo abranger a luta dos povos indígenas e negros, sua cultura, e sua contribuição na formação da sociedade?

1.3 Psicologia social crítica e representações sociais dos povos indígenas brasileiros

Vigotsky (2001) compreende a linguagem como um sistema simbólico social, historicamente construído, que media as relações humanas e participa do desenvolvimento do psiquismo. A linguagem participa dos processos de subjetivação e produção de sentidos. O sentido, nesse contexto, é entendido como uma construção social da linguagem. Dessa forma, a palavra intervém na realidade concreta, produzindo e reproduzindo fenômenos sociais (Tedesco, 2003).

Roso (2002), escreve que a consciência crítica é fundamental para a psicologia social crítica e que, quanto maior o seu desenvolvimento, menor é a probabilidade de se alienar aos conteúdos produzidos pelos veículos de comunicação. Isso ocorre porque as mídias digitais são importantes meios de comunicação que transmitem significados, valores e ideologias (de forma explícita ou implícita), interagindo com quem a consome e corroborando para a assimilação de sentidos, desenvolvimento de representações sociais e na atuação das relações sociais e culturais (Roso et al. 2002).

O psicólogo social romeno, Serge Moscovici (2015), em sua obra “Representações sociais: Investigações em psicologia social” apresenta importantes conceitos para compreendermos o fenômeno das RS, construídos a partir da linguagem. O autor, compreende o ato de representar como um processo pelo qual os grupos tornam inteligível aquilo que inicialmente lhes é estranho. Isso ocorre porque as pessoas recorrem a referências já existentes em seu repertório cultural, mecanismo que ele denomina ancoragem. Por meio dela, o novo é integrado a esquemas familiares, permitindo que faça sentido.

Em complemento, Moscovici (2015) descreve a objetivação, etapa em que ideias abstratas são materializadas em imagens, exemplos e metáforas que facilitam sua circulação cotidiana. Jodelet (2001), ao aprofundar a abordagem, destaca que esse processo não se limita a operações cognitivas: ele se constitui como uma forma de

conhecimento social partilhado, produzido na convivência e mantido pela comunicação entre os sujeitos.

As representações sociais, portanto, não apenas traduzem a realidade, mas influenciam diretamente a forma como as pessoas se posicionam, interagem e interpretam situações. Jodelet (2001) enfatiza que esses saberes orientam práticas, modelam expectativas e sustentam visões de mundo construídas coletivamente. Moscovici (2015) acrescenta que as representações possuem também um caráter político, pois podem fortalecer identidades, estabelecer fronteiras simbólicas entre grupos e legitimar certas posições sociais. Assim, compreender sua formação e transformação é fundamental para analisar fenômenos sociais e os sentidos que organizam a vida coletiva.

Para compreender as RS dos povos indígenas brasileiros, é necessário historicizar suas vivências sociais. Desde a invasão portuguesa, passaram a surgir representações que os classificavam como “crianças” ou “selvagens sem ordem”, deslegitimando seus modos de existência (Lima; Almeida, 2010). A colonização consolidou-se por meio da dominação, violência e apropriação de territórios indígenas, processos que marcaram a formação histórica do Brasil (Guio; Maciel, 2024).

De acordo com o cientista social, Marcos Rodrigues Barreto (2016), as representações que subalternizam esses povos aparecem em diversos momentos da história do Brasil. Tal como nas obras denominadas de Brasil Quinhentista, produzidas durante o primeiro século de colonização no Brasil. As produções, retratavam os indígenas enquanto objetos e selvagens que necessitavam da intervenção do catolicismo para serem “salvos” (Barreto, 2016).

A visão das pessoas indígenas como selvagens e inferiores foi gradualmente incorporada ao senso comum, legitimando formas de violência, epistemicídio, aculturamento, exploração e genocídios. Outrora, esses povos foram lidos pelo Estado como incapazes de governar a si mesmos e, por isso, passaram a ser tutelados por ele (Correia; Maia, 2021), reforçando a ideia de que os nativos eram seres selvagens e incivilizados que dependiam de um terceiro para serem “reintegrados” à sociedade civilizada e moderna.

Os autores Marcus Eugênio Oliveira Lima, André Faro e Mayara Rodrigues dos Santos (2016) analisaram a desumanização dos povos indígenas e ciganos nos discursos e nas RS em cinco cidades do estado de Sergipe. Em relação aos povos indígenas, identificaram representações marcadas pela indiferença e invisibilização; entretanto,

observaram que a proximidade com territórios indígenas favorece percepções menos estigmatizadas e mais integradas à sociedade (Lima et al., 2016).

Diante desses estudos, percebe-se como a linguagem, enquanto instituição social, produz historicamente violências simbólicas contra os povos indígenas, sustentando representações coloniais pejorativas que antecedem o próprio sujeito (Barnabé et al., 2022). Nesse contexto, as mais de 305 etnias indígenas reconhecidas pelo IBGE seguem atravessadas por representações construídas sob o olhar colonizador, reproduzidas também pelas instituições midiáticas, que refletem e reforçam sentidos sociais hegemônicos (IBGE, 2022).

Nessa perspectiva, o povo indígena Xavante (A'uwẽ), no estado do Mato Grosso, desenvolve o projeto “Aldeia Digital”, que utiliza ferramentas tecnológicas como forma de resistência e divulgação de conteúdos audiovisuais sobre a cultura local (Coelho, 2023). Ocupar as mídias também representa uma forma de enfrentar instituições que historicamente silenciam esses corpos. No contexto educacional, as representações sociais atuam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, tornando a escola um espaço estratégico para a produção de novos sentidos e desconstrução de estereótipos cristalizados.

2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo e qualitativo, desenvolvido no contexto de um Projeto de Ensino nomeado “PET indígena nas Escolas”, por meio do Programa De Educação Tutorial Indígena de uma Universidade Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul. A experiência ocorreu em uma escola estadual, também localizada no mesmo município. O relato de experiência é compreendido, neste estudo, como uma narrativa científica capaz de produzir conhecimento a partir da reflexão crítica sobre práticas situadas, especialmente no campo das ciências humanas e da educação (Daltro; Faria, 2019).

Tal perspectiva valoriza a experiência como fenômeno passível de análise e elaboração teórico-metodológica, articulando contexto, vivência e reflexão crítica sobre a prática desenvolvida. Assim, o relato de experiência possibilita a descrição contextualizada das ações realizadas, dos procedimentos empregados e das reflexões

produzidas a partir da vivência, articulando experiência prática e aporte teórico (Barros, 2024).

Participaram das atividades 16 estudantes do ensino médio, com idades entre 17 e 20 anos. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional e contextual, considerando a turma previamente definida em articulação com a coordenação pedagógica da escola para participação nas atividades propostas. Como critérios de inclusão, foram considerados: estar regularmente matriculado na turma selecionada e participar dos encontros desenvolvidos no âmbito do projeto. Os critérios de exclusão considerados foram: ausentes nos encontros realizados. A intervenção foi realizada ao longo de cinco encontros, ocorridos entre os meses de junho e dezembro de 2025, com duração média de duas horas cada.

As atividades foram organizadas de forma participativa, contemplando momentos de diálogo, discussão em grupo e reflexão coletiva. Inicialmente, buscou-se compreender as concepções prévias dos participantes sobre os temas abordados, por meio de perguntas disparadoras. Em seguida, foram propostas atividades mediadoras, como análise de materiais midiáticos e rodas de conversa, visando estimular o pensamento crítico e o compartilhamento de experiências.

O registro da experiência foi realizado por meio de diário de campo, elaborado após os encontros desenvolvidos na escola. A construção dos registros e sua análise fundamentaram-se na perspectiva qualitativa de pesquisa social proposta por Minayo (2002), compreendendo o trabalho de campo como espaço de aproximação com a realidade social e de produção de conhecimento a partir da experiência vivenciada. Posteriormente, os registros do diário de campo foram lidos e organizados de maneira reflexiva e interpretativa, buscando compreender percepções, discursos e sentidos produzidos pelos estudantes durante as atividades. A análise fundamentou-se na perspectiva qualitativa proposta por Minayo (2002), articulando as observações empíricas aos referenciais da Psicologia Social, especialmente à Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2003), e às discussões acerca da Lei 11.645/2008. Possibilitando compreender os sentidos socialmente construídos sobre os povos indígenas no contexto escolar.

O relato de experiência constitui uma estratégia metodológica relevante no campo da Psicologia e das Ciências Humanas, ao valorizar a reflexão crítica sobre experiências situadas e atravessadas por dimensões históricas, sociais e políticas (Daltro; Faria, 2019). Como limitação, destaca-se o fato de tratar-se de uma experiência localizada, não passível

de generalização, ainda que permita reflexões relevantes sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 em contextos semelhantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Relato das vivências

As atividades ocorreram em uma escola estadual que apresentava uma ampla estrutura para receber os alunos e desenvolver as atividades de ensino do projeto. Desde o ano de 2023, há uma parceria entre o projeto PET Indígena nas Escolas e a escola em questão; essa colaboração teve início a partir da demanda da própria instituição, por intermédio de um dos professores, e com o aval da gestão escolar. No ano de 2025, as ações foram desenvolvidas exclusivamente com os anos finais do ensino fundamental (EF) e o EM, por solicitação da instituição. Entretanto, o relato tem como foco dialogar sobre a experiência com a turma do EM.

No primeiro contato presencial, realizado com o objetivo de conhecer o ambiente escolar, a equipe gestora e alinhar os encaminhamentos do trabalho, observou-se uma situação que evidenciou a presença de estereótipos no cotidiano escolar. Durante a reunião com a coordenação, ouviu-se uma docente comentar com outra professora: “aquela ali é indígena de verdade”, referindo-se a uma integrante do projeto com cabelos lisos e pele retinta. Esse episódio reforçou a pertinência da proposta do projeto e a necessidade de intervenções voltadas à educação étnico-racial. Nessa mesma reunião, foi sugerida a realização de atividades formativas também com os professores; entretanto, tal proposta não pôde ser concretizada em razão da carga horária exaustiva cumprida pelo corpo docente.

O presente relato focaliza as ações desenvolvidas no ano de 2025, com ênfase em um dos encontros dedicados à temática das RS dos povos indígenas brasileiros com a turma do EM. No primeiro dia de atividade, buscou-se estabelecer vínculo com a turma e realizar um levantamento das temáticas que os estudantes gostariam que fossem trabalhadas ao longo do ano, bem como coletar sugestões, de modo a promover a participação ativa dos alunos na construção das ações pedagógicas.

Para isso, foi apresentada uma lista de possíveis temas, acompanhada de uma escala de interesse e de um espaço para sugestões livres, incentivando um trabalho colaborativo. Como atividade inicial, realizou-se um quiz sobre os povos indígenas, em

formato de desafio entre dois grupos. Ao longo da dinâmica, observou-se pouco conhecimento acerca da diversidade dos povos indígenas no Brasil. Os grafismos indígenas, por exemplo, foram associados a tatuagens, indicando ausência de compreensão sobre seus significados culturais e simbólicos.

Após a sistematização dos temas mais votados pelos estudantes, as ações foram organizadas de acordo com as demandas predominantes. Entre os temas de maior interesse, destacou-se “Representações Sociais sobre os povos indígenas brasileiros”. O objetivo desse encontro foi compreender as RS construídas pelos estudantes acerca dos povos indígenas e refletir sobre como essas imagens são produzidas e reproduzidas socialmente, especialmente por meio das instituições midiáticas.

Inicialmente, projetou-se a expressão “Povos indígenas” e solicitou-se que os estudantes registrassem as primeiras palavras que lhes vinham à mente ao entrar em contato com o termo. Entre as associações registradas, destacaram-se palavras como “oca”, “tribo”, “caça”, “natureza” e “diversidade”. Em seguida, questionou-se a origem dessas representações. Alguns alunos relataram que tais ideias eram advindas do contexto escolar, embora de forma pontual, destacando que a abordagem sobre os povos indígenas ainda se dá, majoritariamente, a partir de uma narrativa colonial. Outros mencionaram experiências pessoais e o consumo de filmes e séries.

Ao serem questionados se tais palavras representavam os povos indígenas, uma aluna afirmou que provavelmente não, pois se tratavam de ideias do senso comum. Na sequência, solicitou-se que levantassem a mão aqueles que já haviam ouvido que os indígenas são “atrasados”, “incivilizados” ou “preguiçosos”, momento em que todos os estudantes levantaram as mãos. A partir disso, iniciou-se a discussão sobre o conceito de RS, problematizando como essas construções simbólicas legitimaram, historicamente, diversas formas de violência física e simbólica contra os povos indígenas.

Posteriormente, foram apresentados trechos de novelas e desenhos animados nos quais personagens identificados como indígenas eram retratados de forma estereotipada. Ao refletirem sobre o material exibido, parte dos estudantes reconheceu que tais personagens apareciam de maneira “selvagem”, “quase nus” e utilizando vestimentas caricatas. Uma aluna destacou: “Nos filmes americanos, os indígenas são sempre retratados como inferiores”.

Os estudantes também mencionaram o desenho do Pernalonga, no qual o personagem aparece armado, atirando em personagens indígenas e contabilizando o número de mortes de forma jocosa. Esse comentário evidenciou a compreensão crítica

dos alunos acerca das violências simbólicas veiculadas pela mídia, bem como da naturalização da subalternização e da estigmatização dos povos indígenas.

Ao longo do diálogo, os alunos ampliaram a discussão para o campo político, problematizando a forma como os povos indígenas são frequentemente atacados pela mídia, enquanto casos envolvendo pessoas brancas e de classes sociais mais elevadas tendem a ser silenciados. Ao refletirem sobre a não neutralidade das instituições, demonstraram compreender que a manutenção dessas RS contribui para a reprodução de privilégios historicamente associados ao “eu branco”.

Na etapa final, discutiu-se a importância da flexibilidade cognitiva e da abertura para múltiplas narrativas, destacando-se a necessidade de questionar ideias cristalizadas e reconhecer o mundo como um espaço em constante transformação. Também foi mencionado o embranquecimento de personagens audiovisuais, como no caso de um filme do Tarzan disponível em uma plataforma de *streaming*. Uma aluna relacionou essa discussão a vivências pessoais, ressaltando a importância de reconhecer limites do próprio saber e manter-se aberta ao aprendizado.

Outra estudante destacou a dificuldade de ouvir perspectivas diferentes, apontando a necessidade de ampliar o olhar e problematizar verdades tomadas como únicas. Ao final da atividade, realizou-se um momento de avaliação, no qual um dos relatos se destacou: “a gente sempre tem algumas palestras e atividades, mas esta eu gostei”.

3.2 Percepções sobre os povos indígenas no Contexto Escolar

A vivência prática permitiu visualizar os conceitos desenvolvidos por Serge Moscovici (2015). A RS do que é ser indígena compreendida por uma das docentes foi confrontada quando visualizou outros indígenas que não atendiam tais critérios primitivos de base colonial, deslegitimando tais integrantes do projeto para satisfazer os elementos de seu repertório social, da representação do que seria um indígena “puro”. O episódio, além de permitir compreender que ainda na atualidade é permeado de imagens estereotipadas incoerentes com a realidade dos povos indígenas brasileiros, também nos alerta para a necessidade de letramento étnico-racial aos professores da educação básica.

Além disso, quando os alunos compreendem o grafismo indígena como tatuagens, está operando fenômeno da ancoragem (Moscovici, 2015), o sujeito frente ao

objeto/fenômeno desconhecido, neste caso o grafismo, recorre ao seu repertório social de experiências e memórias a procura de algo que se aproxime deste item novo. Nesse contexto, os alunos recordam da tatuagem, por possuir uma pigmentação que é tingida na pele, tal como o grafismo que, mesmo que possuindo outro sentido, também dispõe de uma marcação que produz símbolos, conseguindo assim, assimilar o grafismo indígena e materializá-lo de modo concreto com a experiência de vê-lo e usá-lo.

Nessa experiência, foi possível perceber a expertise contra colonial de alguns alunos, tal como na identificação de outros conteúdos produzidos pelas mídias que retratam a naturalização de violências contra os povos indígenas, a exemplo do desenho animado do “Pernalonga” citado, e do embranquecimento de personagens. Como cita Roso (2002) a consciência crítica é essencial para essa percepção sensível às questões étnicas e raciais e, junto a isso, o papel dos educadores nas instituições de ensino, e especificamente, no ensino da história afroindígena brasileira. Perceber que alguns alunos daquela turma tinham um posicionamento ético-político, vislumbra o potencial que a escola tem para confrontar as hegemonias e de certo forma, é o retorno da ação de diversos movimentos contra coloniais.

A escola enquanto instituição tem o caráter de formar cidadão a sociedade, e portanto, confrontar as narrativas coloniais que influenciam nas RS pejorativas, permitindo espaço para novas percepções. A permanência de RS estigmatizantes, mesmo após 18 anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, evidencia o distanciamento entre a existência formal da política pública e sua efetivação concreta no cotidiano escolar, reforçando a necessidade do acompanhamento para avaliar o seu método de implementação e os efeitos produzidos na formação dos alunos.

Embora a Lei nº 11.645/2008 determine a abordagem da história e cultura indígena de forma transversal e crítica, a experiência relatada demonstra que, na prática, os conteúdos ainda chegam aos estudantes mediados por narrativas coloniais e estereotipadas, muitas vezes reproduzidas pela mídia e pouco problematizadas no espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que a psicologia, enquanto profissão e ciência, se aprofunde nas pautas transversais, e conheça a riqueza étnica e as violências simbólicas (re)produzidas e mantidas pelas instituições midiáticas acerca dos povos indígenas brasileiros. O exercício

profissional do psicólogo deve reconhecer e fortalecer as diferentes formas de subjetividade e subjetivação além da branquitude e o eurocentramento.

Este estudo contribui ao evidenciar, a partir de uma experiência situada, como as RS sobre os povos indígenas permanecem atravessadas por sentidos coloniais mesmo após quase duas décadas da promulgação de diretrizes e legislações que instituem a inclusão da história, cultura e saberes indígenas. Isto evidencia que embora tenhamos avançado ao instituir a obrigatoriedade no ensino, isto por si só, não garante que haverá ações pedagógicas contínuas e críticas. É importante que as mudanças curriculares além de alcançar estudantes, também alcance professores, colocando-os como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizado sobre educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNABÉ, Thiago Abdala; GARCIA, Guilherme Fernandes; MELO, Ygor Lebrank de; FORMIGA, Dayana Oliveira. A presença indígena no conteúdo da educação básica: a inclusão e representação político-social nas aulas de história. **Revista Foco**, Curitiba, v. 15, n. 4, e493, p. 1–35, 2022. Disponível em <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/504/434>>. Acesso em: 4 jan. 2026. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v15n4-025>
- BARRETO, Marcos. Rodrigues. Índios de Papel - Construção discursiva do preconceito sobre o indígena no Brasil. **Brasiliana- Journal for Brazilian Studies**, v.5, n.1, p. 9-32, 2016. Disponível em <<https://tidsskrift.dk/bras/article/view/23040>>. Acesso em: 26 dez. 2025. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v5i1.23040>.
- BARROS, Ana Maria Dinardi Barbosa (org.). **Manual de trabalhos acadêmico-científicos: relato de experiência**. Barra Mansa: Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), 2024. Disponível em <<https://www.ubm.br/explorer/arquivos/manual-ubm-relato-de-experi%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2026.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, v. 15, n. 31, 3–21, 2022. Disponível em <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14849>>. Acesso em: 13 fev. 2026. <https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14849>
- COELHO, Rafael Franco. Mídia indígena: mito, ritual e a política da identidade Xavante. Fênix. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 20, n. 1, jan./jun. p. 344-364. jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1194>. Acesso em: 20 dez. 2025. <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i1.1194>.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi).

*Diego Guimarães Pereira, Lucas Santiago dos Santos, Jaqueline Severo da Cas, &
Laís Mara Caetano da Silva Corcini*

Relatório: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2020. Brasília: Cimi, 2021. 1 PDF. ISSN 1984-7645. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CORREIA, Sílvia Barbosa; MAIA, Luciana Maria. Representações sociais do “ser indígena”: uma análise a partir do não indígena. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, e221380, p. 1–15, 2021. Disponível em em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/K38kDH3X6NYC5Ywh3bpg6tP/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2025. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221380>.

CORREIO BRAZILIENSE. Walter Lantz, 120 anos. Correio Braziliense, 27 abr. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/04/27/interna_diversao_arte,751825/walter-lantz-120-anos.shtml. Acesso em: 16 nov. 2025.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015/29726>>. Acesso em: 16 maio 2026.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUIO, Bruna Gabriele Ferrari; MACIEL, Runner. Entre a cruz e a espada: a religião como ferramenta de colonização da subjetividade no Brasil dos séculos XVI a XIX. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 6, p. 1–25, 2024. Disponível em <<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/7923/4998>>. Acesso em: 16 jan. 2026. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-345>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência de Notícias IBGE**, 24 out. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>. Acesso em: 15 dez. 2025.

JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDU, 2001.

Lane, Silvia T. M. (1989a). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. Em Lane, Silvia. T. M. & Codo, Wanderley. (Orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. (8ª ed., pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.

LEITE, Ana Karoline Martins; ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Psicologia, povos indígenas e grade curricular**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 56, p. 39–47,

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-16-, Fluxo Contínuo, 2026. ISSN: 2594-5343. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.612

2023. Disponível em

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/55999/45953>>. Acesso em: 20 jan. 2026. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p39-47>.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 219-228. mar. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012053219228>>. Acesso em: 23 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012053219228>

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; ALMEIDA, Alan Magno Matos de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 17-27, jan./abr. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/cYBQ44W8nZWtmFJS6BMwMYx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 abr. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100004>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROSO, Adriane; STREY, Marlene Neves; GUARESCHI, Pedrinho; BUENO, Sandra M. Nora. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./dez. 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/ScgBPSCs36N664M84wRY7hw/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000200005>.

SILVA, Brisana Índio do Brasil de Macêdo; MACEDO, João Paulo. Povos indígenas no Brasil e a descolonização da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, e221362, p. 1-16, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bsBPBz3rBzHKRGxGvS9tjyJ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: dez de 2025. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221362>.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. Violência simbólica e práticas escolares: um estudo com crianças indígenas. Universidade Federal de Santa Maria Educação, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 12 abr. 2026. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468423>.

TEDESCO, Silvia. A natureza coletiva do elo linguagem-subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 85-89. jan./abr. 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/MYsqz4WNL8RHx8fRKsQf8Hx/?lang=pt>>. Acesso em: 27 dez. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100011>

VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar.

*Diego Guimarães Pereira, Lucas Santiago dos Santos, Jaqueline Severo da Cas, &
Laís Mara Caetano da Silva Corcini*

Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 2, p. 1–19, maio/ago. 2024.
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69548>.
Acesso em: 02 maio. 2026. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548>.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Credenciais da/os autora/es

Diego Guimarães Pereira. graduando em Psicologia (UFSM). Orcid:
<https://orcid.org/0009-0003-8527-7550> E-mail:
diegoguimaraes52247@gmail.com

Lucas Santiago dos Santos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria,
RS - Brasil. Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-5137-8703> E-mail: lucassantiagodossantos@gmail.com

Jaqueline Severo da Cas. Mestranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação
de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, graduada em Psicologia (UFN),
Especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência Multiprofissional
Integrada em Sistema Público de Saúde (UFSM). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6925-0187> E-mail: Jaquesdacas@gmail.com

Laís Mara Caetano da Silva Corcini. Professora Adjunta do Departamento de
Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), graduada em
Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
(EERP-USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7596-2333> E-mail: lais.silva@ufsm.br

Endereço para correspondência: Diego Guimarães Pereira. Av Roraima, n 1000.,
Camobi 97105-900, Santa Maria/RS. E-mail: diegoguimaraes52247@gmail.com

Recebido: 08/05/2024.

Aceito: 20/06/2024.