



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**PSICOLOGIA ESCOLAR E INTERCULTURALISMO: ATUAÇÃO
INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Thaís da Silva Fonseca

Brasília, fevereiro de 2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

PSICOLOGIA ESCOLAR E INTERCULTURALISMO: ATUAÇÃO

INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thaís da Silva Fonseca

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CLAISSY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, março de 2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Cavalcanti da Silva – Membro Interno
Departamento de Estudos Latino Americano – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Pollianna Galvão Soares de Matos – Membro Externo
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Mara Aparecida Lissarassa Weber – Membro Externo

Prof. Dr. Frederico Guerreiro Ferreira – Membro Suplente
Universidade Federal de Catalão

Brasília, março de 2025

Esta tese de doutorado recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dedico esta tese de doutorado ao meu avô, Antônio José da Fonseca (*in memoriam*), com quem aprendi que viver é teimar.

Agradecimentos

À Deus, pela saúde, proteção e força concedidas, primordiais para que eu pudesse me dedicar aos meus objetivos.

Aos meus pais, Alcilene e Francisco, e à minha irmã, Thalita, pelo amor e apoio incondicionais quando eu decidi mudar para outra região do país para dar continuidade a um sonho. Eles mergulharam comigo na minha coragem e nunca questionaram a minha decisão de pedir demissão do trabalho, mudar de cidade e voltar a ser estudante; tampouco, me deixaram ter dúvidas de que o meu lugar era onde eu quisesse, inclusive na ciência. Mesmo distantes fisicamente, nunca soltaram as minhas mãos. Conseguimos! A vocês, todo o meu amor e a minha gratidão!

Aos meus familiares, por todo o carinho. Aos meus avós, que, a cada reencontro, me recebem com amor, inclusive quando, no decorrer desse percurso, os seus lapsos de memória se tornaram frequentes. Ao meu avô, Antônio José (*in memoriam*), por ter me ensinado, desde pequena, que viver é político. Com ele, aprendi a defender os que não tinham suas vozes ouvidas e a não me calar diante das injustiças, antes mesmo da Psicologia ser a minha escolha profissional. Aos meus tios e padrinhos, pela torcida constante. Aos meus primos, pelos momentos compartilhados e por mostrarem que se fazer presente vai além de distância geográfica. Amo vocês!

Aos meus amigos, que representam antigos e novos encontros que me ajudaram nessa travessia. Em especial, aos que acompanharam, de perto, essa trajetória: À Rhaissa, que compartilhou dessa e de muitas outras, com muito carinho e companheirismo; à Marina, amiga que encontrei no Doutorado, que me levou para perto de sua família e me mostrou que podemos construir relações sólidas nos espaços mais improváveis; ao Mário, Danilo e Audinei, que tornam Brasília um lugar melhor de viver, me fazendo perceber que o Nordeste é logo ali, mas, também, está aqui. Compartilhar os momentos acadêmicos e da vida com vocês tornaram o

caminho mais leve. Agradeço, ainda, a todos que, mesmo com a distância, compartilharam afetos e momentos preciosos.

Aos meus professores da escola, graduação, mestrado e doutorado, que contribuíram significativamente para que eu alcançasse esse título. Aos meus orientadores que, desde a iniciação científica, com suas excelentes mediações de processos de aprendizagem, colaboraram com a minha inserção e aprimoramento na pesquisa em Psicologia Escolar.

Em especial, à minha orientadora de doutorado, Profa. Dra. Claisy Marinho, referência na área, que compartilhou comigo afetos, saberes, conhecimentos, posicionamentos, destacou a minha coragem e ficou feliz com cada conquista alcançada. Agradeço, imensamente, a sua contribuição com o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Aos colegas do Laboratório de Psicologia Escolar da UnB, Ana Carolina, Ellis, Leonardo, Luiza, Marina e Thiago, pelas partilhas acadêmicas e pelos afetos circulados.

À Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), pela formação de excelência.

A todos que compartilharam comigo a dinamicidade de uma instituição educacional, no exercício do meu fazer profissional como psicóloga escolar ou docente.

Às instituições de Educação Básica ou Superior nas quais pude contribuir, pautada no compromisso ético-político, com os conhecimentos da Psicologia Escolar.

Às psicólogas escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), participantes da pesquisa, que, gentilmente, disponibilizaram o seu tempo, me receberam nos seus locais de trabalho e compartilharam as suas experiências profissionais para contribuírem com a minha tese. Agradeço também aos gestores, que responderam aos meus contatos e tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa de doutorado que, gentilmente, aceitaram o convite para contribuírem com o meu trabalho, a partir de suas expertises.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro.

A todos que se alegram comigo a cada conquista, muito obrigada!

Resumo

O Brasil é um país de dimensão continental marcado por uma pluralidade racial, étnica, religiosa, cultural que materializa o interculturalismo como fenômeno que retrata a diversidade em uma perspectiva ampla e decolonial que, além do reconhecimento de diversos grupos, promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da interlocução, da troca de saberes e da aprendizagem. A atual configuração migratória, com o aumento de imigrantes e refugiados, amplia esse cenário composto por negros, quilombolas, indígenas, brancos. Acreditando que os espaços educativos sejam potenciais contextos de desenvolvimento da consciência e de processos psicológicos mais complexos para todos os envolvidos, defendeu-se a tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. Acreditou-se que, diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências culturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais, voltadas a essa temática de forma intencional. Com base nessa defesa, esta pesquisa objetivou investigar a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no Distrito Federal (DF). Os aportes teóricos foram a Psicologia Crítica, Psicologia Escolar Crítica e Psicologia histórico-cultural. A metodologia qualitativa guiou a investigação, que teve como participantes dez psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EEAA/SEEDF), que atuavam em escolas da Educação Básica da SEEDF com cenários de interculturalismo. As informações foram analisadas qualitativamente à luz da Psicologia histórico-cultural, considerando a análise de processos, a partir da construção de eixos de análise e da produção de sentidos e significados. Os resultados indicaram uma diversidade nos cenários de pesquisa composta por brancos, negros, indígenas, imigrantes, refugiados. As análises das entrevistas anunciaram três zonas de sentido (ZS):

Interculturalismo como temática inovadora na interlocução com a Psicologia Escolar (ZS1); Fundamentação teórica para atuação em Psicologia Escolar (ZS2); Práticas da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo (ZS3). A atuação intencional da pesquisadora no processo de investigação de uma temática inovadora e pouco debatida pela área mobilizou afetos, partilha de conhecimentos e interlocuções junto às participantes, suscitando a conscientização da relevância da temática do interculturalismo e prospectando ações no âmbito da Psicologia Escolar. Observou-se uma compreensão reduzida em relação ao interculturalismo, muitas vezes atrelada a grupos específicos. Identificaram-se ações, baseadas na proposta de atuação institucional, voltadas ao cenário de interculturalismo; porém, muitas vezes, não havia uma intencionalidade nas práticas direcionadas ao fenômeno; algumas, ainda eram de cunho individualizante e não institucional, ou direcionada a grupos específicos. Os resultados indicaram, ainda, necessidade de abordagem da temática em contextos de formação inicial e continuada. Concluiu-se que é necessária a construção de saberes e práticas que favoreçam, além do multiculturalismo já existente, um interculturalismo nos ambientes educacionais. Como contribuição dessa investigação, foi desenvolvida uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em cenários de interculturalismo.

Palavras-chave: psicologia escolar, atuação do psicólogo, educação básica, interculturalismo, multiculturalismo.

Abstract

Brazil is a country of continental dimensions marked by a racial, ethnic, religious and cultural plurality that materializes interculturalism as a phenomenon that portrays diversity in a broad and decolonial perspective that, in addition to recognizing diverse groups, promotes the development of subjects based on participation, protagonism, interlocution, exchange of knowledge and learning. The current migratory configuration, with the increase in immigrants and refugees, expands this scenario made up of blacks, quilombolas, indigenous people and whites. Believing that educational spaces are potential contexts for the development of consciousness and more complex psychological processes for all those involved, the thesis was defended that School Psychology should develop intentional actions in educational scenarios of interculturalism. It was believed that, given this historical, cultural, political and social context that has been made invisible and the scarcity of guidelines for psychological practice in educational institutions with cultural experiences, few professionals intentionally develop institutional actions focused on this theme. Based on this defense, this research aimed to investigate the role of School Psychology in intercultural scenarios present in Basic Education in the Federal District (DF). The theoretical contributions were Critical Psychology, Critical School Psychology and Cultural-Historical Psychology. The qualitative methodology guided the research, which involved ten school psychologists from the Specialized Learning Support Teams of the Federal District State Department of Education (EEAA/SEEDF), who worked in SEEDF basic education schools with interculturalism scenarios. The information was analyzed qualitatively in the light of cultural-historical psychology, considering the analysis of processes, based on the construction of axes of analysis and the production of senses and meanings. The results indicated a diversity in the research scenarios made up of whites, blacks, indigenous people, immigrants and refugees. The analysis of the interviews revealed three zones of meaning (ZS): Interculturalism as an innovative theme in the dialogue with School

Psychology (ZS1); Theoretical foundations for working in School Psychology (ZS2); School Psychology practices in intercultural scenarios (ZS3). The researcher's intentional action in the process of investigating an innovative topic that is little debated in the field mobilized affections, knowledge sharing and dialogue with the participants, raising awareness of the relevance of the topic of interculturalism and prospecting actions within the scope of school psychology. A reduced understanding of interculturalism was observed, often linked to specific groups. Actions were identified, based on the proposal for institutional action, aimed at the interculturalism scenario; however, there was often no intentionality in the practices directed at the phenomenon; some were still of an individualizing and non-institutional nature, or directed at specific groups. The results also indicated the need to address the issue in initial and continuing training contexts. It was concluded that there is a need to build knowledge and practices that encourage interculturalism in educational environments, in addition to the multiculturalism that already exists. As a contribution to this research, a proposal for institutional action was developed for school psychologists, with a focus on intercultural scenarios.

Keywords: school psychology, psychologist's work, basic education, interculturalism, multiculturalism.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estudos Passíveis de Contemplar Análises da Psicologia Escolar	105
Tabela 2 – Caracterização dos Estudos na Interface Psicologia Escolar e Multiculturalismo ou Interculturalismo	107
Tabela 3 – Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF e as RAs que atendem	128
Tabela 4 – Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF, Quantidade de Escolas Pesquisadas e Etapas da Educação Básica Ofertadas	134
Tabela 5 – Detalhamento do Estudo	136
Tabela 6 – Zonas de Sentido e Indicadores	145
Tabela 7 – Características das Regiões Administrativas do DF	146
Tabela 8 – Características das Escolas Investigadas no DF	149
Tabela 9 – Informações Sociodemográficas e de Atuação das Participantes	152
Tabela 10 – Formação Inicial das Participantes	154
Tabela 11 – Formação Continuada em Psicologia Escolar das Participantes	157
Tabela 12 – Zona de Sentido 1. Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocação em Psicologia Escolar	159
Tabela 13 – Zona de Sentido 2. Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar	162
Tabela 14 – Zona de Sentido 3. Práticas da Psicologia Escolar em Cenários de Interculturalismo com Foco na Atuação Institucional	168
Tabela A1 – Caracterização dos Estudos de Outras Áreas da Psicologia na Interface com Multiculturalismo ou Interculturalismo	232

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Ensino Infantil
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CI	Coordenações Intermediárias
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
EAP	Encontro de Articulação Pedagógica
EAAP	Escala de Aculturação para Adolescentes Paraguaios
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada de Profissionais da Educação
EEAA	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

EP	Escola Parque
GDF	Governo do Distrito Federal
GT-PEE	Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MTb	Ministério do Trabalho
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios
PE	Psicóloga Escolar
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
RA	Região Administrativa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAE	Unidade de Infraestrutura e Apoio ao Estudante
UNIAG	Unidade de Administração Geral
UNIGEP	Unidade Regional de Gestão de Pessoas
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UNIPLAT	Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação
ZS	Zona de Sentido

Sumário

Introdução	21
Capítulo 1 - Psicologia Escolar: Reflexões Críticas	27
Fundamentações Teóricas para a Atuação em Psicologia Escolar	27
<i>A Psicologia Histórico-Cultural como uma Perspectiva Teórica Crítica</i>	35
Atuação em Psicologia Escolar na Educação Básica	39
Capítulo 2 - Psicologia Escolar e Interculturalismo	58
Discussão Conceitual sobre Multiculturalismo e Interculturalismo	58
Multiculturalismo e Interculturalismo: Panorama de Pesquisas Recentes das Áreas da Psicologia e da Educação	68
Interculturalismo: Um Debate Necessário nos Currículos e Contextos Educacionais	78
<i>Negros</i>	83
<i>Indígenas</i>	86
<i>Quilombolas</i>	88
<i>Imigrantes e Refugiados</i>	90
Reflexões sobre o Interculturalismo em Cenários Educacionais	93
Multiculturalismo e Interculturalismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura com Ênfase na Psicologia Escolar	95
<i>Análise da Revisão de Literatura a partir das Bases de Dados</i>	99
<i>Análise da Revisão de Livros</i>	117
Capítulo 3 - Objetivos	1200
Objetivo Geral	120
Objetivos Específicos	120
Capítulo 4 - Metodologia	121

Fundamentos Teórico-Metodológicos	121
Contexto e Cenário da Pesquisa	125
<i>Distrito Federal (DF)</i>	<i>126</i>
<i>Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)</i>	<i>127</i>
Documentos normativos da SEEDF.	129
Psicologia Escolar na SEEDF.	132
<i>Escolas</i>	<i>133</i>
Participantes	135
Procedimentos para Construção das Informações e Instrumentos	135
<i>Instrumentos</i>	<i>139</i>
Procedimentos de Análise das Informações	141
Procedimentos Éticos	143
Capítulo 5 - Resultados e Discussão	144
Eixo de Análise 1: Mapeamento das Escolas da SEEDF	145
Eixo de Análise 2: Perfil das Participantes da Pesquisa	151
Eixo de análise 3: Perfil de Formação Inicial e Continuada: Ênfase na Psicologia Escolar	153
Eixo de análise 4: Atuação em Psicologia Escolar e Interculturalismo	159
<i>Zona de Sentido 1 (ZS1): Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocução na Psicologia Escolar</i>	<i>159</i>
<i>Zona de Sentido 2 (ZS2): Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar</i>	<i>161</i>
<i>Zona de Sentido 3 (ZS3): Práticas da Psicologia Escolar em Cenários de Interculturalismo</i>	<i>166</i>
Indicador 1: Mapeamento Institucional.	171

Indicador 2: Assessoria ao Trabalho Coletivo.	174
Indicador 3: Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem.	178
Eixo de Análise 5: A Roda de Conversa	180
Capítulo 6 - Considerações finais	185
Contribuições da Pesquisa	187
Proposta de Atuação Institucional em Cenários de Interculturalismo: Um Convite à	
Psicologia Escolar	191
<i>Mapeamento Institucional</i>	<i>192</i>
<i>Assessoria ao Trabalho Coletivo</i>	<i>193</i>
<i>Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem</i>	<i>195</i>
<i>Escuta Psicológica</i>	<i>195</i>
Limitações do Estudo e Sugestões de Investigações Futuras	196
Recomendações da Pesquisa para a SEEDF	197
Referências	200
Anexo 1 - Referências da Revisão Sistemática	221
Anexo 2 - Tabela A1	232
Anexo 3 - Formulário de Registro do Mapeamento das Escolas com Cenário de	
Interculturalismo e da Presença de Psicólogas Escolares	234
Anexo 4 - Folder da Pesquisa	235
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	237
Anexo 6 - Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas	
Escolares	239
Anexo 7 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares	242
Anexo 8 - Roteiro da Roda de Conversa	243
Anexo 9 - Imagem	244

Anexo 10 - O menino que carregava água na peneira (Manoel de Barros)**245**

Introdução

A Psicologia Escolar é um relevante campo de estudo, pesquisa, investigação e atuação que possui como foco os processos de desenvolvimento humano oportunizados pelas relações que se constituem nos espaços educacionais. Esta tese de doutorado, intitulada *Psicologia Escolar e Interculturalismo: Atuação Institucional na Educação Básica*, adotou os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos da Psicologia Crítica (Martín-Baró, 1996, 2006; Parker, 2007, 2014; Pavón-Cuéllar, 2022) e da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1926/2012, 1934/1995, 1960/2012, 1982/1999) e, para a defesa de uma atuação institucional em Psicologia Escolar, a proposta de Marinho-Araujo (2014, 2015).

A Psicologia Crítica apresenta, como ideias principais, a relevância da não neutralidade e a importância da politização da área, visando transformações sociais, trabalho com a coletividade, foco na conscientização dos sujeitos, além da ênfase na realidade latino-americana (Martín-Baró, 1996, 2006; Parker, 2007, 2014; Pavón-Cuéllar, 2022). A Psicologia histórico-cultural é uma perspectiva teórica que explica o desenvolvimento humano como um processo de transformações dialéticas e históricas dos aspectos biológicos e culturais por meio das relações sociais; a humanização tem sua gênese nessas trocas intersubjetivas, que favorecem mudanças qualitativamente diferenciadas nas funções psíquicas mais complexas (Vygotsky, 1960/2012).

Essas concepções fornecem subsídios para uma atuação institucional e ampliada em Psicologia Escolar, que objetiva desenvolver processos de conscientização coletiva e se reflete no desenvolvimento de todos os membros da comunidade educativa, conforme propõe Marinho-Araujo (2014, 2015). Historicamente, o principal espaço de atuação da psicóloga escolar¹ foi a escola. No entanto, nas últimas duas décadas, houve ampliação da prática

¹ A adoção da terminologia psicóloga escolar nesta tese configura-se como um posicionamento ético-político, não somente em virtude da maior quantidade de profissionais do sexo feminino na Psicologia, mas, também, para denotar uma relação dialética no tratamento de gênero nos textos que ainda difundem um monopólio masculino, conforme discutido por Schaefer (1997).

profissional para outros contextos, como abrigos, creches, organizações não governamentais, serviços públicos, empresas de pesquisas, de assessorias e diversas instituições de cunho educativo. Igualmente nesse período, a Psicologia Escolar se inseriu em outros níveis e modalidades de ensino; surgiram trabalhos em cursos pré-vestibulares, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação a distância (Marinho-Araujo, 2015; Marinho-Araujo & Bisinoto, 2011). Como consequência, psicólogas escolares foram convidadas a lidar não somente com novos cenários, mas com temáticas inovadoras, como socioeducação (Oliveira et al., 2018), arte como intervenção (Oliveira et al., 2018; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Feitosa & Ávila, 2023; Furtado et al., 2011; Guimarães, 2023; Souza et al., 2018). O interculturalismo se constitui em mais uma dessas temáticas que merece a atenção da Psicologia Escolar.

A literatura apresenta uma diversidade de terminologias que abrangem esse fenômeno, com destaque para interculturalismo e multiculturalismo, que possuem compreensões teóricas distintas. Partindo do pressuposto da Psicologia Crítica (Parker, 2014) de que é essencial um posicionamento de desnaturalização para não reverberar processos excludentes, a escolha etimológica e conceitual desta tese se baseou na compreensão de interculturalismo apresentada, principalmente, por Walsh (2009), para, com a contribuição da ciência psicológica, propor uma conceituação direcionada ao contexto brasileiro. Esta investigação científica foi produzida considerando a singularidade desse processo no Brasil, pois, como anuncia Martín-Baró (2006), a Psicologia precisa responder à realidade latino-americana.

O Brasil é um país de dimensão continental que sofreu violentos processos de colonização e dominação e, pela própria constituição histórica, possui uma pluralidade racial, étnica, religiosa, cultural que materializa o interculturalismo como fenômeno que retrata a diversidade em uma perspectiva ampla e decolonial que, além do reconhecimento de diversos grupos, promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da

interlocução, da troca de saberes e da aprendizagem. A atual configuração migratória, com o aumento de imigrantes e refugiados, principalmente após a Lei nº 13.445/17 (Presidência da República, 2017a), Lei da Migração, amplia esse cenário que é composto por negros, quilombolas, indígenas, brancos.

O interculturalismo reflete no âmbito educacional a diversidade inerente à sociedade brasileira, caracterizando mais um inovador campo de atuação para a Psicologia Escolar. Fundamentando-se na Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1926/2012, 1934/1995, 1960/2012, 1982/1999), compreende-se ouvir as vozes daqueles tradicionalmente silenciados é reverberar, dialeticamente, o processo de transformação desses sujeitos e dos demais integrantes, especialmente nos espaços educativos. Defendeu-se, nesta pesquisa, que as trocas potencializadas pelas relações interculturais oferecem uma fértil oportunidade para a mediação da Psicologia Escolar em prol da emancipação e da valorização dessas populações.

Uma das revisões de literatura empreendidas, registrada na seção *Multiculturalismo e Interculturalismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura com Ênfase na Psicologia Escolar*, no capítulo Psicologia Escolar e Interculturalismo, apontou para uma lacuna de estudos sobre essa temática no contexto brasileiro, demonstrando a relevância científica e social desta pesquisa no país. As evidências da literatura e o processo de inserção no campo de pesquisa corroboraram a inovação do objeto de estudo desta tese.

Diante da configuração histórica de diversidade da população brasileira, composta por negros, quilombolas, indígenas, brancos, do aumento de imigrantes e refugiados no país, da garantia do direito à educação para os grupos minoritários² e da existência de legislações gerais e educacionais abrangendo essas populações, defendeu-se a tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo; acreditou-

² Nesta tese, *grupos minoritários* ou *minorias* se referem a grupos que possuem um histórico de invisibilidade, exclusão social, opressão e retirada de direitos; *grupos majoritários* ou *maiorias* se referem aos grupos dominantes e privilegiados socialmente. Não há relação com uma perspectiva quantitativa.

se que, diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências interculturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais, voltadas a essa temática de forma intencional. A presente pesquisa de doutorado, partindo da análise dessa conjuntura contemporânea, buscou investigar se há psicólogas escolares nesses contextos e quais práticas e intencionalidades desenvolvem para promover o interculturalismo.

O Distrito Federal (DF) foi escolhido como contexto dessa pesquisa por evidenciar, nos diversos espaços sociais, o interculturalismo existente. Em termos educacionais, de acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o DF, comparado aos 26 estados do país, é o 9º com mais matrículas de estudantes imigrantes na Educação Infantil e o 18º com mais matrículas no Ensino Fundamental (Oliveira, A. T. R. et al., 2020). Além desse grupo contemplado no interculturalismo, os contextos educacionais da região abrangem, além dos brancos, minorias como negros, quilombolas e indígenas.

Somado a esse panorama, o DF possui uma atuação institucionalizada da Psicologia Escolar (Nunes et al., 2024), consolidada em décadas anteriores à aprovação da recente Lei nº 13.935/19 (Presidência da República, 2019), cujo escopo instituiu a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica no país. A atuação histórica da área no DF (Ferreira, 2022; Marinho-Araujo et al., 2011) ocorre diretamente nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e subsidia-se por políticas públicas e diretrizes que orientam o trabalho com o foco em práticas institucionais e coletivas (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2010).

Acredita-se que os resultados obtidos nesta pesquisa irão descortinar novas oportunidades para o trabalho consciente e comprometido das psicólogas escolares, bem como processos de inclusão mais humanizados, mediados pela ampliação da ação da área com o foco no interculturalismo. A inspiração desse cenário no país e no DF orientou a elaboração das

seguintes questões problematizadoras, que guiaram a pesquisa de doutorado: Que práticas as psicólogas escolares desenvolvem em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no DF? Como a Psicologia Escolar, ancorada na Psicologia histórico-cultural, pode favorecer processos de desenvolvimento psicológico mais complexo a partir das potencialidades das relações interculturais?

Com base nessa concepção, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no DF. Os objetivos específicos foram: (a) mapear escolas de ensino regular da Educação Básica da SEEDF com cenários de interculturalismo; (b) identificar a presença de psicólogas escolares trabalhando em cenários de interculturalismo na Educação Básica; (c) caracterizar e analisar o perfil e a atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo; (d) elaborar, de forma coletiva, uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em cenários de interculturalismo. Os aportes teóricos fundamentaram-se na Psicologia Crítica, Psicologia Escolar Crítica e Psicologia histórico-cultural. A metodologia qualitativa guiou a investigação deste estudo.

Esta tese foi organizada em seis capítulos, além desta introdução. O primeiro, contemplou as fundamentações teóricas para a atuação institucional e crítica em Psicologia Escolar, além de uma revisão narrativa de literatura no âmbito da Psicologia Escolar na Educação Básica, fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural. O segundo, realizou uma discussão conceitual sobre multiculturalismo e interculturalismo, a partir de revisão de literatura dos estudos produzidos nos campos da Psicologia e da Educação que apresentavam conceituações de multiculturalismo ou de interculturalismo; as produções, nacionais e internacionais, que balizaram as pesquisas nacionais obtidas na revisão supracitada também foram analisadas. Debateu, ainda, o interculturalismo nos contextos educacionais e evidenciou uma revisão sistemática de literatura sobre multiculturalismo e interculturalismo,

com ênfase em Psicologia Escolar. O terceiro, expôs os objetivos geral e específicos da pesquisa. O quarto, demonstrou a metodologia que guiou a pesquisa, com os fundamentos teórico-metodológicos e a definição de contextos, cenários, participantes, procedimentos para construção e análise de informações e aspectos éticos. O quinto, apresentou e discutiu os resultados. O sexto, trouxe as considerações finais, com as contribuições do estudo, incluindo a proposta de atuação, as limitações do estudo e sugestões de investigações futuras, além das recomendações da pesquisa para a SEEDF, contexto no qual foi realizada. Ao final, explicitaram-se as referências e os Anexos.

Capítulo 1

Psicologia Escolar: Reflexões Críticas

Fundamentações Teóricas para a Atuação em Psicologia Escolar

A defesa por uma atuação institucional e crítica em Psicologia Escolar deve se coadunar a uma fundamentação teórica consoante com proposições que se oponham à neutralidade diante de processos discriminatórios e excludentes da sociedade e que ressaltem o protagonismo dos sujeitos, independente dos grupos sociais, culturais, étnicos, raciais aos quais pertençam. A Psicologia Crítica apresenta-se como perspectiva que potencializa a atuação de psicólogos nos diversos níveis e modalidades educacionais, incluindo a Educação Básica.

Parker (2014), psicólogo britânico e um dos principais expoentes da Psicologia Crítica no mundo, enfatizou que a crítica à Psicologia normatizadora, individualizante e patologizante já existe há décadas. O autor exemplificou com estudos, publicados há mais de cinquenta anos, que contemplaram problematizações, análises e propostas de transformação em diversas áreas, campos e temáticas científicas. No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e Educacional, ele destacou as críticas às pesquisas acerca do papel da socialização no desenvolvimento infantil e de questões enfrentadas pelas crianças na educação.

Esse autor defendeu a Psicologia Crítica como contraponto às concepções elitistas e deterministas na pesquisa e na construção de conhecimento, dominantes na área durante muito tempo e ainda na atualidade. Enfatizou, ainda, que as questões sociais, como aspectos relevantes de investigação em Psicologia, são lacunares em muitas teorizações e produções. Ele defendeu a importância de estudos em Psicologia que considerem, em suas bases teóricas e epistemológicas, o papel fundamental dos processos culturais e históricos em contraponto a visões deterministas, biologizantes, compreendidas como imutáveis e que perpetuam relações de poder e dominação. Um exemplo fornecido pelo teórico foi a utilização de testes de

inteligência para justificar diferenças entre grupos étnicos, sendo essenciais alternativas na ciência psicológica para questionar – e não mais corroborar – essas concepções ideológicas dominantes, preconceituosas e excludentes. Ele defendeu que há, também, possibilidades de resistência e mudança na construção de outras evidências e conhecimentos para contrapor esse tipo de produção científica na área (Parker, 2007).

A Psicologia Crítica fornece argumentos e subsídios para lutas e transformações sociais, convidando à revisão de concepções equivocadas sobre a área. Uma delas foi a ideia de que essa corrente transforma tudo em uma questão política. Para contrapor, Parker (2007) defendeu que a Psicologia já é política, uma vez que a maneira como o ser humano constitui relacionamentos também é política. O autor refletiu que é necessário se atentar para as posições ideológicas e éticas daqueles que tentaram usar a Psicologia para afirmar como as pessoas devem ou não se comportar, pautando-se em modelos psicológicos universais e generalizantes, que podem contribuir com processos excludentes e normatizadores de pessoas e grupos. Ainda conforme o teórico (Parker, 2014), a Psicologia deve trabalhar em prol do compromisso com o reconhecimento e a valorização dos sujeitos e com a mudança social, promovendo conscientização e emancipação humana. A perspectiva crítica em Psicologia é política e almeja sociedades com projetos coletivos de transformação.

A Psicologia Crítica analisa, especialmente nas produções de Parker (2007, 2014), como a Psicologia dominante pode, ideologicamente, fundamentar compreensões sobre desenvolvimento e comportamento humanos que normatizem e patologizem modos de ser e de existir, visando ajustamentos e adaptações à uma sociedade que é contraditória, discriminatória, alienante, injusta e excludente. Ele alertou que há uma noção de normalidade e normatização, pela qual, quando o sujeito não se adequa, tem seus comportamentos, ideias e ações compreendidos de forma estigmatizante e descontextualizada de questões sociais, históricas, políticas e culturais. As teorias e abordagens psicológicas reducionistas reproduzem

relações de poder, perpetuando uma falsa noção de neutralidade científica. A Psicologia Crítica traz como foco a capacidade do ser humano em mudar e intervir na realidade a partir das contradições, incoerências e inconsistências presentes nos vieses hegemônicos, em um movimento de contraponto às abordagens tradicionais que estudavam o ser humano de forma linear, determinista, mantendo-o em um lugar fixo no seu desenvolvimento (Parker, 2007, 2014).

As abordagens que responsabilizam apenas o indivíduo por seus problemas, sem considerar relações, contextos ou conjunturas, reduzem os fenômenos à psicologização, uma das noções, de acordo com o teórico, muito adotadas por uma Psicologia hegemônica. Para a Psicologia Crítica, esse conceito está relacionado à sociedade capitalista, que reduz a atividade social humana exclusivamente à aspectos internos e/ou individuais, que irão capacitar ou não as pessoas ao trabalho com o objetivo de valor econômico (Parker, 2014). O alerta do autor é para se perceber que, processos que deveriam ser analisados considerando os contextos históricos, sociais e culturais, são compreendidos a nível de patologizações individuais e psicológicas, sustentando o controle social. Essa é uma forma de alienação realizada pelo sistema capitalista que transforma conjunturas sociais em vivências e responsabilidades individuais (Parker, 2014).

Em contraposição a essa psicologização, Parker (2014) postulou que é necessário “colocar a mudança social na agenda da prática psicológica” (p. 221). Ele apontou a importância de discussões sobre a condição humana em conjunto com a análise política, para ser possível entender o papel desempenhado pela Psicologia dominante no sistema capitalista, especialmente ao propagar alienação, individualização e uma desesperança em outro modo de vida que não o forjado pelo capital. Um dos argumentos e alertas do autor apontou para o excesso de indicações para tratamentos biológicos endereçados a questões psicológicas; é importante que psicólogas problematizem a pertinência desses encaminhamentos, por vezes

recusando-os e substituindo-os pela criação de espaços de diálogos e reflexões sobre a necessidade, utilidade e consequências desses tratamentos ou de outras explicações igualmente generalizantes que gerem apatia, impotência. As categorias psicológicas, ao serem utilizadas para compreensão de relações e fenômenos, devem visar transformações e não classificações, comparações ou rotulações (Parker, 2014). Esse olhar direcionado à questionamentos e mudanças deve balizar a *práxis* psicológica, incluindo as realizadas em ambientes educacionais.

Pavón-Cuéllar (2022), outro teórico com importantes contribuições à Psicologia Crítica, levantou constantes questionamentos à ciência psicológica tradicional dominante. Para esse autor, as contribuições de Lev Vygotsky e de outros teóricos europeus e americanos do Norte e do Sul são reconhecidas como compondo os antecedentes dessa perspectiva crítica que traz avanços diversos a uma Psicologia contra hegemônica.

O autor defendeu que os precursores políticos da Psicologia Crítica se contrapõem ao viés dominante, psicologizante, normatizador nas explicações psicológicas descontextualizadas da realidade cultural, histórica, econômica, social e política, alertando, como Parker (2014), que a crítica precisa ser politizada. Para ele, a ausência de posicionamento político, muitas vezes defendida pelas teorias dominantes, é bastante útil à ordem social e à manutenção do *status quo*, principalmente quando oculta situações de exploração ao transmutá-las por um discurso psicologizante. A crítica é necessária para devolver à Psicologia a politização e evidenciar a que(m) serve e para que(m) atua (Pavón-Cuéllar, 2022).

Ainda de acordo com Pavón-Cuéllar (2022), a Psicologia, muitas vezes, justificou atos de violência para dominação colonial a partir da disseminação de uma ideia de incapacidade. A denúncia a processos colonizadores é também uma crítica àquela produção de conhecimento em Psicologia que, nem sempre explicitamente, perpetua situações de violência, negligência e opressão.

Em discussão sobre a Psicologia Crítica especificamente na América Latina, Martín-Baró (1996, 2006), teórico responsável pelo surgimento da Psicologia da Libertação, refletiu sobre a necessidade de uma Psicologia que também se liberte do colonialismo e das ideologias dominantes, que protagonize discussões com ênfase na conjuntura latino-americana, que produza conhecimentos contextualizados considerando as especificidades do contexto social, político, histórico e cultural de seu povo, que conscientize e transforme realidades. Para o autor, não há, no passado, marcas relevantes da contribuição da Psicologia para os povos latino-americanos, considerando que até mesmo teóricos e pesquisadores latino-americanos direcionaram seus estudos para realidades e/ou interesses de países dominantes, renunciando à sua identidade tanto nas temáticas investigadas como na publicização do conhecimento produzido em outros idiomas.

A pouca contribuição histórica da Psicologia latino-americana pode se justificar, segundo Martín-Baró (2006), pela longa e profunda dependência colonial sofrida por vários países, que também se refletiu na produção científica. Conforme o autor, aspectos importantes devem ser contemplados nessa análise, tais como o mimetismo científico, ou seja, a reprodução, de forma acrítica pelos povos latino-americanos, de teorias, metodologias e práticas dominantes no contexto norte-americano como meio de obter validação e reconhecimento científico; a ausência de uma epistemologia pertinente, isto é, a lacuna de teorias do conhecimento e da ciência que, em suas explicações e objetos de investigação acerca das relações entre o sujeito, sua organização, formação, desenvolvimento, funcionamento, não responderam à realidade latino-americana; e ao dogmatismo provinciano, que se refere a posições e crenças pouco questionadoras dos dilemas teóricos dominantes, evidenciando dependência provinciana.

As discussões de Martín-Baró (2006) anunciaram a necessidade de uma fundamentação teórico-prática que seja construída a partir da história latino-americana. Para isso, baseando-se

na Teologia da Libertação, ele propôs uma Psicologia da Libertação, pautando-se em três elementos principais: (a) necessidade da Psicologia propor conhecimentos e ações que rompam com situações de opressões coletivas, que visem uma *práxis* não individualizante e que favoreçam enfrentamentos dos problemas dos povos latino-americanos; (b) urgência na revisão de conhecimentos da Psicologia com criticidade e a partir da perspectiva dos grupos oprimidos, com o viés do dominado; (c) ação e transformação da realidade, com o suporte científico de uma Psicologia emancipadora. Com esses aspectos, o autor destacou a importância da não neutralidade da Psicologia, do posicionamento a favor do protagonismo dos sujeitos e dos povos e da busca pela construção de uma sociedade mais igualitária, humana e justa.

Para Martín-Baró (1996), a promoção de processos de conscientização, a partir da perspectiva dos grupos oprimidos, com vistas a libertar os sujeitos da alienação, opressão e subordinação, deve ser a principal contribuição da Psicologia. Ele afirmou que esse processo deve ser dialético, na medida em que o ser humano também é transformado ao modificar sua realidade. Notabilizou, ainda, que a consciência deve ser entendida como o saber ou não saber crítico sobre si, o mundo e os outros, não se reduzindo ao aspecto subjetivo e mental. Essa reflexão da consciência como norteadora da *práxis* psicológica visa a desalienação das consciências individual e social.

Segundo o autor (Martín-Baró, 1996), a atuação da psicóloga deve se orientar por uma mudança de perspectiva: de uma compreensão individualizante, para uma transformação da realidade social opressora, com fundamentação em teorias científicas amplas; de práticas que mantêm a ordem social para ações que questionam, contrapõem e mudam a lógica social coercitiva. Ele destacou que a Psicologia deve se pautar não na realidade estabelecida na falsa ideia de imutabilidade, mas na constituição histórica dos contextos e fenômenos e no que pode ser feito para alterá-los, satisfazendo às necessidades dos povos, com atenção às causas populares (Martín-Baró, 1996). É sutil o poder que o conhecimento científico e, em específico,

o psicológico possui para transformar e emancipar os sujeitos ou para justificar a manutenção dos interesses dominantes. A Psicologia, partindo da responsabilidade e compromisso com os sujeitos, povos, sociedades e profissão, deve estar atenta a esse limiar e provocar processos de crítica à alienação.

Martín-Baró (2006) ainda alertou que somente a possibilidade de ampliar o acesso da Psicologia Clínica para lidar com questões sociais não é suficiente para a mudança da realidade se não for acompanhada por processos de conscientização, distanciando-se do adaptacionismo, já que não é o sujeito que precisa se adaptar à uma situação, muitas vezes, opressora (Martín-Baró, 1996). Essa compreensão pode ser adotada na atualidade para se atentar às diversas situações vivenciadas pela sociedade, reafirmando a relevância de que as discussões de questões nas diversas esferas (educação, assistência social, saúde, lazer etc.) sejam feitas considerando a coletividade e não somente os aspectos subjetivos dos seres humanos, em uma perspectiva de adaptação a uma realidade normatizadora.

Os conhecimentos produzidos pela Psicologia Crítica subsidiam reflexões e o norteamento de práticas em torno das variadas temáticas e realidades com as quais as profissionais se deparam cotidianamente nos diversos campos de atuação. No âmbito da Psicologia Escolar, é necessário um entendimento de que as instituições educacionais – independente dos níveis e modalidades de ensino que forneçam – são dispositivos que também operam a favor do controle social quando não compreendem os processos educativos fazendo parte de um contexto mais amplo e que requerem uma análise coletiva, social, política, histórica e cultural.

A compreensão da Psicologia Crítica com foco na politização da Psicologia, na não neutralidade diante de processos e realidades, na mudança não somente em uma perspectiva individual, mas também social, na conscientização dos sujeitos, no trabalho com a coletividade e na realidade latino-americana (Martín-Baró, 1996, 2006; Parker, 2007, 2014; Pavón-Cuellar,

2022) baliza a Psicologia Escolar Crítica. Para Barbosa e Marinho-Araujo (2010), Marinho-Araujo (2014) e Marinho-Araujo e Almeida (2014), essa noção se notabilizou na área a partir da década de 1970, almejando superar concepções remediativas vinculadas ao processo educativo, ampliando-se, na década de 1980, com a participação social e política da Psicologia trazendo um olhar crítico sobre o ser humano e o fenômeno psicológico, questionando noções teóricas existentes. Adotou-se, nesse trabalho, a perspectiva de que a Psicologia Escolar deve assumir uma postura crítica que não considere o indivíduo fragmentado e desconectado de suas relações e contextos.

A Psicologia Escolar Crítica evidencia que é essencial superar uma atuação histórica dessa área da Psicologia atrelada à uma ideia de fracasso escolar que revela uma compreensão individualizante e determinista dos processos educativos e dos sujeitos envolvidos, responsabilizando-os e dissociando-os do contexto no qual está inserido. Para além da sistematização dessa crítica, é necessário a prospecção de ações exitosas junto aos diversos atores educacionais. Nessa concepção, Marinho-Araujo (2014, 2015, 2016) apontou um caminho para uma Psicologia eminentemente crítica no cenário educacional, a partir da formulação de uma proposta de atuação institucional, que será discutida neste capítulo, na seção Atuação em Psicologia Escolar na Educação Básica.

Essas asserções se relacionam com a fundamentação da Psicologia histórico-cultural sobre os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, sendo um importante aporte teórico, juntamente com a Psicologia Crítica e a Psicologia Escolar Crítica, para uma atuação comprometida ética e socialmente em contextos educacionais. A subseção seguinte irá abordar princípios e ideias dessa teoria.

A Psicologia Histórico-Cultural como uma Perspectiva Teórica Crítica

A base e fundamentação da Psicologia histórico-cultural sobre os processos de desenvolvimento humano, ancorada nos pressupostos epistemológicos e teóricos de Vygotsky (1960/2012, 1982/1999), Leontiev (1978) e Luria (1990), sustentam conceitual, ideológica e politicamente a Psicologia Escolar Crítica que se defendeu nesta tese. Vygotsky (1960/2012) anunciou uma crise teórico-metodológica na Psicologia ao identificar uma cisão no entendimento dos processos de desenvolvimento humano, cujas concepções tradicionais não contemplavam o ser humano em sua totalidade: ora, apresentavam ênfase biológica, ora, ênfase natural, não considerando o desenvolvimento como processo histórico e dialético que recebe influência dos aspectos culturais e sociais. Na investigação dos momentos do desenvolvimento, as funções superiores e as formas culturais complexas do comportamento não eram escopo de uma análise histórica. Diante desse panorama, o teórico elegeu o desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores como seu objeto de análise, campo até então inexplorado, e como importante contribuição para os estudos da consciência como função essencialmente humana.

As noções teóricas e epistemológicas às quais Vygotsky (1960/2012, 1982/1999) se contrapunha apresentavam compreensão reducionista: os estudos dos processos psíquicos superiores eram decompostos em partes elementares, perdendo a noção estrutural de unidade ao se adotar uma perspectiva mecanicista do desenvolvimento do psiquismo, como se cumprisse uma função específica e não estivesse interrelacionado aos demais processos psicológicos. Um importante argumento apresentado pelo autor, que fundamentou a Psicologia histórico-cultural, foi a necessidade de uma teoria que ampliasse o entendimento da Psicologia tradicional, compreendendo o desenvolvimento humano de forma dialética, que não se esgota juntamente com os processos naturais e não negligencia as múltiplas influências culturais, históricas e psicológicas.

Vygotsky (1960/2012) defendeu que a Psicologia deveria se concentrar no estudo das funções psicológicas superiores que contemplam processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural como pensamento, linguagem, escrita, desenho e cálculo, além das consideradas funções psicológicas especiais, como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. Segundo o autor, essas funções são especificamente humanas, com diferenciações históricas e qualitativamente superiores quando comparadas ao desenvolvimento animal, na medida que são constituídas a partir das relações sociais e culturais.

Fundamentando as bases da Psicologia histórico-cultural, Vygotsky (1960/2012) afirmou que os processos de desenvolvimento biológico e cultural estão presentes na filogênese como duas linhas independentes de desenvolvimento, mas que, na ontogênese, formam um processo único, embora complexo. A filogênese diz respeito ao desenvolvimento das espécies, com ênfase biológica; a ontogênese, ao desenvolvimento individual, histórico e cultural. Para o autor, há uma interdependência entre esses processos na gênese do desenvolvimento psicológico humano, que considera os aspectos biológicos do desenvolvimento, mas os compreende de forma dialética, em transformação constante a partir de aspectos socioculturais, retirando o caráter de imutabilidade ao psiquismo, até então atribuído por outras teorias.

Para compreender os processos psicológicos complexos, Vygotsky (1960/2012) destacou a relevância do estudo de comportamentos que surgem de maneira estereotipada na vida cotidiana e que também são evidências de formações históricas do desenvolvimento psicológico do sujeito, ou seja, petrificadas, fossilizadas de tempos remotos do desenvolvimento cultural. Um exemplo fornecido por ele foi a memória cultural, como dar um nó em um lenço para lembrar de algo, com esse nó representando uma das formas de linguagem escrita, ou seja, o homem inserindo um meio artificial para influenciar os processos internos de memória.

Mas o autor avançou na explicação das transformações históricas e culturais do desenvolvimento. Para Vygotsky (1960/2012), na atualidade, uma função rudimentar não cumpre mais um papel diferencial no comportamento, em virtude do desenvolvimento cultural; são vestígios de comportamentos antigos que revelam o desenvolvimento histórico – e não mais biológico – do sujeito, sendo um elo entre as formas de comportamento simplificadas e as funções psicológicas superiores. Segundo ele, o estudo histórico não faz referência apenas ao passado, mas indica movimento, uma característica fundamental do método dialético. É nessa perspectiva que tanto as formas atuais de comportamento como as passadas podem fundamentar, historicamente, os estudos da consciência.

Essa sustentação teórica está presente na Psicologia histórico-cultural, especialmente no estudo das funções psicológicas superiores proposto por Vygotsky (1960/2012). O autor destacou o papel das relações sociais e culturais na constituição do ser humano, considerando o seu papel ativo em relação à natureza, agindo não mais em uma perspectiva atrelada unicamente à sobrevivência – como ocorre com os animais – mas a partir da criação de sinais artificiais (signos) e do sistema da linguagem, que avançou para a constituição do pensamento simbólico.

Vygotsky (1960/2012) afirmou que o desenvolvimento histórico, a partir de formas rudimentares, revela a criação e utilização de meios artificiais ou auxiliares, que ele denominou signos, inseridos pelo homem na situação psicológica para fomentar busca de soluções, comunicações e transformações ao longo dos tempos. O domínio do próprio comportamento é um processo mediado que se realiza através de signos (no exemplo, o nó), que almeja modificar algo no processo psíquico (no exemplo, a memória) e/ou o comportamento do sujeito. Para o autor, a criação e a transformação histórica de signos, instrumentos e outros elementos simbólicos pelo homem possibilitaram trocas e relações que, na complexidade de ações, geraram o trabalho social.

De acordo com essa compreensão dialética de Vygotsky (1960/2012), esse processo amplo e dinâmico de significação, advindo das partilhas sociais com o uso simbólico de signos, se tornou, filo e ontogeneticamente, mais complexo que a simples sinalização reativa e passiva aos sinais, fornecida por modelos deterministas baseados no prisma estímulo-resposta; para ele, esse sistema simbólico confere a diferenciação entre o sujeito humano e o animal, a nível psicológico. A linguagem também foi estudada pelo autor a partir de sua constituição social, se opondo a teorias que possuem uma compreensão natural de linguagem associada a hábitos articulatórios externos e que restringe o seu desenvolvimento à determinada idade.

Vygotsky (1934/1995, 1960/2012) evidenciou a linguagem como função psicológica superior e forma cultural de comportamento que se constitui em instrumento simbólico interrelacionado ao pensamento, de modo que a unidade de ambos ocorre no significado da palavra. A partir dessa compreensão, duas conceituações do autor são importantes: significado e sentido. O significado está relacionado à ligação objetiva entre a palavra e o objeto, existindo primeiro para os outros, em uma perspectiva de origem nas relações sociais e, depois, para o sujeito. Ou seja, o significado é constitutivo da palavra, em seu aspecto interno, se configurando em um fenômeno verbal e intelectual. É uma das zonas de significação, a mais estável e culturalmente partilhada, adquirida a partir do contexto. Já o sentido, ainda que surja do significado partilhado, é transformado internamente pelo sujeito a partir de suas vivências e ressignificações; é mais dinâmico e apresenta várias zonas de significação.

A relação entre pensamento e linguagem é primordial para a consciência humana (Vygotsky, 1934/1995) pela possibilidade de transformação simbólica constante do signo. Compreende-se, então, que a circulação de significados e sentidos, oriunda desse processo de significação, favorece uma função especificamente humana: a constituição da consciência. A concepção histórico-cultural, juntamente com os princípios da Psicologia Crítica e da Psicologia Escolar Crítica, é um importante argumento para o desenvolvimento de ações

coletivas na atuação institucional de psicólogas que propicie conscientização nos espaços educativos.

Atuação em Psicologia Escolar na Educação Básica

A Educação Básica, nível de ensino que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Presidência da República, 1996), configura-se como cenário no qual, historicamente, a identidade profissional da psicóloga escolar foi constituída em sua relação com a escola – considerado como um espaço de potencialidades, contradições, rupturas, resistência e transformação (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014, 2015). A articulação entre a conjuntura política e administrativa educacional, o cenário da Psicologia brasileira e a atuação em Psicologia Escolar favorece reflexões críticas acerca das práticas desenvolvidas em consonância com a realidade do país.

No Brasil, a educação é um dos direitos garantidos pela Constituição Federal (Presidência da República, 1988). Esse documento legal postulou que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade. Estabeleceu que é de responsabilidade da União a organização do sistema federal de ensino; dos Estados e do Distrito Federal, a atuação prioritária nos Ensinos Fundamental e Médio; e dos municípios, a gestão do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (Presidência da República, 1988). A Lei nº 9.934/96 (Presidência da República, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e corroborou essa organização do sistema de ensino brasileiro.

O conhecimento sobre a responsabilidade dos entes federativos pelas etapas da Educação Básica é fundamental para que a sociedade civil e a comunidade escolar compreendam as origens dos recursos financeiros e os órgãos aos quais devem recorrer, prioritariamente, em suas reivindicações e propostas por melhorias no âmbito educacional. As

lutas políticas contribuem significativamente para a efetivação de direitos, tais como a oferta de etapas de ensino em cada tipo de escola (federal, estadual/distrital, municipal), a quantidade de vagas, a diversidade de profissionais que deve compor o quadro das instituições educacionais, entre outros aspectos.

O Brasil apresenta extensão territorial de 8.510.417,771 km². Possui 27 unidades da federação, sendo 26 estados e o Distrito Federal, e 5.565 municípios, contando com Fernando de Noronha (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023a). Os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023b) indicaram uma população de 203.080.756 pessoas. Para essa realidade geopolítica de dimensão continental, há uma forte tentativa de oferta equivalente nos sistemas educacionais no país. O Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2024) configura-se como um relevante levantamento estatístico que favorece o acompanhamento acerca do crescimento de escolas, matrículas, docentes e gestores. A pesquisa é coordenada anualmente pelo Inep e desenvolvida com a cooperação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e das escolas públicas e privadas do país, com os resultados divulgados no site da instituição para a população.

De acordo com o Censo Escolar 2023 (Inep, 2024), o Brasil possuía, em 2023, 178.476 escolas de Educação Básica, sendo 59,8% referentes à rede municipal, 23,3%, à rede privada, 16,5%, à rede estadual e 0,4%, à rede federal. Desse total, 113.763 ofertavam a Educação Infantil (76.648 referentes à creche e 99.796, à pré-escola), 121.350, o Ensino Fundamental (103.785 relativas aos Anos Iniciais e 61.806, aos Anos Finais) e 29.754, o Ensino Médio. Quanto ao porte, as regiões Norte (34,9%) e Nordeste (21,7%) possuíam maior quantidade de instituições de ensino consideradas de pequeno porte, ou seja, com até 50 matrículas (Inep, 2024).

Em relação à quantidade de estudantes matriculados, 47,3 milhões ingressaram na Educação Básica em 2023, sendo 49,3% na rede municipal, 30% na rede estadual, 19,9% na rede privada e 0,8% na rede federal. Do total, 9.461.155 foram na Educação Infantil (creche e pré-escola), 26.108.208, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e 7.676.743, no Ensino Médio (Inep, 2024).

Esse panorama revela uma prevalência na quantidade de escolas que ofertam Ensino Fundamental. De modo similar, as matrículas predominam nessa etapa da Educação Básica, seguidas pela Educação Infantil e pelo Ensino Médio.

Conforme dados do Censo Escolar 2023 (Inep, 2024), a rede municipal foi a maior responsável pelas matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e a rede estadual, no Ensino Médio. Esse quadro está consoante com o orientado pela legislação – Constituição Federal de 1988 (Presidência da República, 1988) e LDB (Presidência da República, 1996) – acerca das responsabilidades dos entes federativos pela oferta em cada etapa da Educação Básica.

Outra informação relevante do Censo Escolar 2023 (Inep, 2024) foi que 88,8% do total de matrículas ocorreram em área urbana. Nesse cenário, a rede privada possuiu a maior porcentagem (99%). Já a rede pública municipal foi a que apresentou a maior proporção de matrículas em escolas rurais (18,6%), seguida pela rede federal (13,5%). O Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2023a) indicou que 61,1% da população brasileira residia em concentrações urbanas, ou seja, em municípios com mais de 100.000 habitantes, o que se coaduna com a prevalência de matrículas nessa área geográfica.

No entanto, essas informações também revelam um cenário dicotômico: na área urbana, o predomínio de matrículas foi no Ensino Médio, enquanto na área rural, no Ensino Fundamental, seguido pela Educação Infantil, considerando que a oferta e a gestão dessas duas etapas de ensino são de responsabilidade prioritária do município. O Ensino Médio possuía,

em 2023, somente 5,5% de matrículas na área rural, sendo a rede pública federal a que apresentava, proporcionalmente, a maior quantidade (Inep, 2024).

A Lei nº 11.892/08 (Presidência da República, 2008a) instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que ofertam educação básica (Ensino Médio, especificamente), profissional e superior. Nesse cenário de pouco acesso ao Ensino Médio em áreas rurais, o papel de destaque ocupado pela rede federal pode favorecer a redução de processos migratórios internos no país ao viabilizar o acesso à essa etapa e a outros níveis e modalidades educacionais, diminuindo a necessidade de a população deslocar-se para a área urbana com a finalidade formativa.

Ainda tendo como referência o Censo Escolar 2023 (Inep, 2024), há informações importantes em relação à dimensão étnico-racial. No aspecto cor/raça, na creche (destinada a crianças de até 3 anos de idade), 49,7% dos estudantes matriculados, em 2023, foram da cor branca; 49,2%, preta/parda; 29,4%, não declarada; e 1,1% amarela/indígena. Na pré-escola (contempla a faixa-etária de 4 a 5 anos de idade), 53,6% dos estudantes matriculados foram da cor preta/parda; 44,8%, branca; 28,9%, não declarada; e 1,6%, amarela/indígena. No Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 10 anos de idade), 54,3% dos estudantes matriculados foram da cor preta/parda; 44%, branca; 26%, não declarada; e 1,7%, amarela/indígena. No Ensino Fundamental Anos Finais (11 a 14 anos de idade), 55,1% dos estudantes matriculados foram da cor preta/parda; 43,3%, branca; 23,5%, não declarada; e 1,6%, amarela/indígena. No Ensino Médio (15 a 17 anos de idade), 53,8% dos estudantes matriculados foram da cor preta/parda; 44,6%, branca; 20,8%, não declarada; e 1,5%, amarela/indígena.

A partir dessas informações, observa-se que, em 2023, havia uma diversidade étnico-racial em todos os níveis de ensino, com prevalência de estudantes de cor preta/parda, exceto na Educação Infantil, onde predominou discentes da cor branca. No entanto, houve uma

quantidade significativa de estudantes de cor não declarada, superando, em todas as etapas, o percentual de estudantes de cor amarela/indígena. Apesar dos resultados obtidos nessa versão do Censo Escolar (Inep, 2024) não contemplarem os quilombolas, em um país marcado pela pluralidade de raças, etnias, religião, gênero, sexualidade etc., a evidência de que muitos estudantes não se identificaram e/ou não se reconheceram como pertencentes às raças branca, preta/parda ou amarela/indígena deve ser ponto de reflexão e debate. Uma compreensão dialética desse fenômeno permite a defesa da escola como *lócus* privilegiado para contemplar a diversidade. É papel da instituição de ensino regular, a partir de um contexto educacional inclusivo, atender às necessidades educacionais de todos e contribuir na visibilidade das diversas populações, viabilizando uma identificação ou senso de pertencimento também nesses espaços para aqueles que desejarem acessá-los.

O conhecimento e a análise da conjuntura da Educação Básica permitem justificar a notoriedade desse nível de ensino como amplo espaço para a atuação de psicólogas no contexto escolar. Na atualidade, há mais escolas em áreas urbanas e que ofertam principalmente o Ensino Fundamental, sendo esses, possivelmente, os contextos com maior abertura para a presença desse profissional. No entanto, é relevante ampliar essa participação para áreas rurais e/ou outras etapas de ensino, embora possuam menor quantidade de matrículas, mas que também permitem ações intencionais e significativas frente à realidade existente.

As informações mais recentes sobre a Psicologia brasileira disponibilizadas pelo Censo do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022a, 2022b) permitem refletir que a Psicologia Escolar não ocupa posição de destaque na inserção ou permanência de psicólogas nos contextos profissionais, embora, historicamente, o seu surgimento no Brasil tenha se atrelado ao início da Psicologia como ciência e profissão, sendo uma das mais antigas áreas de atuação. Frente à essa realidade, a instituição da Lei nº 13.935/19 (Presidência da República, 2019), que dispôs sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação

básica, configurou-se como relevante conquista legal, política e profissional. Essa legislação resultou de lutas de profissionais, pesquisadores e órgãos regulamentadores da Psicologia para a ampliação do campo da Psicologia Escolar em instituições educacionais públicas, realidade que pode mudar a visibilidade da área, oportunizando um aumento na quantidade de psicólogas nas escolas e uma possibilidade de carreira no serviço público.

Tão relevante quanto a defesa pela presença e intervenção em Psicologia Escolar é a adoção de uma fundamentação teórica-metodológica que oriente as ações desenvolvidas em consonância com cada realidade educacional. Marinho-Araujo (2014) postulou que uma compreensão dinâmica de escola é consoante com a Psicologia Escolar Crítica e a Psicologia histórico-cultural que compreendem a realidade escolar como complexa e multideterminada. Conforme Marinho-Araujo (2014) e Marinho-Araujo e Almeida (2014), essas noções teóricas, discutidas em seção anterior, assumem uma postura crítica que não consideram o sujeito como fragmentado e desconectado de suas relações; as autoras defenderam uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que se distancia de tendências psicologizantes no contexto educacional.

Adotou-se neste trabalho, em consonância com as autoras, que a fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia histórico-cultural subsidia a psicóloga a propor ações que considerem o contexto e a multideterminação dos fenômenos escolares como pressupostos básicos para sua atuação, buscando, como orienta Martín-Baró (1996), a desnaturalização de situações estigmatizadoras, adaptacionistas, cristalizadoras de pré-conceitos e determinismos nas concepções de desenvolvimento humano que geram estereótipos e exclusão. Coadunada a essas orientações, Marinho-Araujo (2015) afirmou que a psicóloga escolar deve se instrumentalizar e propor criativas intervenções e mediações psicológicas para atender às demandas oriundas do cenário que emerge nos espaços educativos e que se atualiza constantemente, contribuindo com o desenvolvimento individual e coletivo.

A discussão sobre a atuação da Psicologia Escolar também deve perpassar pela apropriação teórica e epistemológica implicada nas terminologias e conceitos utilizados, sendo primordiais a reflexão e o posicionamento críticos, como anunciados pela Psicologia Crítica (Martín-Baró, 2006; Parker, 2014; Pavón-Cuéllar, 2022). Um conceito bastante recorrente nas leituras da área é o de prevenção, que possui entendimentos distintos ao se escolher uma concepção determinista ou histórico-cultural sobre os fenômenos escolares e os processos de desenvolvimento humano.

Marinho-Araujo (2014), balizando-se na Psicologia histórico-cultural, problematizou e ampliou a noção de prevenção convencionalmente associada à antecipação de problemas, comportamentos ou situações que destoam dos padrões sociais esperados e que podem se configurar como forma de controle social. A autora, ao propor uma atuação institucional preventiva, partiu de um pressuposto teórico-metodológico que possibilita que a psicóloga escolar, conscientizando-se sobre as formas de controle existentes e que se perpetuam nos ambientes educacionais através de práticas de ensino e avaliação, pode encorajar o uso de estratégias de ensino diversificadas e interativas, a reflexão crítica sobre concepções deterministas de sujeito e aprendizagem e a utilização intencional de recursos para a superação dos desafios à apropriação do conhecimento por parte dos membros da comunidade escolar.

A psicóloga escolar deve participar ativamente das atividades na instituição educativa e desenvolver ações preventivas que visem a transformação do cotidiano escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Defendeu-se, em consonância com as autoras, que o trabalho da psicóloga escolar, articulado aos demais atores no interior dos espaços educacionais, busque transformações coletivas e fortalecimento de práticas bem sucedidas em coautoria com esses pares, visando favorecer a construção de ações de enfrentamento às discriminações e às diversas formas de violência; de resistência e luta no combate às desqualificações da escola, reafirmando-a como espaço de promoção de desenvolvimento humano; de visibilidade e

anúncio das conquistas protagonizadas por todos que aprendem e se desenvolvem nesses contextos, como defendem autores da Psicologia Escolar (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2020; Dias et al., 2014; Galvão, & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2014; Meireles & Guzzo, 2020; Oliveira, B. C. et al., 2020).

O favorecimento de espaços de problematizações e de conscientização deve ser um dos focos de intervenção de psicólogas escolares. A circulação de sentidos e significados, oportunizada pela mediação intencionalmente planejada por essas profissionais, contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores a partir do foco na coletividade e nas relações sociais (Vygotsky, 1960/2012).

Essa ação é ainda mais efetiva e crítica do que buscar compreensões simplistas, seja por respostas prévias, seja pela adoção de um raciocínio de causa-efeito e/ou pela responsabilização individualizada dos sujeitos frente às demandas que surgem nos espaços educacionais e que devem ser analisadas com base em múltiplos – e não únicos – fatores. Destaca-se que é de responsabilidade da psicóloga escolar, com domínio epistemológico, teórico e metodológico da Psicologia Escolar, esclarecer para a comunidade escolar qual é o seu papel, as suas atribuições e o que deve ser esperado de sua prática, favorecendo intervenções institucionais e coletivas.

A atuação em Psicologia Escolar, a partir de uma perspectiva institucional, baseia-se em uma intervenção mais ampla, com ênfase na conscientização coletiva, mediada nas relações escolares que, dialeticamente, ressignificam os seus membros e suas práticas (Marinho-Araujo, 2014). Essa proposição, fundamentada na compreensão histórico-cultural de mudança dos sujeitos e da realidade, almeja a aproximação de psicólogas escolares a intervenções que se refletem nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano de toda a comunidade educativa (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Essa orientação pode ser efetivada considerando as singularidades dos diversos contextos educacionais, com destaque para o nível de ensino da Educação Básica que é foco deste trabalho, concretizando a defesa de que a atuação psicológica possui especificidades quando comparadas a outras áreas que também exercem práticas no contexto educacional, o que é primordial para a definição do perfil profissional da psicóloga escolar (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). As discussões realizadas por Marinho-Araujo e Almeida (2016), Nunes (2016) e Nunes e Marinho-Araujo (2020) acerca do perfil profissional pautaram-se na dinamicidade e historicidade das relações vivenciadas nos espaços escolares, considerando o desenvolvimento pessoal e profissional construídos dialeticamente, que se reverberam no exercício profissional. Esse perfil, passível de transformações, contempla, segundo os autores, competências teóricas, científicas e metodológicas; técnicas e práticas; pessoais, sociais e interpessoais; éticas e estéticas. Um de seus pilares, além da formação continuada, é a reflexão sobre a atuação no cotidiano escolar.

Para os pesquisadores, os indicadores de competências teóricas, científicas e metodológicas incluem: o conhecimento da Psicologia como ciência, além das especificidades da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, em uma perspectiva histórico-cultural, e das bases conceituais da Psicologia Escolar; o compromisso com a formação continuada; a apropriação dos documentos orientadores das instituições educativas (Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020). Já os indicadores de competências técnicas e práticas, segundo os pesquisadores citados, contemplam o domínio da atuação institucional, com uso do mapeamento institucional, da assessoria ao trabalho docente, do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, da escuta psicológica; a interlocução com a gestão escolar; a habilidade para o desenvolvimento de ações coletivas e multiprofissionais; a elaboração de documentos relativos à prática profissional, entre outros (Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

Ainda para Nunes (2016) e Nunes e Marinho-Araujo (2020), os indicadores de competências pessoais, sociais e interpessoais abrangem a capacidade de trabalho em grupo e de relação com os demais membros da comunidade escolar; a flexibilidade da ação profissional; o desenvolvimento da autoavaliação e da autocrítica. Por sua vez, os indicadores de competências éticas e estéticas para psicólogas escolares englobam uma postura profissional ética, respeitosa e engajada politicamente, a elaboração de trabalhos organizados, o comprometimento com processos criativos etc. O desenvolvimento de competências da psicóloga escolar em seus variados aspectos contribui para a formação de um perfil profissional crítico e engajado ética e politicamente (Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

Consoante a essa visão, Marinho-Araujo (2014; 2015) formulou um modelo de atuação que se sustenta em quatro dimensões no âmbito da Educação Básica: (a) Mapeamento institucional, (b) Escuta psicológica, (c) Assessoria ao trabalho coletivo e (d) Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Essas ações devem ocorrer de forma dinâmica, interdependente, flexível e articulada à realidade escolar. A autora defendeu que essa perspectiva favorece uma ação que supera a lógica individualizante e que propicia uma atenção ampla à comunidade escolar e aos processos educativos. Ainda de acordo com Marinho-Araujo (2015, 2014) e Marinho-Araujo e Almeida (2014), as significativas contribuições da Psicologia Escolar, propiciadas em especial pela escuta psicológica – que também deverá ocorrer em uma concepção e dimensão institucional – pode ser compreendida como um pilar transversal a todas às outras ações, especialmente ao mapeamento, potencializando-o.

Esta tese coadunou-se e defendeu essa proposta de atuação institucional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2014, 2015) de forma articulada à fundamentação teórico-metodológica da Psicologia histórico-cultural de desenvolvimento humano (Vygotsky, 1960/2012; 1982/1999). Acredita-se na realização de práticas intencionais com foco na

coletividade e na promoção do desenvolvimento de todos que compõem a comunidade escolar (Marinho-Araujo, 2014).

Para a autora, a atuação institucional possibilita que a Psicologia Escolar tenha como foco as potencialidades dos sujeitos frente às inúmeras situações que surgem no contexto escolar, com compromisso na disseminação de práticas exitosas em uma perspectiva de cultura do sucesso escolar, rompendo com concepções deterministas de desenvolvimento humano e contrapondo-se à histórica e ainda reverberada cultura do fracasso escolar. Essas práticas possuem como característica principal a intencionalidade na ação, ou seja, o planejamento e o compromisso com a transformação, com objetivo de favorecer uma educação crítica e possibilitar acesso democrático ao sucesso escolar em variados níveis de ensino e contextos educativos (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2020; Ferreira, 2022; Galvão, & Marinho-Araujo, 2017; Guimarães, 2023; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Meireles & Guzzo, 2020; Oliveira, B. C. et al., 2020; Possato & Marinho-Araujo, 2017). Conforme Ronchi et al. (2022), a intencionalidade na preparação das atividades oportuniza que atuações em situações de urgência cedam espaço para ações significativas e críticas no ambiente educacional.

Face às discussões apresentadas que revelam as potencialidades transformadoras de uma prática fundamentada na Psicologia histórico-cultural, a atuação da Psicologia Escolar na Educação Básica balizada por essa perspectiva teórica foi escolhida como recorte de investigação para uma revisão narrativa de literatura de artigos e capítulos de livros que contemplam pesquisas que remetam à essa perspectiva teórica, publicadas no período de 2016 a 2023. Destaca-se que as revisões narrativas são adequadas para discussão do estado da arte de um tema (Rother, 2007); esse tipo de revisão não exige um protocolo sistemático para o seu desenvolvimento, a seleção de materiais é arbitrária, sem necessidade de busca de fontes pré-determinada e específica (Cordeiro et al., 2007).

Os temas orientadores das publicações em Psicologia Escolar fundamentadas na Psicologia histórico-cultural foram bastante diversificados: educação inclusiva (Braz-Aquino et al., 2016); relação família-escola (Albuquerque & Aquino, 2021; Guzzo et al., 2018); superação dos desafios na atuação da Educação Básica (Andrada et al., 2019); supervisão de estágio profissional em Psicologia Escolar (Ferreira et al., 2019); autolesão não suicida na adolescência (Sant’Ana, 2019); gestão democrática (Dugnani et al., 2020; Dugnani & Souza, 2016); processo de escolha profissional (Melo et al., 2021); educação sexual (Leite et al., 2021); utilização da arte como mediadora da ação com adolescentes (Pott et al., 2022; Souza & Neves, 2019).

No que concerne à atuação da psicóloga escolar com o foco na educação inclusiva, Braz-Aquino et al. (2016) destacaram que a psicóloga escolar, como agente transformadora, pode promover ações com ênfase no respeito às diferenças, atuando em parceria com os demais profissionais, visando reflexões sobre o processo inclusivo e o planejamento de estratégias que favoreçam a diversificação de práticas pedagógicas. No entanto, é importante ampliar a última proposição das autoras, que destacam que essa profissional deve contribuir com conhecimentos da Psicologia Escolar junto aos processos inclusivos – utilizando concepções de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem, por exemplo –, com intuito de, a partir dessas reflexões e discussões, potencializar a diversificação das práticas pedagógicas pelas professoras.

Albuquerque e Aquino (2021), inspiradas na perspectiva preventiva e institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015), apresentaram contribuições relevantes quanto à mediação da relação família-escola. As autoras postularam que escola e família são instituições promotoras de desenvolvimento humano e a psicóloga escolar pode ser uma importante mediadora dessa relação. Frente à escassez de pesquisas que contemplem intervenções para a promoção de relações de parceria entre família e escola, as autoras orientaram o desenvolvimento de

instrumentos e procedimentos para: o levantamento de informações que favoreçam um olhar contextualizado sobre as famílias e a comunidade escolar; o planejamento de ações com as famílias, em parceria com gestores, professores e equipe técnica; a criação de momentos de interação entre família e escola, a partir de reuniões para discussão das funções da família e da escola; a utilização de recursos estéticos que oportunizem a produção e circulação de sentidos sobre essa relação (Albuquerque & Aquino, 2021).

Guzzo et al. (2018), também investigando essa temática, após mapeamento e escuta das famílias, destacaram a realização da atividade denominada Fórum de Pais, ação que favorece essa relação, potencializando a participação efetiva de pais/Responsáveis na vida escolar e no desenvolvimento dos estudantes. Juntamente a essa proposta, as autoras sugerem a criação de uma Comissão de Pais para oportunizar mudanças na realidade a partir da luta coletiva. Apesar do relato ocorrer na Educação Infantil, reflete-se que ações semelhantes podem ser desenvolvidas nos Ensino Fundamental e Médio, atentando-se para as especificidades de cada etapa da Educação Básica.

Essa é uma frente de ação da psicóloga escolar bastante importante, principalmente quando discutida a partir da Psicologia Escolar Crítica e da compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, que destacam a politização e a necessidade de que os sujeitos sejam conscientes do papel coletivo de transformação. A articulação família-escola propicia que os processos de aprendizagem e desenvolvimento sejam fomentados por discussões coletivas a partir da corresponsabilização desses dois importantes sistemas.

Andrada et al. (2019) discutiram formas de atuação da psicóloga escolar que oportunizam a superação de desafios da Educação Básica a partir de ações críticas, contrárias ao modelo clínico-médico. As autoras apontaram a construção da coletividade na escola como aspecto fundamental para promoção de desenvolvimento e emancipação humanos, que devem ser vistas como ponto central da prática da psicóloga como mediadora de relações nesse

contexto. Elas defenderam a criação e a manutenção de espaços que levem os atores escolares a ressignificarem suas experiências, expressarem os afetos, desenvolverem as potencialidades na escola e ampliarem a consciência. Igualmente nesse escopo de práticas críticas e institucionais, Ferreira et al. (2019) enfatizaram a importância de que a formação inicial em Psicologia, com ênfase para a supervisão de estágio em Psicologia Escolar, oportunize ao estudante o desenvolvimento de competências para uma atuação que almeja a mediação de processos de conscientização, empoderamento coletivo e sucesso escolar.

Esses estudos fizeram destaque a aspectos relevantes para uma prática pautada na Psicologia histórico-cultural, tais como ações com foco na coletividade, em processos de conscientização e na mediação de desenvolvimento mais complexo nos contextos educacionais. A aproximação com o campo da Psicologia Escolar desde a graduação também é analisada como ponto que favorece competências para essa atuação.

O tema do artigo de Sant'Ana (2019) partiu da intervenção da psicóloga escolar frente à autolesão não suicida na adolescência, entendido como comportamento autodirigido e repetido de lesões superficiais na pele que se diferencia de uma tentativa de suicídio por não ter a intenção de letalidade, que tem como objetivo reduzir tensão e ansiedade. A autora defendeu que essas situações devem ser compreendidas a partir de condicionantes histórico-sociais que se relacionam à experiência de ser adolescente na atualidade. Em contraponto às práticas individualizantes que foram encontradas na revisão de literatura do referido artigo, a autora propôs, em uma perspectiva crítica de atuação: compreensão das características socioeconômicas para obtenção de uma visão abrangente da realidade social do adolescente; divulgação de informações; problematização e reflexão de situações; discussão sobre sentidos e experiências dos sujeitos. Essas ações podem favorecer a construção de estratégias e uma análise multifatorial dos comportamentos autolesivos na adolescência (Sant'Ana, 2019).

Essa análise é bastante importante diante dessas situações cada vez mais frequentes nos espaços escolares. A autora apresentou uma compreensão crítica e multideterminada sobre o fenômeno, não associando-o a uma prática clínico-médica por parte das psicólogas escolares. No entanto, se considera necessária uma discussão entre pesquisadores e profissionais para proposição de outras estratégias além da reflexão das situações e a construção de espaços de fala e escuta dos sujeitos em uma perspectiva institucional.

Considerando a intervenção da psicóloga junto aos gestores escolares, Dugnani e Souza (2016) destacaram a relevância dessa ação, pois articula relações entre os diversos membros da comunidade escolar. Para as autoras, trabalhar reuniões com esses profissionais, por meio da utilização de mediações estéticas e semióticas, expressões artísticas e sínteses produzidas pela psicóloga a partir das gravações dos encontros com os sentidos atribuídos pelos participantes conforme sua percepção, permitiram novos diálogos, ressignificações, construção de um motivo coletivo e tomada de consciência por parte dos gestores, sendo disparadores de mudanças nas práticas que eles desenvolviam.

Dugnani et al. (2020) propuseram espaços dialógicos e reflexivos que favoreceram práticas gestoras democráticas e promotoras da construção de coletividade. Esses encontros oportunizaram discussões sobre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; o impacto das políticas educacionais na gestão da instituição; a problematização do cotidiano escolar; a superação das adversidades; a ampliação da consciência da equipe gestora sobre a relevância da articulação coletiva para elaboração do projeto político pedagógico.

Essa é uma frente de atuação primordial na medida que o trabalho junto aos gestores pode também favorecer uma compreensão do papel da Psicologia Escolar nos contextos educacionais. A promoção de práticas desses profissionais articuladas à toda a comunidade escolar, balizando-se na coletividade, favorece educação crítica e democrática com as diversas situações que surgem no dia a dia.

No processo de escolha profissional de estudantes do Ensino Médio, o trabalho de Melo et al. (2021) apontou que a psicóloga pode atuar como uma mediadora e agente de mudanças que contribui para a formação de sujeitos mais ativos e críticos. O texto defendeu a orientação profissional não como ação esporádica ou de encaminhamento, em uma perspectiva clínica de atuação, mas como parte da educação formal e da prática da Psicologia no cotidiano escolar. Os autores destacaram a importância de ações coletivas com os estudantes e com a equipe técnico-pedagógica, voltadas para a ampliação da consciência sobre a escolha profissional, a tomada de decisão, o fortalecimento socioemocional e a redução de conflitos provenientes de expectativas dos estudantes e de suas famílias.

Ainda que pese a relevância do tema com fundamento da Psicologia histórico-cultural, o trabalho em relação à escolha profissional deve ser compreendido como um processo, não devendo ser desenvolvido somente na última série do Ensino Médio. É uma ação que necessita ser contínua, com um direcionamento que permita ultrapassar o olhar em uma escolha para o vestibular, mas como um projeto de vida. O envolvimento de educadores, gestores e famílias – e não somente da psicóloga escolar – potencializa os significados e sentidos atribuídos a esse processo por toda a instituição escolar.

A intervenção sobre educação sexual é outra proposta de atuação para a psicóloga escolar defendida no âmbito da Educação Básica, sob a perspectiva histórico-cultural, apresentada por Leite et al. (2021). Os autores apontaram que psicólogas de uma escola pública trabalharam a temática junto a docentes, tutores eicineiros ao observarem que a maioria dos profissionais da escola entrevistados de forma punitiva, abordando a questão pelo viés religioso diante de desenhos, vocabulários ou comportamentos de cunho sexual dos estudantes. A atuação foi realizada a partir da discussão da proposta na reunião pedagógica e o desenvolvimento de formações com as professoras, as tutoras e os icineiros, em etapas distintas. Nos encontros, foram discutidos temas como desenvolvimento psicosssexual, o

significado de sexualidade em uma compreensão histórica e social, além da defesa por uma abordagem adequada dos adultos contrária à repressão e culpabilização, desnaturalizando concepções negativas em torno do tema (Leite et al., 2021).

De acordo com os autores, a partir da mediação das psicólogas escolares na formação desenvolvida, as professoras propuseram inserir no planejamento pedagógico atividades relacionadas ao conhecimento e à nomeação das partes do corpo, de modo a propiciar a reflexão sobre temáticas como respeito, consentimento e afeto. Além da mobilização das reflexões para o trabalho pedagógico, a formação se configurou como um espaço de diálogo e ação coletiva, com a construção de novos sentidos e significados para as situações vivenciadas, a partir do movimento das professoras em propor sugestões de ações para o cotidiano educacional (Leite et al., 2021).

Um outro tema encontrado na revisão de literatura foi o trabalho com adolescentes de Pott et al. (2022), que destacaram a arte como “materialidade mediadora promotora de desenvolvimento humano” (p. 372), que potencializa a ação intencional da psicóloga escolar com adolescentes. As autoras defenderam que, em uma atuação da psicóloga escolar mediada por músicas, filmes, pinturas, literatura, constroem-se relações que incitam emoções e oportunizam a ampliação da consciência. Igualmente evidenciando a mediação pela arte, Souza e Neves (2019) discutiram a experiência com a música na promoção de significados e sentidos sobre a vida, mediante a mobilização de processos imaginativos e criativos de estudantes do Ensino Médio. Os encontros, realizados em parceria com professoras de disciplinas diversas, contemplaram diálogos a partir de biografias e músicas de rappers e da produção coletiva de outros tipos de canções. Essa prática destacou o coletivo institucional como favorecedor da transformação da realidade e contribuiu para a ampliação da consciência e o interesse pelo conteúdo escolarizado.

A mediação pela arte como intervenção da psicóloga escolar já é foco do trabalho de outros autores que investigaram, especialmente, a formação continuada desse profissional (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2020; Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Mendes, 2011, Guimarães, 2023). Para Pott et al. (2022) e Souza e Neves (2019), essa mediação permite alinhar aspectos de interesse dos adolescentes (filmes, músicas, literatura) a uma finalidade que ultrapassa o significado de lazer geralmente inerente a esses recursos, visando, intencionalmente, a ampliação da consciência. Essa ação pode ser ampla e transversal a projetos diversos, vários períodos do desenvolvimento humano e aos processos de ensino e aprendizagem que contemplem não somente estudantes, mas também famílias, educadores e gestores.

Diversas são as possibilidades de ações da Psicologia Escolar no âmbito da Educação Básica junto aos estudantes, famílias, professores, gestores e demais profissionais do cotidiano escolar. Os estudos analisados na revisão narrativa de literatura sobre a atuação em Psicologia Escolar nesse nível de ensino, com aporte teórico da Psicologia histórico-cultural, indicaram como pontos de convergência a compreensão da psicóloga escolar como mediadora que se diferencia dos demais profissionais na medida que domina aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, enfatizando a importância da coletividade para a promoção de funções psicológicas superiores e ampliação de processos de conscientização. Entretanto, essas publicações analisadas têm colocado o foco da atuação os adolescentes, com ênfase no Ensino Médio, apesar de já ter sido apresentando, no início deste capítulo, que há um quantitativo maior de escolas que ofertam o Ensino Fundamental. A partir dessas informações, orienta-se o desenvolvimento de investigações e estudos que, no âmbito da Educação Básica, possuam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil como cenário de pesquisa.

Reflete-se que, para uma atuação comprometida com o desenvolvimento humano, a psicóloga escolar deve atuar com ênfase na coletividade e na cultura do sucesso escolar

(Marinho-Araujo, 2014), distanciando-se de ações adaptacionistas que compreendem os sujeitos em um viés individualizante, muitas vezes desconsiderando o contexto macro (sociedade) e micro (escola) no qual está inserido e os fatores históricos, políticos, culturais e sociais que influenciam os processos educacionais. No espaço educativo, é necessária uma articulação genuína de saberes com os demais profissionais, de modo que a psicóloga escolar não seja vista como uma autoridade, mas como mais uma integrante da comunidade escolar que vivencia o dia a dia da instituição e que possui contribuições específicas ao conhecimento psicológico para os diversos cenários.

Esse capítulo apresentou uma fundamentação para atuação em Psicologia Escolar, com foco na Educação Básica. Conforme discussão realizada, a fundamentação da Psicologia histórico-cultural possibilita o desenvolvimento de ações face a diferentes temáticas que permeiam a realidade escolar. O capítulo seguinte notabilizará a Psicologia Escolar na interface com uma temática inovadora: o interculturalismo.

Capítulo 2

Psicologia Escolar e Interculturalismo

Discussão Conceitual sobre Multiculturalismo e Interculturalismo

As discussões educacionais fundamentadas no multiculturalismo e no interculturalismo apresentam um aporte teórico polissêmico e, muitas vezes, dicotômico, uma vez que estão ancoradas em distintas concepções filosóficas, políticas e epistemológicas (Reis, 2014). Para subsidiar a discussão da temática nesta tese, realizou-se uma revisão narrativa da literatura produzida pelos campos da Psicologia e da Educação que conceituam os referidos fenômenos. A decisão por estas áreas do conhecimento se fundamenta na incipiência de publicações da Psicologia Escolar que utilizam as terminologias multiculturalismo e interculturalismo, evidenciada em pesquisa inicial, e pelas amplas contribuições que o campo da Educação tem fornecido ao tema.

Esta investigação contemplou a análise de publicações localizadas a partir dos indexadores multiculturalismo e interculturalismo, utilizados separadamente em cinco bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram incluídos os artigos, teses e dissertações publicados no idioma português, no período de 2017 a 2024, nas áreas da Psicologia ou Educação, e que forneciam acesso ao texto completo. Os critérios de exclusão foram materiais duplicados e que não apresentavam conceituações sobre multiculturalismo ou interculturalismo.

A literatura das áreas utilizadas como referência evidencia oscilações na utilização das terminologias multiculturalismo e interculturalismo: ora há a adoção de um desses conceitos, ora não há distinção entre ambos ou ocorre somente a apresentação das duas vertentes, sem a

defesa por uma delas. Considera-se relevante a defesa por uma não neutralidade etimológica e conceitual, balizando-se no princípio da Psicologia Crítica que versa sobre a relevância de um posicionamento e da politização da área. Observa-se que a maioria das publicações localizadas se fundamentaram em autores que estudam a temática há algum tempo, com destaque para: Candau (2008); Canen (2012); Hall (2003), Inglis (1996); McLaren (1997); Walsh (2009). Face a esse panorama, será feita, inicialmente, a discussão das ideias desses autores para, em seguida, ampliar as novas reflexões apresentadas em estudos recentes, de 2017 a 2024, que se ancoraram em suas proposições.

Os autores contemplados nessa discussão possuem uma diversidade de formação e atuação, porém se dedicaram a estudos e pesquisas sobre multiculturalismo e/ou interculturalismo, principalmente em sua relação com a Educação. Hall (2003), Inglis (1996) e McLaren (1997) utilizaram a nomenclatura multiculturalismo, discutindo diferentes especificações sobre o fenômeno; Candau (2008), Canen (2012) e Walsh (2009) apresentaram conceituações sobre ambas terminologias – multiculturalismo e interculturalismo.

Hall (2003) explicitou uma diferença entre o multicultural, como um termo qualificativo, e o multiculturalismo, como substantivo. O multicultural descreve as características sociais e os desafios apresentados quando diferentes comunidades culturais se relacionam e tentam construir uma “vida em comum”, ao mesmo tempo que retêm algo da identidade original. Já o multiculturalismo trata das estratégias e políticas adotadas na prática para administrar os problemas gerados nas sociedades culturalmente diversas. No entanto, o multiculturalismo não pode ser visto como uma condição petrificada, pois não é uma doutrina única, mas uma série de processos inacabados.

Dentre os diversos tipos existentes, Hall (2003) destacou o multiculturalismo conservador, que busca o processo de assimilação do diferente à tradição hegemônica; o multiculturalismo liberal, que se baseia nos ideais de individualidade e liberdade de modo que

as práticas culturais diversas são aceitas apenas no domínio privado; e o multiculturalismo pluralista, que enfatiza uma ordem política mais comunitária em que são garantidos direitos às distintas minorias. O autor ainda apontou o multiculturalismo comercial, que enfatiza a resolução dos conflitos resultantes das diferenças culturais a partir do consumo privado, sem que haja qualquer redistribuição de recursos/poder; o multiculturalismo corporativo, que defende a administração das diferenças de uma minoria submetendo-os aos interesses da maioria; e, por fim, o multiculturalismo crítico, perspectiva defendida pelo teórico, que enfoca as relações de poder e hierarquização e busca reverter os processos de opressão pelos movimentos de resistência.

Inglis (1996), por sua vez, apresentou três compreensões relativas a esse fenômeno: ideológica-normativa, programática-política, demográfica-descritiva. A perspectiva ideológica-normativa destaca a existência da diversidade étnica e o direito de garantir, aos sujeitos oriundos de culturas não dominantes, a manutenção de suas culturas e o acesso igualitário aos princípios constitucionais, de modo que se garanta um acesso equitativo aos valores compartilhados socialmente. A compreensão programática-política diz respeito a ações sistematizadas criadas com ênfase na diversidade étnico-racial. Já a noção demográfica-descritiva contempla a presença de diversas raças ou etnias na sociedade, gerando significados sociais em decorrência das diferenças culturais e estruturais observadas pelos sujeitos.

Mclaren (1997) teceu importantes contribuições acerca do multiculturalismo. Explanou, inicialmente, concepções existentes, como: conservadora; humanista liberal; liberal de esquerda, para, em seguida, desenvolver a ideia crítica ou de resistência, destacando a língua na construção de significado e identidade. Na análise do autor, o multiculturalismo conservador se sustenta em uma visão colonial de supremacia branca e propõe uma cultura comum que defende uma língua nacional, se opõe à educação bilíngue e deslegitima uma diversidade de línguas e dialetos. Essa compreensão considera a branquitude como uma norma invisível e não

problematiza o conhecimento que é elitizado, direcionado à classe média branca; tampouco questiona concepções dominantes pelas quais o sujeito multicultural, para fazer parte do grupo, se desapropria de sua cultura. Nos contextos educativos, especialmente, há um intuito de assimilar os estudantes a uma configuração social injusta sob a justificativa de que todos os integrantes de grupos étnicos poderão usufruir dos benefícios econômicos de ideologias neocolonialistas.

Outra compreensão apresentada por McLaren (1997) foi o multiculturalismo humanista liberal, que se fundamenta na ideia de igualdade natural e intelectual entre brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros grupos como possibilidade para competição em uma sociedade capitalista. Os defensores dessa vertente indicavam que a igualdade não está presente nos Estados Unidos em virtude de oportunidades sociais e educacionais que não favoreciam uma competição igualitária diante do capitalismo; no entanto, acreditavam na mudança dessa realidade de restrição econômica e sociocultural para conquistar uma igualdade relativa entre os povos.

Já o multiculturalismo liberal de esquerda, ainda de acordo com McLaren (1997), destaca a diferença cultural e acredita que a notoriedade fornecida à igualdade racial esconde diferenças culturais importantes entre as raças. Segundo o autor, os que adotavam essa perspectiva essencializavam as diferenças culturais, ou seja, conferiam características essenciais e imutáveis compartilhadas com o grupo ao qual pertenciam e que se diferenciaria de outros grupos, sem compreender que essas diferenças estavam inseridas em formas de significação oriundas de uma construção histórica, cultural e social. Essa perspectiva adota a noção de uma experiência autêntica e diferenciada, a depender da origem latina, afro-americana etc. Para o autor, essa linha teórica entende a diversidade entre as pessoas como uma “essência” que independe da história, cultura e poder. Com base nessa visão, há uma falsa noção de que a localização da pessoa como sujeito pertencente a um determinado grupo ou a proximidade com

esses grupos colocaria suas práticas e discursos em um patamar incontestável de autoridade, como se, só por isso, estivesse garantida uma postura “politicamente correta”. Em suas reflexões, McLaren (1997) explicou que a experiência do sujeito face à sua história, raça, gênero, classe é importante para a sua identidade política, mas adotar uma postura de autoridade embasada apenas nisso é reduzir a teoria e a formação aos aspectos pessoais e culturais, resultando em um populismo. Segundo o autor, “aqui o político é frequentemente reduzido ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa” (McLaren, 1997, p. 121).

Para se contrapor à essas compreensões, McLaren (1997) propôs o multiculturalismo crítico e de resistência, o qual destaca a relevância de propostas de transformação social não alcançadas pelo multiculturalismo humanista liberal e liberal de esquerda, apesar de seus discursos de reforma. Essa perspectiva compreende “a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, e, neste sentido, destacava não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência” (p. 123). Essa compreensão, diferentemente do multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza, também, a transformação das relações sociais, culturais e institucionais que produzem significados acerca desses grupos e/ou os sujeitos pertencentes a eles.

A partir da perspectiva do multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (1997), a visão conservadora e humanista liberal, com destaque para a igualdade, e a liberal de esquerda, com notoriedade à diferença, formam uma falsa oposição. Em ambas, as identidades partem de uma lógica essencialista, concepção explicada anteriormente. O multiculturalismo crítico acredita nos tensionamentos e não considera a cultura como harmônica, consensual e ausente de conflitos. Essa ideia se contrapõe à existência, por exemplo, de uma experiência comum da América, em uma compreensão padronizada associada às vertentes conservadoras e liberais do

multiculturalismo, e se configura em uma política de resistência à essa noção branca e ocidental.

Para McLaren (1997), a diferença deve ser compreendida em uma perspectiva política e relacional, a partir de uma história de desigualdade que se desdobra em distribuição injusta de privilégio e poder entre sujeitos e/ou grupos, com relações de dominação preponderando às relações de igualdade e justiça social; ou seja, a diferença é produzida ideologicamente a partir de uma construção histórica e cultural. Articulando à educação, o autor apontou a importância de que educadores e estudantes entendam que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe, mas precisa ser continuamente conquistada.

Candau (2008), outra autora referenciada nos estudos localizados na busca da literatura, apresentou três abordagens de multiculturalismo: assimilacionista; diferencialista ou monoculturalismo plural; interativo ou interculturalidade, vertente que é defendida em sua obra. Segundo a autora, a perspectiva assimilacionista considera a sociedade como multicultural, composta por diversos grupos minoritários – indígenas, negros, homossexuais, imigrantes, pessoas com deficiência, de classes populares ou com baixos níveis de escolarização – que não possuem os mesmos privilégios que grupos sociais que são representados principalmente pela classe média ou alta e por brancos. No entanto, segundo Candau (2008), ao se integrarem na sociedade, os membros desses grupos minoritários são submetidos ao grupo hegemônico; há uma noção de cultura comum, que não reconhece e valoriza os diferentes saberes, línguas, dialetos etc.

Já a abordagem diferencialista ou monoculturalismo plural, conforme a pesquisadora, critica a negação das diferenças evidenciadas no assimilacionismo e propõe o seu reconhecimento. Para isso, pontua a necessidade de espaços próprios para expressão coletiva das identidades culturais, como forma de manter a cultura de base, o que, contraditoriamente,

favorece o *apartheid* cultural por meio dessas comunidades homogêneas em diversos espaços, como bairros, escolas, clubes, igrejas, associações (Candau, 2008).

O multiculturalismo interativo ou interculturalidade, compreensão defendida por Candau (2008), aborda a interrelação entre os diversos grupos socioculturais, contrapondo tanto a perspectiva assimilacionista que não fornece notoriedade aos benefícios das diferenças culturais quanto a diferencialista que favorece radicalmente a afirmação das identidades a ponto de distanciar tais expressões de uma cultura considerada como normativa. Nessa compreensão, as culturas possuem suas raízes, que também são históricas e dinâmicas, com um caráter processual que não engessa as pessoas em um padrão cultural, como ocorre em uma noção essencialista. Além disso, a autora indicou que, nessa compreensão, há uma consciência dos meios de poder históricos que atravessam as relações culturais, refletindo em exclusão, discriminação e preconceito a alguns grupos. Por outro lado, Candau (2008), entendeu que há reconhecimento e diálogo de diferentes grupos socioculturais, favorecendo a constituição de sociedades inclusivas e democráticas.

Canen (2012), por sua vez, apresentou duas principais visões existentes sobre o multiculturalismo: multiculturalismo folclórico e liberal; e multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. De acordo com a autora, a visão folclórica destaca a diversidade cultural, mas a reduz ao exotismo, datas, festas etc. Já o multiculturalismo crítico, integra essas visões folclóricas a debates sobre relações desiguais de poder nas diversas culturas, se atentando a uma construção histórica de hierarquização cultural e preconceitos. No entanto, a pesquisadora indicou e defendeu que essa vertente tem sido tensionada por concepções pós-modernas e pós-coloniais, identificando, na própria linguagem e discursos, as maneiras pelas quais as diferenças são construídas, em uma perspectiva de descolonização a partir de construções da linguagem que revelam a dimensão ocidental, colonial, branca e masculina.

Outra autora estudiosa da temática investigada é Walsh (2009), que apontou a necessidade de uma interculturalidade crítica que estivesse articulada à perspectiva da decolonialidade. A autora teceu críticas importantes ao multiculturalismo funcional e à interculturalidade funcional que, baseando-se em Žižek (1998), é uma ferramenta conceitual do multiculturalismo com viés integracionista, que supostamente inclui grupos excluídos; no entanto, ambas denominações mantêm e fortalecem estruturas de conjuntura colonial. Essa política multicultural segue a lógica e os interesses da sociedade capitalista. Gera, ainda, a falsa noção de que, pelo discurso de reconhecimento e inclusão da diversidade, o projeto hegemônico e a colonialidade do poder institucional-estrutural que mantém a desigualdade perdem forças. Essa compreensão é, segundo a pesquisadora, uma estratégia política funcional de dominação nessa sociedade que, apesar de moderna, ainda é colonial, ou seja, apresenta um legado eurocêntrico que perpetua a dominação e exclusão. Nessa lógica, a inclusão dos grupos excluídos historicamente está regida não pelos seus interesses, mas pelos do mercado, em um modelo globalizado de sociedade. Segundo Walsh (2009) “tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos” (p. 20).

Para Walsh (2009), a interculturalidade tem sido uma terminologia utilizada para se referir a esses discursos de origem multicultural-liberal. Em suas problematizações, a autora indicou que essa interculturalidade funcional apresenta a necessidade do reconhecimento e da inclusão da diversidade cultural na sociedade, porém, não abrange os dispositivos de poder que perpetuavam as desigualdades. Ou seja, a interculturalidade funcional advém dos interesses das instituições sociais, do Estado e até mesmo da produção de conhecimento pela academia. Para se contrapor a essa noção, a autora defendeu a interculturalidade crítica que parte da problemática do poder, da racialização e da diferença – não somente cultural, mas colonial.

Essa perspectiva resulta de uma construção dos sujeitos e dos grupos que sofreram processos históricos de submissão.

Em suas contribuições ao conceito de interculturalidade crítica, Walsh (2009) indicou que esta é construída juntamente com um projeto de decolonialidade na medida que também se atenta à exclusão ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos racializados, às práticas que privilegiam alguns em detrimento de outros, naturalizando as diferenças e desconsiderando as desigualdades estruturais. A autora expôs uma compreensão da interculturalidade crítica direcionada à construção de modos “outros” de ser, estar, pensar, saber, aprender, ensinar e viver, evidenciando a relevância de uma prática política “outra”, um poder “outro”, um conhecimento “outro”. Esse entendimento conceitual do fenômeno denominado pela pesquisadora de interculturalidade crítica já é, por si só, “outro”. Para ela, somente a relação entre os grupos não é suficiente se ainda permanece a ideia de sua integração às estruturas existentes que são racializadas, excludentes e reverberam o ideário eurocêntrico.

A revisão da literatura realizada apresentou as contribuições teóricas de diversos autores, nacionais e internacionais, para conceituações sobre multiculturalismo e interculturalismo. O contexto contemporâneo evidencia a diversidade cultural no âmbito das relações coletivas. No Brasil, a constituição histórica o destaca como um país plural, materializado pela presença de negros, quilombolas, brancos, indígenas, imigrantes, refugiados.

No que tange às classificações apresentadas pelos pesquisadores, há aproximações e distanciamentos teóricos e epistemológicos entre as compreensões. Observou-se que a maioria dos autores que fundamenta os estudos dos campos da Psicologia e da Educação acerca do multiculturalismo e do interculturalismo são, principalmente, da Educação, corroborando a relevância desta revisão ao evidenciar lacunas nos trabalhos acerca da articulação entre o conhecimento psicológico e a temática investigada.

Verificou-se, ainda, que ao defenderem as suas propostas de multiculturalismo crítico, os pesquisadores tecem críticas a concepções que reproduzem as desigualdades e preconceitos direcionados a determinados grupos, como o multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda (McLaren, 1997), folclórico, liberal (Canen, 2012), assimilacionista, diferencialista (Candau, 2008), comercial e corporativo (Hall, 2003). Há, portanto, argumentos em favor de perspectivas críticas (Hall, 2003; McLaren, 1997; Candau, 2008; Canen, 2012; Walsh, 2009) que, embora apresentem algumas diferenças e, inclusive, recebam nomenclaturas distintas, são vertentes que consideram a desigualdade de poder e o processo de dominação existentes nas relações e não negam tensionamentos e conflitos nas culturas.

A variedade de terminologias adotadas, como multiculturalismo crítico (Hall, 2003); multiculturalismo crítico ou de resistência (McLaren, 1997); multiculturalismo interativo ou interculturalidade (Candau, 2008); multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (Canen, 2012) e interculturalidade crítica (Walsh, 2009) mostram que é a compreensão adotada, e não a nomenclatura utilizada, que irá revelar se o entendimento sobre o fenômeno favorece ou limita o avanço, o desenvolvimento e o alcance das potencialidades que a pluralidade racial, étnica, cultural, religiosa fornecem à sociedade e aos sujeitos que a integram. Por outro lado, evidenciou-se que as compreensões que foram nomeadas por interculturalidade (Candau, 2008), perspectiva intercultural crítica (Canen, 2012) ou interculturalidade crítica (Walsh, 2009) expressaram avanços quanto à ênfase em uma verdadeira interrelação, com efetivo reconhecimento e diálogo entre os grupos socioculturais (Candau, 2008; Walsh, 2009) e a necessidade de processos de descolonização ou decolonidade (Canen, 2012; Walsh, 2009).

Multiculturalismo e Interculturalismo: Panorama de Pesquisas Recentes das Áreas da Psicologia e da Educação

Como apresentado no início deste capítulo, diversas pesquisas atuais abordando concepções de multiculturalismo e interculturalismo se apoiaram nas conceituações propostas anteriormente. Na investigação realizada na literatura publicada no período de 2017 a 2024, nas cinco bases de dados pesquisadas, localizaram-se 15 estudos que apresentavam definições sobre multiculturalismo ou interculturalismo, apesar da discussão conceitual não ser o escopo principal das produções. Desses, três (Ribeiro, 2017; Ribeiro e Fleith, 2018, 2020) pertenciam ao campo da Psicologia, e 12 estavam inseridos no âmbito da Educação, sendo que a maioria foi publicada em revistas voltadas à área educacional, sem nenhuma referência à Psicologia ou a palavras correlatas (Fraga, 2018; Lima et al., 2018; Maia & Silva, 2019; Miyahira, 2019; Ramos et al., 2020; Rauber, 2017; Reis, 2014; Rodrigues, 2018; Rodrigues & Leite, 2020; Rodrigues et al., 2021; Santiago et al., 2019; Sousa, 2017).

Além da busca em bases digitais, incluiu-se a obra *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais* (Cavalcanti et al., 2017), por se constituir em uma produção referência do OBMigra; em especial, analisou-se o verbete *Multicultural/Multiculturalismo* (Rodríguez-García, 2017), pertencente ao referido dicionário. Conforme Cavalcanti (2023), participaram da produção do Dicionário 151 autores especialistas na temática e com reconhecimento acadêmico nacional e internacional. Esta publicação foi inserida no campo dos estudos migratórios, uma área multidisciplinar considerada primordial por tratar de conceitos provenientes dos debates teóricos acerca da diversidade cultural. Nas análises apresentadas a seguir acerca das 15 referências localizadas nas bases de dados pesquisadas, será acrescida a referência do verbete (Rodríguez-García, 2017) que integra o Dicionário.

Ribeiro (2017) e Ribeiro e Fleith (2018, 2020) fundamentaram-se nas três perspectivas de multiculturalismo propostas por Inglis (1996) – ideológica-normativa, programática-política

e demográfica-descritiva – para adotarem a última concepção. Além disso, consideraram imigrantes, refugiados, requerentes de asilo, expatriados, indígenas e minorias étnicas como grupos multiculturais. Rodrigues e Leite (2020) apresentaram, como proposições teóricas sobre o multiculturalismo, as concepções de Inglis (1996) e Candau (2008). Dentre as compreensões debatidas, refletiram que o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, conforme concebido por Candau (2008), oportunizam uma visão mais crítica ao fenômeno.

Reis (2014) balizou-se na discussão de McLaren (1997) e Canen (2012) para defender uma visão crítica do multiculturalismo, que McLaren (1997) denominou de multiculturalismo crítico e Canen (2012) de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. A partir das ideias de Canen (2012), Reis (2014) compreendeu o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica como sendo relacionadas à uma luta política de reconhecimento de identidades e diferenças, legitimando os direitos dos grupos minoritários e evidenciando as contradições de uma sociedade que se mostra monocultural e homogeneizadora. Fundamentando-se em McLaren (1997), Reis (2014) indicou que, no multiculturalismo crítico, a diversidade era compreendida como construção social, sendo fundamental denunciar e entender como discriminações e exclusões relacionadas a questões sociais, de classe, de raça ou de gênero forjam a construção de conhecimentos e identidades na sociedade, muitas vezes perpassados por discursos que estereotipam e/ou naturalizam sentidos atribuídos a sujeitos e grupos.

Em suas análises, Reis (2014) compreendeu que o multiculturalismo crítico, ao operar contra preconceitos e desigualdades, possibilita pensar alternativas de emancipação para as minorias. Para a autora, essa compreensão se coaduna com a perspectiva intercultural crítica, denominação que Canen (2012) também utilizou para se referir ao fenômeno do multiculturalismo crítico, com ambas considerando relações entre cultura e poder,

problematizando a construção das diferenças e enfatizando a interação e diálogo entre os grupos socioculturais sob o prisma de contextos e processos históricos.

Rodrigues (2018) adotou o multiculturalismo crítico como proposto por McLaren (1997), com o reconhecimento das culturas e a convivência entre elas a partir de um prisma de valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças. O multiculturalismo crítico entende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas e compreende as diferenças – linguística, identitária, cultural – a partir de suas dimensões históricas, culturais e sociais, defendendo não somente o reconhecimento e/ou aceitação dessas diferenças, mas também o direito dos grupos minoritários se manifestarem, em uma concepção de justiça social.

Miyahira (2019) pontuou a contribuição de Hall (2003) sobre a diversidade de multiculturalismos e ressaltou que o mais comum seria o multiculturalismo liberal, devido à ideologia dominante no mundo ocidental. Tal modelo utiliza os conceitos de igualdade e de liberdade em uma dinâmica própria, que engloba a divisão nas esferas público e privada. Assim, certas manifestações culturais são aceitas apenas no âmbito privado, de modo que são valorizados modelos universais/representações e imposta uma falsa ideia de igualdade que desconsidera as desigualdades entre os grupos sociais. No entanto, Miyahira (2019) afirmou que o multiculturalismo liberal, com seus ideais de neutralidade do Estado e cidadania universal, seria insuficiente diante das novas configurações socioculturais. Além disso, para a autora, não é possível conceber uma cultura estática e essencialista. Por isso, retomou Hall (2003) ao enfatizar o processo constante de formação cultural e a insuficiência do multiculturalismo liberal para tal finalidade.

Lima et al. (2018) também trouxeram importantes contribuições ao articularem as ideias de Candau (2008) e McLaren (1997) em defesa do multiculturalismo crítico, acrescentando a esse tópico as relações de gênero. Nesse sentido, explicitaram os mecanismos próprios das sociedades globalizadas de demarcação das diferenças à medida que “aglutina

contextos ‘semelhantes’ e ‘exotifica’ os não aglutináveis” (Lima et al., 2018, p. 57). Desse modo, destacaram que a problemática envolve não apenas a relação com o diferente, mas também processos de inferiorização e de desigualdade, em que o outro diferente passa a representar uma ameaça. Por isso, essa concepção questiona visões culturais homogêneas e convida a um olhar de ressignificação das pluralidades com ênfase no ambiente escolar e no papel dos profissionais inseridos nesse campo.

Rauber (2017) articulou-se às ideias de Walsh (2009) para assumir a interculturalidade crítica, compreendendo-a como “resistência histórica de indígenas e negros para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico pensado e orientado através da práxis política para a descolonização do pensamento e do conhecimento produzido no contexto euro-usa-cêntrico” (Walsh, 2009 citado por Rauber, 2017, p. 14). Esse processo envolve, portanto, reflexão, luta e ação dos sujeitos para a produção de conhecimentos, políticas, relações sociais, sociedade e educação “outras”, com vistas à transformação e superação das desigualdades sociais, muitas vezes justificadas pela visão da superioridade colonial, por meio da diferença racial e cultural (Rauber, 2017).

Sousa (2017) baseou-se em diversos autores de abordagens multiculturais, como Canen (2012), McLaren (1997), Walsh (2002), Hall (2003) para dialogar com distintas abordagens do multiculturalismo. Sousa (2017) trouxe como importante contribuição uma diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo fundamentando-se em uma análise da nomenclatura, de modo que apontou que o prefixo *multi* conferiria ao multiculturalismo a noção de uma sociedade composta por diferentes culturas e que o prefixo *inter* atribuiria o significado de trocas e hibridizações entre essas diferentes culturas. Sousa (2017) também refletiu que todas as abordagens apresentam aspectos potenciais e limitadores, decidindo adotar o termo multiculturalismo – criado por professores universitários negros líderes na luta a favor de uma educação antirracista e multicultural – devido ao seu valor histórico.

Fraga (2018) ancorou-se nas ideias de Freire (1994) e de Canen (2012) para apontar que o multiculturalismo não se restringia à presença simultânea de culturas, mas na possibilidade de permeá-las sem assumir uma como superior à outra. A autora, baseando-se em Freire (1994), compreendeu que o multiculturalismo crítico era uma criação histórica e bastante atrelada à educação, na medida que propiciava o questionamento, o debate e a desconstrução de conceitos homogeneizantes da cultura dominante que exclui o que é visto como diferente, em uma perspectiva de inferioridade, e está relacionado ao empoderamento dos grupos oprimidos. Com as contribuições de Canen (2012), Fraga (2018) entendeu também que, para o multiculturalismo crítico, as identidades estão em transformação. A autora apresentou, em seu estudo, as terminologias de multiculturalismo crítico e decolonial como se referindo ao mesmo processo, atribuindo o termo decolonial ao se referir à contribuição de Canen (2012).

Rodríguez-García (2017) discutiu sobre assimilacionismo cultural, multiculturalismo e interculturalismo. Para o autor, o multiculturalismo não se restringe à noção de coexistência de várias culturas em uma sociedade. Ao contrário, configura-se em uma filosofia ou pensamento social que surgiu em reação ao assimilacionismo cultural - adoção submissa dos valores e das normas da sociedade majoritária pelos grupos culturais minoritários - e que se baseia no reconhecimento e na defesa da diversidade sociocultural e dos direitos da minoria. Essa concepção possibilita, simultaneamente, a luta contra a discriminação e a coesão social.

O autor acrescentou que, além das diferenças culturais, com base na origem geográfica-étnica, o multiculturalismo se conecta à todas as formas de diversidade, especialmente dos grupos tradicionalmente discriminados devido à religião, sexo, orientação sexual ou deficiência, dentre outros aspectos. O autor destacou que a ausência de uma análise crítica da ideia de diferença cultural pode resultar em segregação ou “sociedades paralelas”, em detrimento de princípios da igualdade (Rodríguez-García, 2017).

Sobre o interculturalismo, Rodríguez-García (2017) explicou que é um modelo de gestão na diversidade que surgiu a partir de uma reavaliação do assimilacionismo e do multiculturalismo. Esse processo envolve a “adaptação bidirecional ou a acomodação mútua de todos os membros da sociedade, com a participação, interação e negociação, além do simples reconhecimento e coexistência, em favor de uma comunidade cívica ou de uma cultura pública comum coesa e plural” (pp. 507-508).

Para Rodríguez-García (2017), o interculturalismo assume que todas as sociedades são plurais, heterogêneas e diversificadas e defende que propor mudanças na sociedade que sejam favoráveis ao grupo cultural geral também é direito dos grupos culturais minoritários. O argumento do autor é que esse processo oportuniza a aprendizagem mútua entre os grupos através da negociação das diferenças, resolução de conflitos e mudança sociocultural estrutural. Ou seja, para ele, mais do que reconhecer as diferenças, é preciso considerar as ricas oportunidades de interação e aprendizagem oriundas dessa diversidade. O pesquisador ainda acrescentou que essa perspectiva destaca que o reconhecimento da diferença deve superar as relações de poder desiguais e a separação da sociedade em comunidades fechadas, com intuito de propiciar avaliação crítica do próprio grupo e dos demais, visando mudanças estruturais benéficas para todos.

Rodrigues et al. (2021) citaram o termo multiculturalismo, mas não explicitaram suas diferentes vertentes. Nesse sentido, as expressões “perspectiva multicultural”, “multiculturalidade” e “postura multicultural” são utilizadas como sinônimos e fazem referência à participação de diversas culturas na construção do conhecimento e à impossibilidade da neutralidade no âmbito educacional. Os autores também pontuaram a necessidade de considerar o interculturalismo ou a interculturalidade como um conceito que vai além do multiculturalismo e teceram uma breve diferenciação; para explicitar a interação cultural presente no interculturalismo, realizaram uma analogia entre as culturas a um mosaico,

em que cada peça tem existência própria, mas possui um valor único no conjunto. Nessa perspectiva, defenderam que a educação deve promover não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas um efetivo diálogo entre os diferentes para a construção de práticas mais inclusivas.

Rodrigues et al. (2021) enfatizaram os desafios existentes na relação entre diferentes culturas. Portanto, hipotetizar uma “convivência linear”, baseada na suposta ausência de conflitos, esconde diversos processos que silenciam desigualdades e geram práticas não inclusivas. Há uma falsa ilusão de convivência pacífica entre diferentes culturas, a partir do discurso de que toda diferença deve ser “tolerada”; reforça a ideia de uma cultura normativa e, mais uma vez, ocorre a separação de tudo aquilo que foge a esse padrão sociocultural que foi historicamente construído. Tal segregação, muitas vezes, é camuflada pela autorização a manifestações culturais diversas, que não tem espaço para que sejam inseridas na cultura dominante, ou seja, ainda são enquadradas como “exóticas”. Por isso, os autores defenderam que não é possível assumir uma posição de neutralidade e que o conflito deve ser visto a partir de uma perspectiva criativa, sendo essencial ao desenvolvimento da sociedade. A natureza desse conflito não deve ser ignorada com a finalidade de alcançar uma suposta paz social, dado o risco de apagamentos culturais referentes a grupos minoritários.

Santiago et al. (2019), ao se aprofundarem na vivência das crianças em contextos interculturais marcados pelo racismo, defenderam uma educação que ultrapassasse o multiculturalismo “das datas comemorativas”, ou seja, que não faz parte da vivência escolar cotidiana e que se afasta da perspectiva de construção conjunta dos conhecimentos. Por isso, pontuavam a necessidade de uma abordagem da interculturalidade que supere o estereótipo, a discriminação e favoreça o encontro e a alteridade. Maia e Silva (2019) citaram Canen (2007), que apontou o interculturalismo como:

Um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações. (p. 92)

Ramos et al. (2020) revisitaram as bases da construção do termo *intercultural* que surgiu com o movimento pós-colonialista. A interculturalidade crítica proposta por Walsh (2002) foi adotada e defendida pelos autores como uma epistemologia contra hegemônica, capaz de questionar as relações de poder existentes no debate cultural. Ramos et al. (2020) comentaram sobre a proposta que é, acima de tudo, decolonial, sendo necessário o reconhecimento do paradigma eurocêntrico, e emancipatória, de modo que a diversidade cultural seja valorizada na construção de novos saberes, isto é, a interpretação a realidade a partir da decolonização do conhecimento.

A análise dessas produções mais recentes revelou estudos que contemplaram mais de uma definição de multiculturalismo e/ou interculturalismo e indicaram qual concepção foi adotada nas pesquisas realizadas (Ramos et al., 2020; Ribeiro, 2017; Ribeiro & Fleith, 2018, 2020; Rodrigues & Leite, 2020; Santiago et al., 2019; Sousa, 2017), como também investigações que apresentaram e discutiram somente a perspectiva que foi trabalhada nas produções (Fraga, 2018; Lima et al., 2018; Rauber, 2017; Reis, 2014; Rodrigues, 2018). Além disso, uma das publicações estabeleceu diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo, mas preferiu utilizar o termo multiculturalismo, sem especificar a vertente (Maia & Silva, 2019). Houve, ainda, investigações que discorreram sobre algumas das compreensões teóricas existentes, mas sem expor claramente a defesa por uma delas (Miyahira, 2019; Rodríguez-García, 2017; Rodrigues et al., 2021).

Ribeiro (2017) e Ribeiro e Fleith (2018, 2020) utilizaram a abordagem demográfica-descriptiva de multiculturalismo. Sousa (2017) dialogou a partir de diversas vertentes do

multiculturalismo e interculturalismo, preferindo o termo multiculturalismo por questões históricas. Da mesma forma, Maia e Silva (2019) teceram importantes diferenciações entre os termos e as vertentes de cada um, mas reconheceram que as denominações multiculturalismo e interculturalismo estavam associadas e optaram por utilizar o termo multiculturalismo.

Lima et al. (2018), Reis (2014), Fraga (2018) e Rodrigues (2018) adotaram o multiculturalismo crítico. Rodrigues e Leite (2020) preferiram a compreensão de multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Santiago et al. (2019) adotaram o termo interculturalismo, sem especificar a vertente. Rauber (2017) e Ramos et al. (2020), por sua vez, utilizaram a terminologia interculturalidade crítica. Todos esses autores fundamentaram-se nas ideias de outros pesquisadores/teóricos para a discussão conceitual. Já Rodríguez-García (2017), Miyahira (2019) e Rodrigues et al. (2021) debateram sobre multiculturalismo e interculturalismo, porém não ficou explícita a preferência por uma dessas terminologias e/ou compreensões.

Percebeu-se que, nos estudos das áreas da Educação e da Psicologia, predominaram a nomenclatura multiculturalismo, embora a vertente do multiculturalismo crítico tenha concepções semelhantes ao interculturalismo, enquanto o multiculturalismo interativo seja entendido por Candau (2008) como sinônimo ao interculturalismo. Apesar do valor histórico do termo multiculturalismo, considera-se que defender o interculturalismo já é romper com perspectivas de menor criticidade desde a etimologia da palavra.

A Psicologia Crítica contrapõe-se à noção de neutralidade da Psicologia, que muitas vezes é um discurso que legitima ideologias dominantes (Parker, 2014). Considera-se portanto, primordial o questionamento da realidade da qual faz parte (Pavón-Cuéllar, 2022) e o posicionamento a favor do protagonismo dos sujeitos e dos povos (Martín-Baró, 2006). Fundamentando-se nas premissas desses autores e fazendo uma interrelação com a temática investigada, pode-se analisar que a escolha por nomenclaturas e/ou compreensões de

fenômenos multifacetados, como multiculturalismo e interculturalismo, revela concepções subjacentes que ampliam ou limitam a emancipação do ser humano, não podendo ser realizada de maneira acrítica.

Essa compreensão se coaduna a uma defesa crítica do interculturalismo como um fenômeno que se deve se relacionar à perspectiva da decolonialidade e questionar o multiculturalismo que segue a lógica capitalista. Com base na discussão apresentada, esta pesquisa de doutorado adotou a terminologia interculturalismo, cuja compreensão se articulou, principalmente, à interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) e também utilizada por Rauber (2017). Discussões sobre o multiculturalismo crítico, interativo ou decolonial (Candau, 2008; Canen, 2012; Fraga, 2018; Hall, 2003; Lima et al., 2018; McLaren, 1997; Ramos et al., 2020; Reis, 2014; Rodrigues, 2018; Rodrigues & Leite, 2020; Santiago et al., 2019), apesar de utilizarem terminologias distintas, também possuem indícios de criticidade na discussão do fenômeno.

Defendeu-se, portanto, a adoção da nomenclatura interculturalismo, contemplando a compreensão teórica ampliada que este termo imprime. Conforme anunciado na Introdução, esta tese se ancorou na compreensão de Walsh (2009) para, com as contribuições da Psicologia, propor a conceituação de interculturalismo, atrelada ao cenário brasileiro, como fenômeno que retrata a diversidade em uma perspectiva ampla e decolonial que, além do reconhecimento de diversos grupos, promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da interlocução, da troca de saberes e da aprendizagem entre negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados, cuja materialidade nos contextos educacionais será discutida na seção a seguir.

Interculturalismo: Um Debate Necessário nos Currículos e Contextos Educacionais

Conforme conceituação autoral apresentada na seção anterior, esta tese considera como grupos pertencentes ao interculturalismo: negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados. Face a essa diversidade, considera-se importante compreender a representatividade demográfica e histórica dos povos excluídos historicamente (negros, quilombolas, indígenas, imigrantes, refugiados) para evidenciar a necessidade de políticas educacionais de interculturalismo, visando ações efetivas e amplamente inclusivas.

A população indígena é identificada pelo Censo Demográfico desde 1991 (IBGE, 1992). O Censo 2022 (IBGE, 2024b) contabilizou 1.694.836 indígenas, correspondendo a 0,83% do total da população brasileira, praticamente o dobro do percentual indicado pelo Censo realizado em 2010, de 0,47%. Em 2022, do total de indígenas, 914.746 (53,97%) residiam em situação urbana e 780.090 (46,03%) em situação rural (IBGE, 2024b). Desses, 622.844, em terras indígenas e 1.071.992, fora de terras indígenas. Observa-se, portanto, um predomínio de indígenas em áreas urbanas e fora de terras indígenas, realidade oposta da apresentada pelo Censo 2010 (IBGE, 2011).

No que se refere a esses povos, há uma notável diversidade. O Censo 2010 (IBGE, 2011) identificou um total de 305 etnias, ou seja, comunidades permeadas por afinidades linguísticas, culturais e sociais; e 274 línguas, sendo que 76,9% dessa população também falava português.

Já a população quilombola foi identificada, pela primeira vez, no Censo 2022, que revelou um total de 1.330.186 quilombolas, representando 0,66% da população brasileira. Desse quantitativo, 12,61% residiam em seus territórios e 87,39%, fora deles (IBGE, 2024c). Esses dados mostram que a maioria dos povos indígenas e quilombolas vivem fora de suas terras, o que ratifica a relevância de inserir uma perspectiva educacional de interculturalismo também em escolas de ensino regular.

Esse retrato expõe uma diversidade racial, étnica, cultural e religiosa no Brasil, intensificada pela quantidade de imigrantes e refugiados que chegam ao país. Um dos órgãos de referência acerca da sistematização de informações sobre as migrações no país é o OBMigra. Ele foi formado, em 2013, a partir de um termo de cooperação entre o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), inicialmente vinculado ao Ministério do Trabalho (MTb) e, após sua extinção, ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e à Universidade de Brasília (UnB) (Ministério da Justiça e Segurança Pública [MJSP], 2022a).

Essa organização apresenta uma das principais bases de dados sobre os fluxos migratórios no Brasil. Em 2022, foi lançada a Plataforma DATAMIGRA, com objetivo de auxiliar na publicização e obtenção de dados de imigração internacional e solicitações de refúgio (Cavalcanti, 2023). O Relatório Anual 2024 (Cavalcanti et al., 2024) revelou que, entre 2022 e julho de 2024, havia um total de 481.000 imigrantes regularizados, principalmente do sexo masculino, porém, com participação ascendente de mulheres, crianças e adolescentes. A maioria dos imigrantes é oriunda da Venezuela, Bolívia, Colômbia e Argentina. Nesse período, 139.200 solicitaram reconhecimento da situação de refugiado, principalmente venezuelanos, cubanos e angolanos, e 87,5 mil foram reconhecidos (Cavalcanti et al., 2024).

O Distrito Federal possui algumas especificidades migratórias. A região apresenta: população composta por migração interna desde a origem; embaixadas e organismos internacionais, com forte participação de migrantes internacionais, por ser capital federal; diversificação do perfil migratório (Cavalcanti et al., 2024).

O panorama apresentado revela o Brasil como um país que, conforme exposto anteriormente, é marcado por uma pluralidade racial, étnica, religiosa, cultural que, com o fluxo migratório evidencia o aumento de imigrantes e refugiados, materializando o interculturalismo existente nessa dimensão ampla, que contempla vários grupos. Nesse âmbito, a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, pelo Decreto nº 4.886/03 (Presidência da

República, 2003a), com objetivo de reduzir a desigualdade racial, em notabilidade para a população negra, apresenta-se como primordial. Entre as ações propostas pela referida política, têm-se:

Implementação de modelo de gestão da política de promoção da igualdade racial, que compreenda conjunto de ações relativas à qualificação de servidores e gestores públicos, representantes de órgãos estaduais e municipais e de lideranças da sociedade civil; Criação de rede de promoção da igualdade racial envolvendo diferentes entes federativos e organizações de defesa de direitos; Fortalecimento institucional da promoção da igualdade racial; Criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Aperfeiçoamento dos marcos legais; Apoio às comunidades remanescentes de quilombos; Incentivo ao protagonismo da juventude quilombola: Apoio aos projetos de etnodesenvolvimento das comunidades quilombolas, desenvolvimento institucional em comunidades remanescentes de quilombos, apoio sociocultural a crianças e adolescentes quilombolas, incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho, incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços, incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas, apoio aos projetos de saúde da população negra, capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial, implementação da política de transversalidade nos programas de governo, ênfase à população negra nos programas de desenvolvimento regional, ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia, incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro, celebração de acordos de cooperação no âmbito da Alca e Mercosul, incentivo à participação do Brasil nos fóruns internacionais de defesa dos direitos humanos; Celebração de acordos bilaterais com o Caribe, países africanos e outros de alto contingente populacional de afrodescendentes: Realização de censo dos servidores

públicos negros, identificação do IDH da população negra, construção do mapa da cidadania da população negra no Brasil. (Presidência da República, 2003a, p. 1)

Essa Política apontou para ações também no âmbito educacional. Como prática que contempla o contexto da Educação Básica, propôs formação de professores visando à promoção da igualdade racial. O interculturalismo é um fenômeno também observado no cenário educacional e com políticas e legislações que o contemplam.

Nas instituições educacionais, muitas vezes, ocorrem os primeiros contatos com outros grupos dos sujeitos pertencentes às minorias, configurando-se em espaços que, pela própria contradição, possibilitam tanto trocas que potencializam o desenvolvimento de todos, como a reprodução das desigualdades sociais (Pederiva et. al., 2022). Esse contexto pode contribuir para a manutenção de relações desiguais, injustas, violentas, mas, pela oposição inerente à sua estrutura, também apresentar avanços, resistência e conquistas, com papel fundamental para a transformação das relações excludentes e opressoras (Marinho-Araujo, 2014). É com o olhar e o desenvolvimento de práticas direcionadas à essa transformação que esta tese focou suas discussões.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2002) apontou o objetivo de “promover, através da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e adequar a esse fim tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (p. 6). De forma semelhante a essa orientação, diversas legislações educacionais brasileiras notabilizaram a importância da diversidade cultural.

A LDB (Presidência da República, 1996) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Esse documento legal determinou, em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, dentre outros: “II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, [...] IV. respeito à liberdade e apreço à

tolerância, [...] XII. consideração com uma diversidade étnico-racial” (p. 1). No artigo 26, apontou a exigência de constar, na parte diversificada dos currículos da Educação Básica, as características regionais e locais da sociedade, da cultura, dos estudantes, destacando que o ensino da História do Brasil deve considerar culturas e etnias diversas que contribuíram para a formação do povo brasileiro, com ênfase para as matrizes indígena, africana e europeia (Presidência da República, 1996).

Além dessas legislações amplas que contemplam os direitos de mais de um desses povos, é válido destacar que o atual governo do Presidente Lula (2022-2026) promoveu, em 2023, conquistas importantes com a criação de Ministérios específicos direcionados à efetivação dos direitos de diversas minorias. Como exemplo, têm-se o Ministério da Igualdade Racial, com a representatividade da ministra negra Anielle Franco (Ministério da Igualdade Racial [MIR], 2023).

No mesmo ano, em ocasião de celebração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, importantes Decretos foram publicados: a) o Decreto nº 11.442/23 (Presidência da República, 2023b), que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Nacional de Ações Afirmativas, almejando promover a equidade de oportunidades para a população negra, indígena, com deficiência e mulheres; b) o Decreto nº 11.444/2023 (Presidência da República, 2023c), que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração da proposta do Plano Juventude Negra Viva, com intuito de diminuir a violência letal e das vulnerabilidades sociais contra a juventude negra, além de enfrentar o racismo estrutural; c) o Decreto nº 11.446/23 (Presidência da República, 2023d), que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para o desenvolvimento de Programa de Enfrentamento ao Racismo Religioso e Redução da Violência e Discriminação contra Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros no Brasil.

Acrescenta-se, ainda, que a criação do Ministério dos Povos Indígenas, liderado pela ministra indígena Sônia Guajajara, configurou-se em outra importante conquista. Outro importante marco em 2023 foi a primeira celebração do dia 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, na qual foi lançada a Campanha “Nunca Mais um Brasil Sem Nós”, para dar visibilidade à luta desses povos (Secretaria de Comunicação Social, 2023).

Além dessas importantes e inovadoras políticas nacionais, há leis que abordam, de forma mais específica, os direitos educacionais de negros, quilombolas, indígenas, imigrantes e refugiados no âmbito da Educação Básica, sendo também essencial compreender as características dos sujeitos e grupos que abrangem cada um desses povos. No entanto, reflete-se que a história revela que, entre os próprios grupos minoritários, algumas tiveram seus direitos discutidos e contemplados legalmente mais rapidamente comparado a outros. As subseções a seguir irão apresentar essas discussões.

Negros

A população negra é compreendida como sendo o grupo de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas (Presidência da República, 2010) e compõe a maior parte da população brasileira, correspondente a 55,9% (IBGE, 2023a). É, portanto, imprescindível formular, divulgar e efetivar leis e políticas educacionais reparadoras, direcionadas a esse público que, historicamente, sofreu situações de opressão, em uma perspectiva colonizadora que ainda reverbera na atualidade.

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) discutiu que africanos e a diáspora africana ainda sofrem a desigualdade, discriminação, preconceito e violência como reflexos da escravidão e do colonialismo, se configurando como uma das comunidades mais marginalizadas do mundo, inclusive com acesso limitado à educação de qualidade. Segundo pesquisas dessa organização, a população afrodescendente é constituída por um grupo

heterogêneo com histórias e identidades diversas e, muitas vezes, além de serem vítimas de racismo e discriminação racial, suas práticas culturais e religiosas são alvos de restrições e impedimentos. Esse e outros grupos que sofrem discriminação racial, como migrantes e refugiados, estão em situações de extrema vulnerabilidade, além do que uma parte significativa de migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio são afrodescendentes (ONU, 2015).

Para modificar essa realidade em uma perspectiva de reconhecimento, justiça e desenvolvimento, a ONU estabeleceu o período de 2015 a 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes, almejando um maior conhecimento, valorização, proteção e respeito à história, conquistas e contribuições dessa população, além de favorecer o combate à discriminação racial e oportunizar o desfrute igualitário de direitos humanos (ONU, 2015).

A temática da educação foi contemplada nas áreas de reconhecimento e desenvolvimento. No âmbito nacional, há orientações sobre medidas que os estados podem adotar. Dentro da área do reconhecimento, destaque é dado à educação em igualdade e conscientização, com indicações das seguintes ações, entre outras: promover um reconhecimento e respeito às culturas e história da população afrodescendente, inclusive a partir de pesquisas educacionais, favorecendo a inclusão correta da história e das contribuições dessa população no currículo escolar; oportunizar a conscientização sobre a dignidade da população afrodescendente através de informação e atividades educativas; garantir que materiais educacionais abordem adequadamente os fatos históricos ao se referirem a tragédias passadas, em especial à escravidão, ao tráfico, ao comércio de escravos, ao colonialismo, visando não reforçar estereótipos e/ou distorção do que ocorreu e que podem reverberar em racismo, discriminação, intolerância, xenofobia (ONU, 2015).

Na área do desenvolvimento, a educação também é contemplada, com orientações para que os estados, entre outras medidas: efetivem os direitos dessa população, principalmente de crianças e jovens, à educação gratuita e de qualidade; garantam essa oferta em áreas onde vivem

comunidades de afrodescendentes, inclusive em zonas rurais e marginalizadas; adotem medidas para que os sistemas públicos e privados assegurem a não discriminação, estigmatização e violência contra crianças afrodescendentes; forneçam formação e sensibilização aos professores; aumentem o quantitativo de professores afrodescendentes nas escolas (ONU, 2015).

Alguns desses aspectos já estão contemplados em leis brasileiras. Como exemplo, a LDB (Presidência da República, 1996) já afirmava, desde 1996, que o ensino da História do Brasil deveria contemplar as diversas culturas e etnias que formaram o povo brasileiro. Avançando ainda mais, a Lei nº 10.639/03 (Presidência da República, 2003b) alterou a LDB e acentuou a contribuição dos povos negros e afro-brasileiros, incluindo no currículo a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, além de instituir o dia 20 de novembro no calendário escolar, em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Outra importante contribuição foi a Lei nº 12.288/10 (Presidência da República, 2010), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e, no âmbito da educação, reforçou o estudo sobre a história da África e da população negra no Brasil em todo o currículo escolar, o fomento à formação de professores, a produção de material didático e a participação de intelectuais e representantes do movimento negro em datas comemorativas. Essa legislação estipulou programas de cooperação para a formação docente baseados na equidade, tolerância e respeito às diferenças étnicas; apoiou ações socioeducacionais promovidas pelos movimentos negros que desenvolvem atividades para a inclusão social e a adoção de programas de ação afirmativa pelo poder público.

Órgãos internacionais, como a ONU, e várias legislações brasileiras destacam a necessidade de se considerar a cultura afrodescendente, em atenção à população negra, nos currículos e no cotidiano escolar. No entanto, verifica-se como primordial o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento contínuas e efetivas dessas leis na realidade educacional,

além da conscientização das famílias e dos docentes para que essa inserção priorizadas pela gestão escolar.

Indígenas

Os indígenas são compreendidos como “pessoas que se declaram indígenas ou índias. Essa classificação se aplica aos indígenas que vivem em terras indígenas e fora delas” (IBGE, 2023c). Os direitos educacionais desses povos estão contemplados em diversas legislações, tais como: Constituição Federal (Presidência da República, 1988), Decreto nº 26/91 (Presidência da República, 1991), LDB (Presidência da República, 1996), Lei nº 11.645/08 (Presidência da República, 2008b), Decreto nº 6.861/09 (Presidência da República, 2009).

A Constituição Brasileira de 1988 (Presidência da República, 1988) assegurou às comunidades indígenas, no inciso 2 do artigo 210, a utilização de suas línguas maternas e processos específicos de aprendizagem no Ensino Fundamental regular. O Decreto nº 26/91 (Presidência da República, 1991) dispôs sobre a educação indígena no Brasil, que deverá ser coordenada, em todos os níveis e modalidades, pelo Ministério da Educação (MEC), com escuta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

A Funai, órgão indigenista criado pela Lei nº 5.371/67 (Presidência da República, 1967), é responsável por coordenar e executar a política indigenista do governo federal, com intuito de proteger e promover os direitos desses povos e de estabelecer uma articulação interinstitucional. Com a nova configuração do governo, está vinculado ao Ministério dos Povos Indígenas (MPI, 2023b).

A LDB (Presidência da República, 1996) estabeleceu, no artigo 78, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa – pelo Sistema de Ensino da União, com a contribuição das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas – para oferta de educação bilíngue e intercultural a esses povos, visando a recuperação, reafirmação e

valorização da história, identidades étnicas, línguas e ciências desses povos, bem como, a garantia do acesso aos conhecimentos técnicos e científicos à essas comunidades e povos. Já no artigo 79, a legislação instituiu que esses programas de ensino e pesquisa serão formulados com participação das comunidades indígenas, almejando o fortalecimento de ações socioculturais e da língua materna das comunidades; a formação de sujeitos especializados para a educação escolar indígena; o desenvolvimento de currículos e programas próprios, com conteúdos culturais referentes às comunidades; a elaboração de material didático próprio e diferenciado.

A Lei nº 11.645/08 (Presidência da República, 2008b) alterou a LDB, já modificada pela Lei Nº 10.639/03 (Presidência da República, 2003b), e acrescentou, no artigo 26-A, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, além da afro-brasileira, nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Já o Decreto nº 6.861/09 (Presidência da República, 2009) dispôs sobre a educação escolar indígena, estabelecendo sua organização em territórios etnoeducacionais e indicando outras providências. Esse Decreto apontou que a educação escolar indígena deverá ser proposta com a participação dos povos indígenas, considerando a territorialidade e as necessidades. Os objetivos instituídos são: valorizar as culturas dos povos e sua diversidade étnica; fortalecer ações socioculturais e de língua materna; elaborar programas de formação para profissionais especializados sobre educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas próprios, contemplando conteúdos culturais relativos às comunidades; produzir material didático específico a essa população; contribuir com a valorização e afirmação das identidades étnicas, considerando projetos societários propostos por cada povo indígena.

O Decreto nº 6.861/09 (Presidência da República, 2009) estabeleceu, ainda, que as escolas indígenas terão normatizações específicas e diretrizes curriculares próprias, em direção ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, tendo liberdade para planejar as atividades

escolares, respeitando as especificidades da comunidade. Essas escolas serão localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com atendimento exclusivo a esses povos. Essa legislação apresentou, ainda, diretrizes para a formação de professores indígenas, estabeleceu que as propostas pedagógicas para o Ensino Médio Integrado à Formação Profissional dos estudantes indígenas devem ser realizadas em consonância com os projetos de sustentabilidade e peculiaridades regionais e locais das comunidades indígenas. A alimentação escolar também deve ser articulada com os hábitos alimentares das comunidades.

A Lei nº 13. 415/17 (Presidência da República, 2017b) acrescentou o Artigo 35-A à LDB. No inciso 3, estabeleceu que: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (p. 1).

No âmbito educacional, as diretrizes da Funai orientam que é importante considerar que os indígenas possuem processos educativos específicos, pertinentes às suas culturas, que valorizem seus conhecimentos, técnicas, rituais, atividades tradicionais, manejo de recursos naturais, produção de artesanato, ocorrendo em diferentes espaços e tempos de ensino e aprendizagem. O órgão defende, ainda, que eles têm direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária: a educação escolar indígena (MJSP, 2022b).

Coadunando-se a reflexão anterior abordada nesta tese, considera-se importante que elementos contemplados nessas leis alcancem as escolas de ensino regular das diversas regiões brasileiras, para que, os indígenas que desejarem acessá-las, tenham suas especificidades respeitadas e sejam incluídos.

Quilombolas

Em relação aos quilombolas, o Decreto nº 4.887/03 (Presidência da República, 2003c) considerou esses povos como grupos étnicos com história própria e relações territoriais

específicas, além do pressuposto de ancestralidade negra e resistência à histórica opressão. A Resolução CNE/CEB nº 8/12 (Ministério da Educação [MEC], 2012) ampliou essa compreensão e abrangeu também as comunidades rurais e urbanas que lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que possuem recursos ambientais necessários à sua manutenção e perpetuação, e que compartilham trajetórias, laços de pertencimento, tradições e constituição identitária comum como referência aos quilombolas.

A Resolução CNE/CEB Nº 8/12 (MEC, 2012) determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa legislação estabeleceu que essa modalidade deve ser oferecida a esses povos, que vivem em áreas rurais e urbanas, em seus diversos modos de produção cultural, político, social e econômico, devendo ser concedida por instituições de ensino situadas em comunidades reconhecidas como quilombolas e também por instituições de ensino próximas à essas comunidades, que possuem parcela significativa de estudantes advindos desses territórios. Esse documento legal designou, ainda, que a organização do ensino deve se basear em práticas culturais, tradições e elementos que compõem o patrimônio cultural desses povos; as memórias coletivas; os marcos civilizatórios; a territorialidade; as línguas remanescentes; os acervos e repertórios orais; as formas de produção do trabalho.

A Resolução CNE/CEB nº 8/12 (MEC, 2012) apontou também a garantia da apropriação dos conhecimentos tradicionais, favorecendo o seu reconhecimento e sua implementação como política pública educacional em intersecção com as políticas para os povos do campo e indígenas, mas sem perder suas particularidades. Há orientação para garantir apoio técnico-pedagógico à comunidade escolar para atuação nas escolas quilombolas, com recursos apropriados e propostas educativas contextualizadas. Outros aspectos importantes da legislação são: a consulta à essas comunidades e às suas lideranças na organização e gestão dessas escolas e das que possuem estudantes advindos desses territórios; o trabalho da temática

quilombola na Educação Básica, pública e privada, como parte da cultura e patrimônio afro-brasileiro, essencial para compreensão histórica do país.

Os povos quilombolas também possuem documentos legais que garantem os seus direitos educacionais. Semelhante à população indígena, também há uma modalidade educacional: a educação escolar quilombola. Em perspectiva semelhante, se defende que profissionais e gestores de escolas de ensino regular também estejam preparados teórica e tecnicamente para contemplar e valorizar essas populações.

Imigrantes e Refugiados

No que se refere aos imigrantes, a legislação brasileira que inicialmente normatizou o processo migratório foi a Lei nº 6.815/80 (Presidência da República, 1980), conhecida como Estatuto do Estrangeiro. De acordo com Claro (2019/2020), essa normativa foi criada no contexto sócio-histórico do período militar e objetivava resguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros diante da possível ameaça estrangeira; essa era a perspectiva na qual os imigrantes eram vistos no país e que reverberava nos documentos jurídicos. Ainda conforme a autora, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Presidência da República, 1988) e a dinâmica do fluxo migratório brasileiro evidenciaram que a legislação em vigor estava obsoleta e necessitava de mudanças, que ocorreram de forma mais rápida através de normas infralegais, ou seja, atos normativos secundários (Decretos, Portarias etc.). O marco constitucional de 1988 e o fortalecimento jurídico internacional, em uma perspectiva de direitos humanos, trouxeram para o país a visão de que os imigrantes são sujeitos de direitos e não somente de obrigações e limitações da sua vida civil.

Claro (2019/2020) apontou ainda que, no ano de 2013, a alteração normativa se materializou com a aprovação do Projeto de Lei nº 288/13 (Senado Federal, 2013), que dispôs sobre os direitos e deveres do migrante, revogando, em parte, o Estatuto do Estrangeiro e

tornando-se base para a Lei nº 13.445/17 (Presidência da República, 2017a), Lei da Migração. A atual Lei vigente abrange os direitos e deveres do migrante e do visitante, regulamentando a sua entrada e estada no Brasil e estabelecendo princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Esse documento legal estabelece diferenciações nos conceitos referentes aos estrangeiros. O imigrante é definido, pela Lei da Migração (Presidência da República, 2017a), como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (p. 1); emigrante é o “brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior” (p. 1); e apátrida é a “pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação” (p. 1).

Essa legislação estabeleceu que o acesso igualitário e livre do migrante à educação é um dos princípios e diretrizes que rege a política migratória brasileira. Assegurou, ainda, o direito à educação pública, vedando a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. Outra conquista foi o visto temporário de acolhida humanitária, que facilitou o acesso de migrantes que saem de seus países de origem em decorrência de conflitos, desastres naturais ou situações de violação de direitos humanos (Presidência da República, 2017a).

Há, ainda, a categoria dos refugiados, que são as pessoas que estão fora de seu país de origem e recebem proteção brasileira em virtude de fatores como perseguição por questões raciais, religiosas, sociais, de nacionalidade ou política, situações de violação de direitos humanos (Presidência da República, 1997). A Lei nº 9.474/97 (Presidência da República, 1997) estabeleceu elementos para implementação e efetivação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Além dessa legislação, entende-se que os refugiados também estão contemplados nos direitos previstos na Lei de Migração (Presidência da República, 2017a), na medida que esta inclui o visto temporário de acolhida humanitária.

Na esfera educacional, a Resolução CNE/CEB Nº 1/20 (MEC, 2020) dispôs sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes

de refúgio na rede pública de educação. Destaque deve ser dado ao artigo 1º, que estabeleceu que a documentação comprobatória de escolaridade anterior não deve ser um requisito para a matrícula desse público, com o estudante tendo, inclusive, direito a um processo de avaliação, na sua língua materna, para efetivá-la conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. Os artigos 2º e 3º da mesma Resolução indicaram, respectivamente, que o critério de matrícula na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental é a idade; e, nas demais séries da Educação Básica, serão os procedimentos avaliativos que sonde o desenvolvimento do estudante. O artigo 6º instituiu diretrizes que as escolas devem seguir para acolher os estudantes migrantes:

I- não discriminação; II- prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III- não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV- capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros; V- prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros e VI- oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (MEC, 2020, p. 3)

Essa legislação (MEC, 2020), direcionada aos migrantes, refugiados e apátridas, apresenta-se como bastante relevante na medida que, além de garantir o direito educacional, também aponta diretrizes de acolhimento, que podem gerar reflexões coletivas nos contextos educativos e se desdobrarem em ações a serem inseridas no currículo e cotidiano das escolas. Tais práticas podem ser formuladas e instituídas pelos diversos educadores, tais como professores, gestores, psicólogas escolares, fomentando discussões que assegurem uma efetiva inclusão desses sujeitos.

O conhecimento das leis mais amplas e das especificamente educacionais, no âmbito da Educação Básica, que contemplam grupos minoritários como negros, quilombolas,

indígenas, imigrantes e refugiados, apresentadas nesta seção, evidencia que o Brasil possui uma legislação robusta direcionada a cada uma dessas populações. No entanto, tem-se a clareza de que ainda existem muitos desafios para sua efetivação. É necessário que sejam organizados orientação, formação, debate e fiscalização de modo que o cumprimento – ou não – dessas leis de forma isolada não perpetue processos excludentes, discriminatórios e preconceituosos. Como defende McLaren (1997) a partir do multiculturalismo crítico, é primordial que educadores e estudantes tenham a clareza de que a justiça social não está relacionada apenas à existência de leis, precisando ser continuamente conquistada.

Reflexões sobre o Interculturalismo em Cenários Educacionais

No âmbito educativo, ações efetivas precisam avançar juntamente com a discussão conjunta por parte de pesquisadores, ativistas de movimentos sociais, políticos para que todas as escolas tenham condições efetivas para também incluir os grupos minoritários que compõem o interculturalismo. Na medida que, muitos dos sujeitos pertencentes a essas populações já frequentam esses espaços, é importante que se reflita sobre a temática do interculturalismo nos contextos educacionais.

De acordo com Walsh (2009), os debates devem transpor a diversidade étnico-cultural e centrar em como a ciência favorece a ordem hierárquica racial que beneficia, em especial, homens brancos europeus. Para a autora, são essenciais embasamentos epistemológicos que refutem ações, contextos e situações fundamentadas no conhecimento universal que mantém relações de poder; no contraponto, é necessário divulgar a valorização e utilização de saberes ancestrais, não somente relacionados à historicidade, mas como conhecimentos que contribuem para uma compreensão crítica e uma atuação comprometida na contemporaneidade.

Reis (2014) apontou que somente o fato de se direcionar a grupos de estudantes de formações culturais, étnicas e sociais distintas não caracteriza a educação como multicultural

crítica, convergindo com a perspectiva intercultural. O autor defende que é essencial um comprometimento curricular e pedagógico que favoreça processos de ensino-aprendizagem que reconheçam, respeitem e valorizem vivências, saberes, histórias e linguagens diversas, possibilitando escuta e fala das diferentes vozes, combatendo discriminações, estereótipos, exclusões.

Nessa direção, o autor defende que o currículo é fundamental para a inserção dessa concepção nos espaços educacionais; porém, são os sujeitos que irão dar significados distintos às experiências educacionais com base em suas vivências pessoais, muitas vezes dicotômicas à cultura convencionalmente reproduzida na escola (Reis, 2014). Deve-se ter o entendimento de que, para que o multiculturalismo crítico contribua para que a escola seja um espaço democrático e dialógico sobre diferenças, ele não deve ser apenas um acréscimo ao currículo. Para Fraga (2018), além dessas questões, deve-se buscar materializar ações no cotidiano educacional para promover emancipação, descolonizando e desnaturalizando discursos preconceituosos e discriminatórios enraizados no olhar branco, ocidental, masculino e heterossexual homogeneizante, superando valores eurocêntricos.

Para esse autor, educadores e estudantes devem ter acesso a saberes e vivências que contribuam para desmistificar estereótipos e a violenta noção de monocultura dos colonizadores, que submete os sujeitos à sua cultura, sua arte e sua visão de mundo, tidas como valorizadas (Fraga, 2018). Nessa direção, Amoretti et al. (2023) debatem o currículo intercultural a partir de uma perspectiva que critica e contrapõe o colonialismo expresso em diversas manifestações históricas, sociais, culturais, políticas, pessoais. Para esses autores, o conceito de interculturalidade é entendido como uma estratégia decolonial que visa instituir relações contra hegemônicas e emancipatórias no currículo escolar, com ênfase em um projeto educacional direcionado também para os sujeitos “outros”.

Esses autores argumentaram que a lógica eurocêntrica e monocultural das relações sociais reverberou tanto na formulação e implementação de políticas públicas educacionais quanto nas concepções presentes nos currículos que, na maioria das vezes, não reconhece e/ou oportuniza espaço para outros saberes além dos advindos da colônia. Eles defenderam, portanto, conceber o currículo a partir da perspectiva decolonial, desconstruindo conhecimentos, adotando perspectivas “outras” em direção à uma proposta libertadora de currículo que é dinâmica e não se reduz a um documento, que ultrapassa os interesses políticos, econômicos. Em síntese, para os autores, a educação intercultural é uma estratégia para decolonização, sendo o currículo um componente fundamental para transformações, saindo de um padrão homogeneizante para um modelo em acordo com a heterogeneidade cultural própria da humanidade (Amoretti et al., 2023).

É importante que as legislações sejam consideradas conjuntamente em um contexto educacional no qual a presença de povos diversos é uma realidade. Considera-se primordial refletir e efetivar um processo inclusivo que contemple a todos, sem desconsiderar as diversidades existentes inclusive entre os mesmos povos. Nesse contexto, as psicólogas escolares tornam-se importantes mediadoras desses processos que devem favorecer a partilha intersubjetiva e a escuta de conhecimentos e vozes “outras”, em uma perspectiva intercultural e decolonial, como indicada por Walsh (2009).

Multiculturalismo e Interculturalismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura com Ênfase na Psicologia Escolar

Esta seção apresenta uma revisão sistemática de literatura pela orientação metodológica PRISMA, elaborada a partir da questão-problema: Qual o panorama da produção científica nacional sobre Psicologia Escolar relacionada ao multiculturalismo ou interculturalismo? De acordo com Galvão e Pereira (2014), esse tipo de revisão de literatura almeja examinar as

publicações de uma área ou tema, frente a critérios pré-estabelecidos. As etapas para sua produção são: “(a) elaboração da pergunta de pesquisa; (b) busca na literatura; (c) seleção dos artigos; (d) extração dos dados; (e) avaliação da qualidade metodológica; (f) síntese dos dados (metanálise); (g) avaliação da qualidade das evidências; e (h) redação e publicação dos resultados” (p. 183). Liberati et al. (2009) apontam a recomendação PRISMA a partir de um checklist com 27 itens, orientada para melhorar a qualidade das revisões sistemáticas.

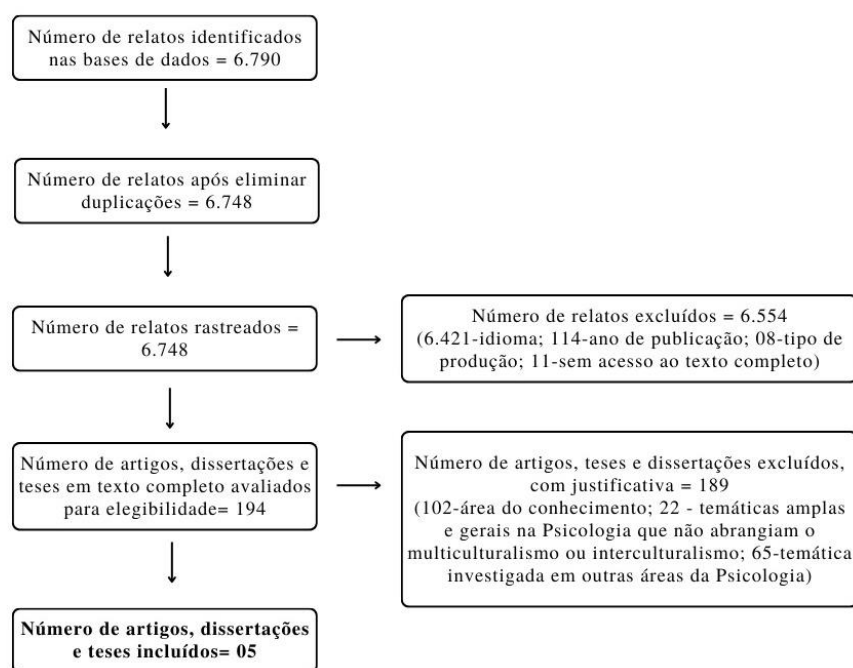
A partir dessa metodologia, durante os meses de dezembro/2022 e abril/2024, realizou-se a pesquisa de artigos, dissertações e teses publicados no período de 2012 a 2023. As bases de dados contempladas foram *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC).

A consulta inicial utilizou, como um dos descritores, Psicologia Escolar, associada aos termos Multiculturalismo e Interculturalismo. No entanto, os resultados alcançados foram restritos e, com o objetivo de ampliá-los, substituiu-se por Psicologia, mantendo, igualmente, a combinação com Multiculturalismo e Interculturalismo, separadamente. Portanto, foram utilizadas as seguintes combinações de descritores: (a) Psicologia AND Multiculturalismo; e (b) Psicologia AND Interculturalismo. Os critérios de inclusão foram: (a) artigos, teses ou dissertações; (b) publicações no período de 2012 a 2023; (c) idioma português. Já os critérios de exclusão foram: (a) produções duplicadas; (b) publicação em outro idioma que não o português; (c) não abordagem da temática da Psicologia Escolar relacionada ao multiculturalismo ou interculturalismo.

Nas seis bases de dados pesquisadas, identificaram-se 6.790 produções. Dessas, 42 foram excluídas por estarem duplicadas. Das 6.748 produções restantes, 6.421 foram excluídas pelo idioma, 114 pelo ano de publicação, 8 pelo tipo de produção (resenha, editorial, vídeo, e-book) e 11 por não permitirem acesso ao texto completo, totalizando 6.554 excluídos. Após esse processo de triagem, um total de 194 produções, entre artigos, dissertações e teses, foram avaliadas para elegibilidade, sendo 102 excluídas pela área do conhecimento (Administração/Gestão, Artes Visuais, Ciências da Religião, Direito, Educação, Educação Física, Enfermagem, História, Ciências, Filosofia, Linguística, Literatura, Políticas Públicas e Sociologia), 22 por tratarem de temas amplos na Psicologia que não abrangiam multiculturalismo ou interculturalismo, e 65 por discutirem a temática investigada em outras áreas da Psicologia que não a Psicologia Escolar, totalizando 189 excluídos, com justificativa. Localizaram-se, ao final desse processo, cinco produções que trataram da relação Psicologia Escolar, multiculturalismo e interculturalismo, como mostra a Figura 1.

Figura 1

Fluxograma da Revisão de Literatura Nacional Baseada nas Bases de Dados Pesquisadas pela Orientação Metodológica PRISMA



Nota. Este fluxograma foi elaborado pela pesquisadora com base em Liberati et al. (2009).

Mediante a incipiência de estudos nas bases de dados pesquisadas, considerou-se relevante realizar um panorama das investigações provenientes de diversas áreas da Psicologia. Procedeu-se, então, a leitura dos títulos, resumos e textos completos dos 65 trabalhos que contemplaram a temática em outras áreas da Psicologia somados aos cinco da Psicologia Escolar.

As informações referentes às 70 produções encontradas nas bases de dados (5 da Psicologia Escolar e 65 outras áreas da Psicologia) foram extraídas e compiladas em um instrumento organizado em: (a) Autores; (b) Ano de publicação; (c) Tipo de produção; (d) Área do Conhecimento; (e) Subárea da Psicologia; (f) Objeto de estudo; (g) Objetivo; (h) Metodologia; (i) Resultados e Principais Contribuições. Seguindo a orientação de Galvão e Pereira (2014), foram realizadas a leitura dos textos na íntegra, a seleção das informações para análise e a discussão dos resultados, seguidas das principais contribuições da pesquisa. Acrescenta-se que a lista de referências desses materiais encontra-se no Anexo 1.

A Tabela A1 (Anexo 2) sistematiza as 65 produções de outras áreas da Psicologia quanto à: (a) Área da Psicologia; (b) Temática; (c) Quantidade e Tipo de produção, com intuito de obter um panorama das pesquisas sobre multiculturalismo ou interculturalismo na interface com a Psicologia, em geral. A análise dos materiais localizados nas bases de dados foi organizada em dois subeixos: Áreas da Psicologia, Multiculturalismo e Interculturalismo; e Psicologia Escolar, Multiculturalismo e Interculturalismo.

Frente à escassez de materiais sobre o tema Psicologia Escolar relacionado ao multiculturalismo ou interculturalismo, evidenciada após a revisão de literatura nacional, em março de 2024 ampliou-se a busca nos livros publicados pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional (GT-PEE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Esse GT, que conta com a participação de pesquisadoras de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, é responsável pela produção de

uma coletânea histórica na área, com notória visibilidade na comunidade acadêmica, científica e profissional.

A pesquisa localizou 17 livros publicados de 1993 a 2023. Dos 180 capítulos analisados, cinco apresentaram problematizações de temáticas que se interrelacionavam aos fenômenos do multiculturalismo ou interculturalismo; apesar de não utilizarem essas terminologias, mostraram possibilidades de atuação da Psicologia Escolar com grupos excluídos historicamente.

Os resultados da revisão de literatura serão discutidos a partir dos estudos que articularam Multiculturalismo ou Interculturalismo à Psicologia. Com as análises, foram definidos dois eixos que contemplaram essas temáticas nas produções pesquisadas e que serão detalhados a seguir: Análise da Revisão de Literatura a partir das Bases de Dados; e Análise da Revisão de Livros.

Análise da Revisão de Literatura a partir das Bases de Dados

A análise dos materiais localizados nas bases de dados foi organizada em dois subeixos: Áreas da Psicologia, Multiculturalismo e Interculturalismo; e Psicologia Escolar, Multiculturalismo e Interculturalismo. No que se refere ao subeixo *Áreas da Psicologia, Multiculturalismo e Interculturalismo*, a partir do entendimento de que os estudos podem abranger áreas diversas da Psicologia, até mesmo simultaneamente, utilizaram-se os posicionamentos epistemológico, teórico ou metodológico declarados pelas pesquisadoras que publicaram os artigos, teses e dissertações. Em relação às áreas da Psicologia (70 produções), 22 materiais abrangeram temáticas da Psicologia Social; sete, da Psicologia Clínica; cinco, da Psicologia Escolar; cinco, da Psicanálise; quatro, da Psicologia Familiar; três, da Psicologia Intercultural; três, da Psicologia Organizacional; três, da Psicologia do Desenvolvimento; dois, da Avaliação Psicológica; um, da Psicologia Política; um, da Psicologia da Saúde; um, da

História da Psicologia; um, da Psicobiologia; um, da Psicopatologia; um, da Psicologia Perinatal; e 10, de “Outras”³. A Psicologia Social é, portanto, a área da Psicologia que mais tem produzido conhecimento sobre o multiculturalismo ou interculturalismo, destacando-se em relação às demais.

No que se refere às *temáticas investigadas*, na área da Psicologia Social, os estudos contemplaram compromisso social da Psicologia, apontando a importância da concepção de homem considerando a cultura, entre outros aspectos (Bock et al., 2022); desafios na promoção do diálogo intercultural na Europa (Brasil & Cabecinhas, 2019); processos de subjetivação de mulheres quebradeiras de coco babaçu e políticas desenvolvimentistas em seu território, com esse grupo sendo considerado povos tradicionais (Carvalho & Macedo, 2023). As pesquisas também englobaram ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogas (Chagas, 2017); etnopsiquiatria e trajetória de grupos subalternos em contextos históricos de colonização e pós-colonização em diferentes países, abordando formação de sociedade multicultural (Conceição, 2013); prevenção criminal pelo design do ambiente e medo do crime, destacando o caráter intercultural desse modelo (Costa, 2017).

Ainda na área da Psicologia Social, as investigações abrangeram concepções de identidade, diferença e educação escolar indígena, apresentando pontos teóricos sobre o multiculturalismo (Delmondez, & Pulino, 2014); afetos envolvidos nas vivências de lideranças indígenas (Feitosa, 2019); investigação fenomenológica de experiências de encontro interreligioso, problematizando o multiculturalismo (Gaspar, 2014); concepções de sonhos de indígenas, também refletindo sobre interculturalidade (Gonçalves, 2019); *coping* religioso em mulheres protestantes de origem chinesa taiwanesa e brasileira, sendo a cultura uma variável investigada no estudo comparativo (Huang, 2014); territórios de socialidade e constituição da subjetividade, discutindo o multiculturalismo na formação das cidades (Macêdo, 2013). As

³ Acrescentou-se “Outras” para contemplar as produções em que a área específica não ficou evidente.

publicações contemplaram, ainda, processos de subjetivação de estudantes universitárias africanas migrantes temporárias, refletindo aspectos do fenômeno migratório e multiculturalismo (Oliveira, 2019); atuação da psicóloga em serviços de migração na Rússia e no Brasil (Ortega, 2015); ideias de Gustav Shpet e psicologia étnica na Rússia, com discussão sobre Psicologia Intercultural europeia (Ortega, 2021); vivências em casamentos interculturais (Pasqualin, 2018); práticas de exclusão social direcionadas aos sujeitos que destoam dos padrões culturais valorados (Patiño & Faria, 2019); formação identitária de um jovem negro universitário e o racismo, apresentando reflexões sobre multiculturalismo e a relação com a educação (Santos, 2023); concepções de surdez na perspectiva das lideranças do movimento surdo, em favor de seu reconhecimento como uma diversidade cultural, trazendo pontos sobre o multiculturalismo (Silva, 2014); o sentido da experiência intercultural e a relação de alteridade para estudantes em intercâmbio acadêmico (Silva, 2016); noções de bem-viver latino-americanas na perspectiva da Psicologia, com discussões sobre interculturalidade (Siqueira Junior, 2020); práticas docentes em Psicologia Social em uma sala de aula diversa, multicultural e multiterritorial propiciada pelas políticas afirmativas (Souza & Szuchman, 2021).

Na Psicologia Clínica, as referências discutiram sobre diálogos interculturais e experiências de estudantes do continente africano em uma Universidade brasileira (Figueiredo, 2013); funcionamento de uma Associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha (Louback, 2017); preditores do bem estar subjetivo e da qualidade de vida em expatriados em missão no Brasil (Maraninchi, 2019); adaptação cultural de intervenções internacionais preventivas em saúde mental (Menezes & Murta, 2018); clínicas psicológicas e subjetividades periféricas, com temas como importância das realidades sociais, territoriais e culturais, e raças, etnias, gêneros e sexualidades (Miranda & Félix-Silva, 2022); experiência intercultural oriunda da expatriação de executivos solteiros (Rosal, 2015); impactos socioemocionais e contextuais do

deslocamento forçado no contexto hidrelétrico, com avaliação psicológica multicultural (Silva, 2018). Na área da Psicanálise, as produções abordaram escuta psicanalítica de experiências multiculturais (Antonelli, 2013); impactos psicológicos da imigração na infância (Bezerra, 2016); psicopatologia psicanalítica, com proposta de abrigar a psicanálise para não se restringir à leitura eurocêntrica e reducionista do povo negro e indígena, abrangendo discussões de perspectiva multiculturalista e multinaturalista (Cabral, 2023); processos subjetivos na construção da maternidade em estudo comparativo intercultural de prevenção em perinatalidade (França, 2012); interculturalidade e vínculos familiares, a partir de processos migratórios de expatriação (Seidmann, 2016).

Os trabalhos na área da Psicologia Familiar trataram de dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida familiar (Becker, 2014); imigração e dinâmica familiar (Becker et al., 2017); relação entre ambientes ecológicos e o desenvolvimento da paternidade em famílias monoparentais masculinas, com referência ao contexto cultural em que a família está inserida (Campeol et al., 2021); relacionamento conjugal e familiar intercultural (Louback, 2012). Na Psicologia Intercultural, as pesquisas encontradas discorreram sobre a construção da identidade de pessoas com múltiplo pertencimento cultural (Galindo, 2015); a resolução de conflitos interpessoais vivenciados pela protagonista de uma história em quadrinhos, relacionando com a cultura (Lagareiro, 2018); estratégias identitárias relacionadas aos processos interculturais oriundos da mobilidade estudantil (Sabóia, 2017).

Na Psicologia Organizacional, as produções discutiram sobre aconselhamento de carreira multicultural, destacando a relevância de se considerar a cultura dos clientes (Faria & Loureiro, 2015); qualidade de vida no trabalho de profissionais brasileiros expatriados para Índia e China (Gomes, 2014); e gênero, autoconceito e trabalho na perspectiva de trabalhadores angolanos e brasileiros, com ou sem função gerencial (Gondim et al., 2013). A Psicologia do Desenvolvimento apresentou pesquisas transculturais na área (Gomes et al., 2018); estudos

sobre os significados atribuídos por jovens indígenas universitários às histórias de rupturas e transições no seu desenvolvimento psicossocial, abrangendo discussões sobre a interculturalidade (Ressureição, 2017); e a experiência da maternidade em diferentes contextos socioculturais (Takei, 2012).

A Avaliação Psicológica concentrou os materiais que apareceram como resultados de validação de instrumentos de outras culturas para o contexto brasileiro (Lozado, 2017; Pesca, 2013). Na Psicologia Política, os estudos debateram sobre a teoria dos movimentos sociais, apresentando a cultura como uma das esferas da sociedade contempladas nessa discussão (Corrêa & Almeida, 2012). A produção na área da Psicologia da Saúde debateu sobre a formação profissional de agentes de saúde indígenas, um dos povos que representa o interculturalismo (Araújo, 2014).

Já na área da História da Psicologia, o único estudo localizado abordou um dos povos estudados pelo interculturalismo: os indígenas e, em especial, a Psicologia indígena (Guimarães, 2022). Na Psicobiologia, a produção contemplou os valores culturais e realizou uma comparação intercultural sobre relacionamentos (Castro, 2013). A pesquisa na área da Psicopatologia discutiu sobre a relação com absolutismos como universalismo, objetivismo e fundacionalismo, abordando aspectos da cultura e/ou variações culturais na discussão de alguns desses conceitos (Florsheim, 2020). Na Psicologia Perinatal, localizou-se um estudo intercultural que abrangeu a influência de fatores psicossocioculturais na depressão pós-parto de mulheres de países latino-americanas (Antunes, 2023).

Já em outras áreas da Psicologia, os estudos expuseram discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História, realizando uma comparação com os relatos referentes às conjunturas europeias, africanas e indígenas, possuindo a decolonialidade como eixo analítico (Adi, 2023); processo de construção de carreiras e as estratégias de enfrentamento de estudantes universitários negros (Ancillotti & Silva, 2023); estratégias de

entrevistas (de listagem livre, com informantes-chave e grupos focais) em contextos de diversidade cultural (Bisol, 2012); questões sobre mulheres paquistanesas solicitantes de refúgio no Reino Unido devido à violência doméstica, apresentando críticas às políticas de multiculturalismo liberais (Burman, 2017); Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil, abordando que a laicidade promove o reconhecimento da diversidade social, moral, cultural e religiosa (Lionço, 2017). As produções de outras áreas ainda abordaram Psicologia vocacional e feminismo crítico, contemplando brevemente sobre a Psicologia vocacional com preocupação com o multiculturalismo (Saavedra, 2013); informação étnico-racial em Programas de Pós-Graduação em Psicologia, relacionando a produção de conhecimento ao contexto multicultural na perspectiva da diversidade e igualdade étnico-racial (Santana, 2016); religiosidade de adolescentes em contexto escolar na região da fronteira seca (Santana et al., 2018); sentidos de feminilidades e interculturalidade (Santos, 2016); narrativas teóricas da Psicologia brasileira produzida pela elite intelectual branca sobre as relações raciais (Silva, 2023).

Os estudos localizados no âmbito de outras áreas da Psicologia, que não a Psicologia Escolar, contemplaram, em sua maioria, apenas alguns dos povos e fenômenos que contribuem para o multiculturalismo ou interculturalismo, em especial os indígenas, os expatriados, os processos migratórios, os negros, as quebradeiras de coco babaçu (povos tradicionais), muitas vezes não explicitando nem apresentando discussões teórico-conceituais mais amplas sobre as terminologias multiculturalismo ou interculturalismo. Outras pesquisas abrangeram comparações interculturais, validações de instrumentos para outros contextos e/ou abordaram brevemente conceitos, aspectos ou elementos da cultura e/ou diversidade cultural.

O tipo de produção foi outro critério de análise do levantamento no âmbito das outras áreas da Psicologia. Dos 65 materiais relacionados às áreas diversas da Psicologia, 22 foram artigos, 23 dissertações, e 20 teses. Percebe-se a maior quantidade de artigos na interface

Psicologia e multiculturalismo ou interculturalismo, porém há relativa equivalência no total de produções de cada tipo. No entanto, o somatório da quantidade de dissertações e teses supera a de artigos, evidenciando que as pesquisas ainda se encontram, em sua maioria, nos Repositórios de Pós-Graduação.

Uma análise importante é que 11 dessas pesquisas que se apoiaram em diferentes áreas da Psicologia – Psicologia Clínica (Figueiredo, 2013), Psicologia Social (Delmondez, & Pulino, 2014; Oliveira, 2019; Santos, 2023; Silva, 2016; Souza & Szuchman, 2021), Psicologia do Desenvolvimento (Ressureição, 2017), Psicologia Intercultural (Sabóia, 2017) e “Outras” (Ancillotti & Silva, 2023; Santana, 2016; Santana et al., 2018) –, foram realizadas em contextos educacionais, principalmente em IES, contemplando estudantes migrantes, indígenas e negros como participantes. A Tabela 1, a seguir, apresenta essas áreas da Psicologia e as respectivas temáticas, com destaque para os estudos que poderiam contemplar convergências com a Psicologia Escolar.

Tabela 1

Estudos Passíveis de Contemplar Análises da Psicologia Escolar

Área da Psicologia	Temáticas e Autores(as)
Psicologia Clínica	(a) Diálogos interculturais em uma universidade brasileira (Figueiredo, 2013).
Psicologia Social	(a) Concepções de identidade e diferença e educação escolar indígena (Delmondez & Pulino, 2014); (b) O sentido da experiência intercultural e a relação de alteridade para alunos estrangeiros em intercâmbio acadêmico (Silva, 2016); (c) Processos de subjetivação de estudantes universitárias africanas migrantes temporárias (Oliveira, 2019); (d) Práticas docentes em psicologia social em uma sala de aula diversa, multicultural e multiterritorial (Souza & Szuchman, 2021); (e) O negro e a universidade: as encruzilhadas da/na formação identitária (políticas de identidade e identidades políticas) (Santos, 2023).
Psicologia do Desenvolvimento	(a) Significados atribuídos por estudantes indígenas universitários às histórias de rupturas e transições no seu desenvolvimento psicossocial (Ressureição, 2017).
Psicologia Intercultural	(a) Estratégias identitárias e processos interculturativos decorrentes da mobilidade estudantil (Sabóia, 2017).
Outras	(a) Informação étnico-racial em Programas de Pós-Graduação em Psicologia (Santana, 2016); (b) Religiosidade de adolescentes em contexto escolar na região da fronteira (Santana et al., 2018); (c) Racismo e construção da carreira: estratégias de enfrentamento adotadas por universitários negros.

Nota. Elaboração da autora.

A leitura e análise dessas pesquisas, envolvendo o multiculturalismo e o interculturalismo em contextos educacionais, apontou que as metodologias utilizadas privilegiaram o viés dos estudantes; considera-se, por um lado, importante ouvir as vozes dos sujeitos que vivenciam essas experiências, mas, por outro, evidencia que ainda reverbera a compreensão de uma Psicologia focada em um desses atores educacionais e não em uma investigação mais ampla do contexto e de seus vários participantes. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação das reflexões de modo a abranger as contribuições da Psicologia Escolar nesses contextos voltadas à temática do multiculturalismo e interculturalismo.

Em relação ao subeixo *Psicologia Escolar, Multiculturalismo e Interculturalismo*, as informações extraídas das cinco publicações que foram localizadas, tendo uma interface mais evidente entre Psicologia Escolar e multiculturalismo ou interculturalismo, foram categorizados a partir de: (a) Autores; (b) Ano de publicação; (c) Tipo de produção; (d) Objeto de estudo; (e) Objetivo; (f) Metodologia; (g) Compreensão do fenômeno do multiculturalismo ou interculturalismo; (h) Atuação da Psicologia Escolar frente ao multiculturalismo ou interculturalismo. A Tabela 2, a seguir, sintetiza as informações das seis primeiras categorias. Optou-se por apresentar as informações referentes às duas últimas categorias em texto, para maior aprofundamento.

Tabela 2

Caracterização dos estudos na interface Psicologia Escolar e multiculturalismo ou interculturalismo

Autores	Ano	Tipo de produção	Objeto de estudo	Objetivo	Metodologia
Irene Monteiro Felipe	2023	Dissertação	Interações entre crianças imigrantes e brasileiras na escola, com foco nas experiências corporais.	Descrever e compreender as interações corporais de crianças de origem imigrante (Bolívia, Paraguai, Argentina e Peru) com crianças brasileiras em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em São Paulo-SP, a partir da experiência sensível de aproximação e de afastamento entre corpos.	Estudo empírico. Abordagem: Qualitativa. Contexto: Escola pública do município de São Paulo. Participantes: (a) Estudantes; (b) Professores; (c) Coordenador pedagógico; (d) Assistente de direção. Instrumentos: (a) Diário de bordo; (b) Instrumento para entrevista reflexiva. Análise dos Dados: Interpretação.
Marina Porto Ribeiro	2017	Dissertação	Criatividade, vivência internacional e experiência escolar e multiculturalismo.	Investigar a relação entre criatividade e características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais.	Estudo empírico. Abordagem: Quantitativa. Contexto: Escolas particulares e públicas (SEEDF) do Distrito Federal. Participantes: Crianças, adolescentes que já haviam residido em pelo menos um outro país (Estudo 1) e seus Responsáveis (Etapa 2). Instrumentos: (a) Curta escala de aculturação; (b) Teste de Criatividade Figural Infantil; e (c) Questionário para a família. Análise dos Dados: Descritiva e inferencial.

Autores	Ano	Tipo de produção	Objeto de estudo	Objetivo	Metodologia
Maria Luzia da Silva Santana	2018	Tese	Interculturalismo no contexto escolar e padrões de aculturação.	Identificar os padrões de aculturação (assimilação, integração, separação e marginalização) adotados por estudantes paraguaios que frequentavam escolas brasileiras.	Estudo empírico. Abordagem: Quantitativa (Estudos 1 e 2) e Quanti-Qualitativa (Estudo 3). Contextos: Escolas públicas estaduais localizadas no município de Ponta Porã, próximas à faixa de fronteira com o Paraguai. Participantes: Estudantes de descendência paraguaia (Estudo 1); estudantes paraguaios e de descendência paraguaia (Estudo 2); estudantes brasileiros e paraguaios (Estudo 3) que frequentavam escolas públicas brasileiras. Instrumentos: (a) Questionário de dados sociodemográficos (Estudos 1, 2 e 3); (b) Escala de Aculturação do Leste Asiático (EAAM) (Estudo 1); (c) Escala de Aculturação para Adolescentes Paraguaios (EAAP), (d) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), (e) Escala de Afetos (Estudo 2); (f) Questionário de amizade intercultural na escola, (g) Teste sociométrico (Estudo 3). Análise dos Dados: Estatística descritiva e de consistência interna (Estudo 1); Estatística descritiva, Teste t, Coeficiente de Correlação de Pearson e Análise de Variância (Estudo 2); Análise descritiva (Estudo 3).
Carla Saturnina Barreiros	2021	Dissertação	Dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos.	Compreender os aspectos da natureza subjetiva que se constituem na troca cultural de estudantes estrangeiros no Brasil.	Estudo empírico. Abordagem: Semiquantitativa. Contexto: IES públicas no Brasil. Instrumento: (a) Questionário on-line. Participantes: Estudantes da Educação Superior oriundos de países africanos que realizaram troca acadêmica em IES brasileiras. Análise dos Dados: Descrições e análises qualitativas.

Nota: Elaboração da autora

A Tabela 2 apresenta, de modo geral, a pouca quantidade de estudos e teorizações da Psicologia Escolar na interface com o multiculturalismo ou interculturalismo. Esse resultado evidencia a necessidade de desenvolvimento de mais trabalhos que contemplem os pressupostos teóricos e práticos da Psicologia Escolar Crítica na esfera educacional, corroborando a relevância desta tese.

No que se refere ao *ano*, as publicações ocorreram entre 2017 e 2023, um intervalo recente de seis anos, apesar da busca na literatura ter contemplado um período de 11 anos. Essa informação corrobora a escassez de produções na temática investigada. É notória a pouca participação da ciência psicológica em estudos ligados ao cenário de interculturalismo nesses anos, na medida em que há legislações que amparam direitos a diversos povos e etnias. Registra-se uma mudança nacional significativa em relação à acolhida de imigrantes impulsionada pela Lei de Migração (Presidência da República, 2017a), que previu avanços diversos nas questões migratórias. Soma-se a essa realidade a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2020 (Presidência da República, 2020), que regulamentou o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas na rede pública de ensino. Outro exemplo da lacuna em produções aos anos referidos pode ser analisado pelo período histórico da Lei de Cotas (Presidência da República, 2012) na Educação que, entre outros avanços, ampliou o acesso de pretos, pardos, indígenas; essa legislação foi atualizada em 2023 para incluir quilombolas (Presidência da República, 2023a).

Em relação ao *tipo de produção*, houve um artigo (Ribeiro & Fleith, 2018), três dissertações (Felippe, 2023; Ribeiro, 2017; Rodrigues, 2021) e uma tese (Santana, 2018). Todos os estudos foram oriundos da vinculação à Programas de Pós-Graduação, sendo importante considerar que, somada à contribuição fornecida pelos pesquisadores da área, a publicização das vivências profissionais também pode vir a possibilitar a partilha de

experiências de sucesso e impulsionar o debate científico para o desenvolvimento de estratégias frente aos desafios identificados nos contextos laborais.

No que tange à *metodologia*, verificou-se que quatro estudos foram empíricos (Felippe, 2023; Ribeiro, 2017; Rodrigues, 2021; Santana, 2018), sendo três relativos à Educação Básica e um à Educação Superior⁴; e um de revisão de literatura (Ribeiro & Fleith, 2018). Das pesquisas empíricas, uma foi caracterizada como sendo de abordagem qualitativa (Felippe, 2023); uma, quantitativa (Ribeiro, 2017); uma semiqualitativa (Rodrigues, 2021); e uma quantitativa e quanti-qualitativa (Santana, 2018), com essas classificações sendo fornecidas pelos próprios autores. Prevaleram instrumentos como escalas, testes (Ribeiro & Fleith, 2018; Santana, 2018) e questionários (Ribeiro & Fleith, 2018; Rodrigues, 2021; Santana, 2018), com exceção da pesquisa de Felippe (2023) que utilizou diário de bordo para registro de observações e instrumento de entrevista reflexiva.

Todas as investigações empíricas envolveram estudantes, seja da Educação Básica (Felippe, 2023; Ribeiro & Fleith, 2018; Santana, 2018) ou superior (Rodrigues, 2021). Entretanto, os estudos de Felippe (2023) e Ribeiro (2017) diferenciaram-se por também contemplar professores, coordenador pedagógico, assistente de direção (Felippe, 2023), Responsáveis pelos estudantes (Ribeiro, 2017). Esse panorama permite refletir que há espaço, contexto, ações, pessoas e produções científicas que mostram possibilidades de maior exploração de formas de atuação da Psicologia Escolar no interculturalismo.

A *compreensão do multiculturalismo ou interculturalismo* é outro ponto de análise, pois foram observados entendimentos conceituais variados em relação às terminologias utilizadas. Felippe (2023) utilizou as terminologias multiculturalismo e interculturalidade, além de destacar a abrangência do multiculturalismo no projeto político-pedagógico da escola

⁴ Apesar desta tese de doutorado ter focado no contexto da Educação Básica, a produção localizada no âmbito da Educação Superior foi analisada, em virtude da incipiência de estudos sobre Psicologia Escolar, multiculturalismo e interculturalismo.

investigada, com a instituição também desenvolvendo um projeto com a mesma denominação como eixo principal de transformação do trabalho no âmbito da diversidade étnico-racial; porém, não apresentou uma definição para a nomenclatura. Em relação à interculturalidade, Felipe (2023) apontou que esse fenômeno não almeja homogeneizar as diferenças, mas criar espaços de diálogo, apesar dos conflitos, também fazendo referência à perspectiva intercultural crítica de autores como Walsh et al. (2018, citado por Felipe 2023).

Em suas produções, Ribeiro (2017) e Ribeiro e Fleith (2018) utilizaram a nomenclatura multiculturalismo, apoiadas em Inglis (1996). Esse autor indicou três perspectivas sobre o multiculturalismo e as autoras optaram pela adoção da demográfica-descritiva, ou seja, consideraram descrever diversas raças ou etnias na sociedade, notabilizando a miscigenação cultural que gera significados sociais devido às diferenças identificadas pelos sujeitos.

Santana (2018) e Rodrigues (2021) adotaram o termo interculturalismo, porém não apresentaram uma definição sobre o fenômeno. A primeira autora baseou-se em Monteiro Neto (2012, citado por Santana 2018) e pautou-se no debate do processo de aculturação, que engloba mudanças e transformações em um sujeito oriundas das relações com outras culturas, podendo ter como estratégias separação, marginalização, assimilação e integração. Dessas, a integração – que contempla a preservação da cultura de origem simultaneamente à participação na cultura em convivência – é considerada pela pesquisadora como sendo mais benéfica por propiciar melhores adaptações ao favorecer a diversidade cultural. No entanto, essa compreensão necessita ser problematizada, pois, de acordo com Walsh (2009), somente a relação “integrada” entre os diversos grupos não é suficiente para que o interculturalismo ocorra, principalmente enquanto, na sociedade, ainda se perpetua uma concepção integrativa às estruturas de uma sociedade racializada, colonial e excludente. Ou seja, não deve haver uma noção restritiva de interação e participação na cultura de origem dos sujeitos, em uma perspectiva de adaptação unidirecional da cultura minoritária à majoritária, como sugere o padrão de integração; esse

modelo minimiza as oportunidades e as potencialidades dos conhecimentos e saberes dos grupos minoritários. Rodrigues (2021), em movimento semelhante ao de Santana (2018), não conceituou o interculturalismo, indicando a experiência intercultural como subprocesso da internacionalização da Educação Superior propiciada pelos intercâmbios universitários.

Com base no exposto, é possível verificar compreensões distintas nessas escolhas das terminologias. Esse panorama identificado corrobora, como apontado por Silva (2019), em pesquisa sobre inclusão educacional de migrantes e refugiados, e pela revisão apresentada na seção inicial deste capítulo, as diversas conceituações e enfoques que o multiculturalismo e o interculturalismo recebem na literatura. Percebe-se, ainda, que nenhum dos quatro trabalhos contemplou um debate histórico, conceitual e epistemológico acerca das diferenças entre esses processos nem, tampouco, defenderam a causa das escolhas, em suas obras, de um ou outro termo.

A atuação da Psicologia Escolar em cenários de multiculturalismo ou interculturalismo, é um elemento primordial nessa revisão de literatura. Poucos estudos localizados tiveram esse foco de investigação; porém, alguns achados são relevantes para se pensar em propostas e contribuições para esses contextos à luz da atuação contemporânea da Psicologia Escolar.

A tese de doutorado de Santana (2018) contemplou três estudos para alcançar o objetivo de identificar padrões de aculturação – assimilação, integração, separação e marginalização – adotados por estudantes paraguaios de Pedro Juan Caballero que frequentavam escolas brasileiras em Ponta Porã. O primeiro envolveu a adaptação e a validação da Escala de Aculturação para Adolescentes Paraguaios (EAAP); o segundo, a identificação dos padrões de aculturação; o terceiro, a descrição de interações e relações de amizade entre estudantes brasileiros e paraguaios. Esse último apontou que o contexto educacional favorece a amizade intercultural e que os profissionais de educação devem ter, como ponto de reflexão para sua

atuação, a aprendizagem, o desenvolvimento e as relações interpessoais, com ênfase na inclusão e respeito aos imigrantes, além da adoção de metodologias que favorecessem melhor gestão da língua.

Nas considerações após as investigações, Santana (2018) enfatizou que a atuação da Psicologia, em contextos interculturais, deve contribuir com saberes e habilidades para efetivar a inclusão. A Psicologia Escolar, com intervenções institucionais e coletivas (Marinho-Araujo 2015, 2016; Marinho-Araujo et al., 2011), pode colaborar com processos de conscientização da comunidade escolar, com a promoção de reflexões e ações em prol do desenvolvimento de todos e com a construção de um currículo escolar participativo e contextualizado. Santana (2018) destacou a relevância da formação inicial e continuada de professores e que a psicóloga, com postura crítica e criativa, deve contribuir para o enfrentamento das demandas advindas dos contextos interculturais, como a gestão das línguas guarani e espanhol, presentes nas escolas pesquisadas. A autora não almejou a discussão das práticas da psicóloga escolar. Contudo, finalizou com as relevantes reflexões apresentadas acima, que notabilizam a importância dessa atuação, embora, ainda, coloque o foco no estudante, em sua integração, e no aspecto linguístico e curricular.

Os estudos de Felipe (2023), Ribeiro (2017), Ribeiro e Fleith (2018) e Rodrigues (2021) não trouxeram indagação, debate ou reflexão sobre a presença dessa profissional em cenários educacionais de multiculturalismo ou interculturalismo. Porém, abrangeram aspectos de análise importantes como multiculturalismo ou interculturalismo e experiência educacional (Felipe, 2023; Ribeiro, 2017; Rodrigues, 2021); multiculturalismo e índices de criatividade em estudantes (Ribeiro, 2017; Ribeiro & Fleith, 2018); multiculturalismo ou interculturalismo e padrões de aculturação de estudantes (Ribeiro, 2017; Santana, 2018).

Em relação ao *multiculturalismo ou interculturalismo e experiência educacional*, Felipe (2023), em pesquisa sobre as interações de crianças imigrantes e brasileiras, com foco

nas experiências corporais, contemplou aspectos importantes. A autora destacou que a escola na qual o estudo foi realizado desenvolveu o Projeto Multiculturalismo, primordial para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Esse projeto surgiu em virtude de situação de discriminação de estudantes imigrantes bolivianos e foi delineado de forma transdisciplinar, contemplando diversos atores, como gestores, professores, estudantes e pais. Os eventos escolares, como a festa junina, passaram a abranger manifestações culturais bolivianas, com as famílias imigrantes adentrando o espaço educacional e contribuindo com esse processo. O projeto refletiu na interação dos estudantes brasileiros e imigrantes, evidenciada tanto pela mudança de postura, por parte dos primeiros, como pelo senso de pertencimento por parte dos segundos e de suas famílias. No entanto, desafios também foram identificados, como resistência de alguns profissionais; por outro lado, os educadores entrevistados destacaram a relevância de relembrarem práticas bem sucedidas para serem perpetuadas, mesmo com mudanças de gestão escolar.

Outras ações identificadas por Felipe (2023) foram a implementação de placas de sinalização em outros idiomas e a emissão de comunicados escolares em português e em espanhol. No entanto, a comunicação com as famílias imigrantes ainda é apontada como um desafio devido à língua. Os professores mencionaram propostas de aulas em espanhol, práticas e alterações no planejamento ao considerarem as especificidades das crianças e da turma.

Em relação às interações das crianças com professores, Felipe (2023) verificou diferenças nas percepções dos professores, desde perspectivas que reforçam estereótipos até olhares críticos e reflexivos. Verificou, ainda, que espaços como o ateliê de Arte e a quadra de esportes foram experienciados pelas crianças imigrantes de forma mais dinâmica quando comparados à sala de aula. Outra reflexão observada no trabalho foi que, apesar de não ter como escopo a Psicologia Escolar, a autora problematizou a importância de que a condição migrante não seja medicalizada por meio de um discurso que, muitas vezes, patologiza.

Ainda relacionando o multiculturalismo ou interculturalismo à experiência educacional, Ribeiro (2017) salientou que a escola foi apontada, mais frequentemente, como uma importante influência positiva no auxílio da adaptação de crianças e adolescentes na experiência multicultural. Por outro lado, problemas na escola foram a segunda maior influência negativa nesse processo apontada pelo estudo, sendo menos frequente somente as dificuldades com o idioma. A adoção da terminologia adaptação para um processo multicultural precisa ser problematizada na medida que pode remeter a um entendimento de que grupos minoritários precisam se adequar aos majoritários, quando, na realidade, os primeiros também possuem muitas contribuições e aprendizados advindos de suas culturas e vivências a serem compartilhadas.

Ribeiro (2017) também apresentou que, nessa experiência escolar multicultural, a maioria dos pais informou que os filhos gostavam da escola em que estudavam e que tinham uma boa relação com os professores. Além de demonstrarem facilidade em aprender, o suporte dos pais foi evidenciado como relevante para a aculturação de crianças e adolescentes, buscando manter a cultura local e adotando estratégias para favorecer a adaptação. A exigência de adoção do idioma oficial dentro da escola, ainda conforme a autora, configurou-se em uma das barreiras para socialização e aprendizagem de alunos multiculturais. No entanto, a autora indicou que aulas suplementares do idioma local e atividades extraescolares que estimulam o contato com sujeitos de nacionalidades diversas podem facilitar esse processo de adaptação.

Nesse ponto de análise das experiências educacionais, Rodrigues (2021) focou na dimensão subjetiva de estudantes africanos da Educação Superior em mobilidade acadêmica no Brasil. O autor salientou que essa dimensão é marcada por eventos pessoais, que iniciam desde o país de origem com a preparação para a mobilidade acadêmica; a crença de que essa experiência vai garantir um futuro melhor; a idealização do Brasil como país acolhedor, face à

proximidade linguística; o choque de realidade entre a cultura de origem e a realidade brasileira; e o sujeito enquanto ser africano.

No que tange ao *multiculturalismo e índices de criatividade*, Ribeiro (2017), em pesquisa que objetivou investigar a relação entre criatividade, características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais, destacou que os índices de criatividade desses sujeitos eram acima da média em relação à população brasileira de mesma escolaridade. Além disso, indicou que crianças com alto nível de aculturação apresentavam maior desempenho criativo. A autora evidenciou a importância em se incentivar o relacionamento de pessoas de diversas nacionalidades para favorecer a criatividade dos estudantes na escola.

De forma semelhante, Ribeiro e Fleith (2018), em revisão de literatura sobre a relação entre criatividade e multiculturalismo, apontaram que as pesquisas mostravam uma interligação entre ambos os conceitos, mediada por mecanismos psicológicos e condições do ambiente. As pesquisadoras indicaram o aumento de estudos sobre a temática nos últimos anos, principalmente com participantes adultos; contudo, ponderaram que a quantidade de investigações ainda era reduzida. Outro ponto apresentado por Ribeiro e Fleith (2018) foi que a maioria das publicações eram de autoria de pesquisadores de regiões de alto fluxo migratório, como Estados Unidos, Europa e Ásia. Os resultados do levantamento dessas autoras sinalizaram a relevância de que investigações envolvendo a temática do multiculturalismo ou interculturalismo também precisam ser realizadas por outros locais, como a América Latina, cujos países, como o Brasil, vêm recebendo cada vez mais imigrantes e refugiados.

No que concerne ao *multiculturalismo ou interculturalismo e padrões de aculturação*, Ribeiro (2017) afirmou que a maioria dos pais indicou que seus filhos fizeram uso de estratégias de integração durante a vivência internacional, identificando-se simultaneamente com a cultura do país de origem e do novo país. Similarmente, Santana (2018) ressaltou que,

em sua maioria, os estudantes paraguaios e de descendência paraguaia que frequentavam escolas brasileiras de fronteira vivenciaram a aculturação e adotaram estratégias de assimilação e integração e, a minoria, estratégias de separação ou marginalização. Observa-se que, ainda, é incipiente o debate na perspectiva da inclusão, disparado timidamente por Santana (2018), predominando, na literatura, a integração ou adaptação do sujeito à nova realidade em que está inserido.

A literatura revisada evidenciou que é possível propor intervenções da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo ligadas a aspectos como integração, produção de um currículo escolar contextualizado, conscientização da comunidade escolar e o enfrentamento de demandas – principalmente a gestão das línguas guarani e espanhol - oriundas desse cenário (Felippe, 2023; Santana, 2018). Verificou-se, ainda, que os trabalhos incentivaram o relacionamento entre sujeitos de diferentes nacionalidades (Felippe, 2023; Ribeiro, 2017; Santana, 2018), o suporte/envolvimento das famílias (Felippe, 2023; Ribeiro, 2017), a oferta de aulas suplementares do idioma e de atividades que oportunizam a convivência (Ribeiro, 2017; Santana, 2018). Esses foram elementos favoráveis indicados pelas investigações que, apesar de não terem abordado a prática da Psicologia Escolar, trouxeram pontos de análise que podem mobilizar profissionais e pesquisadores da área a analisarem, refletirem, criarem e proporem ações contextualizadas ao cenário brasileiro.

Análise da Revisão de Livros

Observou-se, nos cinco capítulos identificados com aproximações da Psicologia Escolar com o fenômeno do multiculturalismo ou interculturalismo, estudos com grupos excluídos historicamente, em uma análise conjuntural, distanciando-se de uma atuação da área eminentemente clínica e individualizante. Os textos destacaram a atenção a estudantes de origem popular, abordando também aspectos étnico-raciais, ações afirmativas, democratização

da Educação Superior (Carneiro & Sampaio, 2021; Sampaio, 2015; Silva & Sampaio, 2018); justiça epistêmica na Universidade (Dazzani et al., 2021); e estudantes negros na Universidade (Teixeira et al., 2018).

Semelhante ao panorama identificado na pesquisa nas bases de dados, as produções foram publicadas a partir de 2015, ou seja, últimos nove anos, apesar da coletânea do GT ter iniciado em 1993. Dos cinco capítulos elencados para a discussão, o estudo de Teixeira et al. (2018) trouxe um debate que possibilita maiores aprofundamentos sobre o tema. Similarmente aos autores dos demais capítulos, Teixeira et al. (2018) não utilizaram as terminologias multiculturalismo ou interculturalismo; porém, contemplaram pesquisas sobre e com os negros, com destaque para uma atuação comprometida socialmente, enfatizando a importância das relações entre os diversos povos no contexto educacional. As autoras apontaram, ainda, contribuições significativas para a Psicologia Escolar, permitindo prospectar ações amplas com estudantes universitários negros, também considerando a importância da participação de brancos nas discussões acerca da temática étnico-racial, entre outras.

Teixeira et al. (2018), pautados na Psicologia Escolar Crítica, destacaram a necessidade de ações que promovessem desenvolvimento para os estudantes negros, visando inclusão e combate ao preconceito. Entre as indicações, apontaram a participação da psicóloga escolar no debate e fomento de currículos para que não contemplassem somente conhecimentos eurocêntricos, mas também de origem africana, latino-americana e do contexto local no qual a Universidade faz parte. Essa orientação permite espaço para o debate e a conscientização sobre os reflexos de uma visão eurocêntrica para as vivências e práticas no contexto brasileiro. Outras ações possíveis foram: a contribuição em ambientes de aprendizagem e nas condições de ensino, permitindo reflexões sobre as relações entre estudantes negros, indígenas, brancos, desigualdades, entre outros temas sociais relevantes; a formação de professores, propiciando que eles reflitam não somente sobre a temática, mas sobre suas próprias concepções em relação

a brancos, negros etc. e como isso reflete na ação pedagógica; a contribuição na formulação e no desenvolvimento de ações específicas em políticas universitárias, como grupos de estudantes negros para compartilhar vivências sobre ser negro.

Essa revisão sugere pensar e desenvolver ações fundamentadas teoricamente e contextualizadas ao cenário intercultural instaurado como provocações propostas às pesquisadoras e profissionais da Psicologia Escolar. Faz-se um convite para, a partir das reflexões oportunizadas pelas pesquisas localizadas nessa revisão da literatura, ampliarem as análises sobre a realidade oriunda desses cenários e planejarem ações contextualizadas, críticas e inovadoras.

A revisão sistemática da literatura e ampliada pela revisão dos livros do GT-PEE fortaleceu a justificativa científica e social pela defesa da tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. O capítulo seguinte apresenta os objetivos da pesquisa que foi desenvolvida com intuito de minimizar essa lacuna existente.

Capítulo 3

Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- Mapear escolas de ensino regular da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que apresentam cenários de interculturalismo.
- Identificar a presença de psicólogas escolares trabalhando em cenários de interculturalismo na Educação Básica.
- Caracterizar e analisar o perfil e a atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo.
- Elaborar, de forma coletiva, uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em ações em cenários de interculturalismo.

Esses objetivos guiaram a pesquisa desenvolvida para fundamentar a tese desse projeto de doutorado. Acreditando que os espaços educativos interculturais sejam potenciais contextos de desenvolvimento da consciência e de processos psicológicos mais complexos para todos os envolvidos, defendeu-se a tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. Acreditou-se que, diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências interculturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais voltadas a essa temática, de forma intencional.

Capítulo 4

Metodologia

Fundamentos Teórico-Metodológicos

Esta tese se ancorou nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009, 2013), com fundamentação teórica e epistemológica da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999). Para essa abordagem psicológica, deve haver forte interdependência entre o objeto e o método (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999).

A pesquisa qualitativa é bastante adotada nos campos da Psicologia e das Ciências Sociais, configurando-se como um conjunto de práticas materiais e interpretativas sobre o mundo. Os pesquisadores consideram a existência de uma diversidade de perspectivas e estudam os fenômenos em seus cenários naturais, compreendendo-os com base nos significados que lhes são conferidos. Esse tipo de pesquisa enfatiza as qualidades dos fenômenos e atribui significados que não são expressos em quantidade, intensidade, volume ou frequência (Denzin & Lincoln, 2006). Nesta investigação de doutorado, compreendeu-se que a especificidade da pesquisa qualitativa não se restringe à pouca ênfase na quantificação, remetendo à dualidade quantitativa *versus* qualitativa, mas sim ao caráter de proximidade entre contextos, pesquisadores e participantes, aspecto que favorece compreensões e análises ampliadas e multideterminadas sobre os fenômenos estudados.

Outros elementos de grande notoriedade da pesquisa qualitativa são a não neutralidade do pesquisador e a defesa pela reflexividade de suas ações, impressões; a subjetividade é um elemento que não deve ser desconsiderado no processo de construção da investigação. O pesquisador não se insere de forma neutra no campo e nos contatos com os participantes dos

estudos; o papel que assumirá nos contextos depende da articulação negociada que será realizada com os sujeitos entrevistados, observados etc. (Flick, 2009).

Essa noção de não neutralidade se coaduna aos pressupostos da Psicologia Crítica, discutidos no Capítulo 1, e faz referência à importância de posicionamento da psicóloga e/ou do pesquisador para se contrapor a concepções teóricas dominantes que, muitas vezes, contribuem com processos excludentes. A Psicologia Crítica anuncia, ainda, a defesa pela pesquisa qualitativa e por abordagens metodológicas que favoreçam uma criticidade também sobre os processos de pesquisa e a construção do conhecimento (Parker, 2007).

Convém apontar que não há um método exclusivo ou único para ser utilizado na pesquisa qualitativa. No entanto, é primordial que o estudo seja planejado e fundamentado em princípios e nas reflexões coadunadas aos pressupostos teóricos. As decisões teórico-metodológicas devem ser baseadas na adequação de métodos e abordagens em relação ao assunto estudado, à questão de pesquisa, aos campos, aos participantes (Flick, 2009).

O pesquisador que optar pela pesquisa qualitativa deve planejar cuidadosamente a investigação para que as opções em relação ao método não se distanciem dos pressupostos que a caracterizam como qualitativa e dos fundamentos epistemológicos e conceituais adotados. Em todo o processo de pesquisa, é importante haver clareza nessa interrelação, conforme anunciado por Vygotsky (1960/2012, 1982/1999).

As escolhas metodológicas deste estudo materializaram o compromisso ético-político da profissão, ao permitir a aproximação aos contextos e participantes no processo de inserção na realidade. A partir da inspiração inovadora de Cavalcante (2019), que defendeu a pesquisa como um ato político, esta tese de doutorado igualmente firmou o compromisso com a transformação social e a construção de processos emancipatórios, por meio de estratégias multimetodológicas que favoreceram processos de reflexão sobre a práxis desenvolvida pelos participantes, potencializando mudanças nas realidades investigadas, a partir da construção de

uma proposta de atuação profissional. Fundamentando-se em Bauer e Gaskell (2017), a pesquisa qualitativa permite explorar uma diversidade de opiniões e representações sobre a temática investigada.

O pressuposto teórico-epistemológico escolhido para embasar essa pesquisa foi a Psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (1960/2012, 1982/1999), que se configura como uma abordagem para o estudo da consciência, em contraposição às principais escolas psicológicas da época. Este teórico considerou dois aspectos no desenvolvimento: o biológico, que parte do pressuposto genético na evolução do ser humano, e a transformação histórica, cultural e social, em uma relação dialética, que envolve o desenvolvimento de ferramentas, instrumentos e signos mediadores que possibilitam a circulação de sentidos e significados, em um processo entrelaçado e complexo na ontogênese (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999).

Um conceito fundamental nos estudos de Vygotsky (1960/2012) são as funções psicológicas superiores, que se configuram em uma atividade única, própria do ser humano. No desenvolvimento psicológico, esse teórico defendeu que esse processo ocorre na passagem do exterior para o interior, isto é, do social para o psíquico, em um processo que ele denominou de internalização.

O método de Vygotsky (1960/2012) se fundamenta em três princípios: (a) a análise de processos ao invés de objetos; (b) a busca pela explicação e não somente da descrição; e (c) o estudo de processos petrificados/fossilizados. Esses princípios ancoram as fundamentações e orientações metodológicas para as pesquisas em Psicologia, com base na perspectiva histórico-cultural, possibilitando uma interpretação mais ampliada das funções psíquicas superiores.

O primeiro princípio considera que a formação psicológica não pode ser compreendida como estável, mas sim dinâmica, considerando o seu processo histórico. Esse é um dos motivos do método proposto por ele ser genético-causal, com o termo genético se referindo à gênese,

ou seja, origem, sendo importante restaurar historicamente os momentos de desenvolvimento de todo processo, devolvendo ao seu estágio inicial, estudando o processo vivo e concebendo essa relação de forma dialética (Vygotsky, 1960/2012).

Conforme o autor, deve-se superar uma análise dos elementos isolados para ir analisando a pesquisa em todos os seus momentos, não apenas por meio de um resultado, um produto final (Vygotsky, 1960/2012). Essa orientação teórico-metodológica guiou esta tese, levando à uma análise do processo de atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo, considerando as relações dialéticas envolvidas e o movimento presente na própria diversidade em suas diferentes facetas externas (entre grupos – negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados) e internas (intergrupos).

De acordo com Vygotsky (1960/2012), o segundo princípio, a análise explicativa, enfatiza a importância de investigar relações dinâmico-causais que permitem compreender e não somente descrever as formas superiores de comportamento ou do fenômeno investigado. O autor considerou que a análise descritiva dos resultados e informações advindas da pesquisa apresenta o fenômeno objetivamente, externamente; a análise explicativa almeja compreender o que está por trás da aparência externa do fenômeno, ou seja, sua essência. Para ele, passa-se de uma análise fenotípica (aparência externa) para uma análise genotípica (origem, essência), uma vez que dois fenômenos fenotipicamente semelhantes podem ser diferentes em suas relações dinâmico-causais e vice-versa. Isso não implica eliminar a explicação fenotípica, mas subordiná-la à sua verdadeira origem.

No âmbito dessa pesquisa de doutorado, a explicação, e não somente a descrição do fenômeno de atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica oportunizou um melhor entendimento acerca da tese que originou essa investigação e, por conseguinte, a construção da proposta para psicólogas escolares trabalharem institucional e intencionalmente considerando a realidade do interculturalismo.

Explicar, e não somente descrever, possibilita a realização de pesquisas de temáticas inovadoras e com produções científicas escassas.

O terceiro princípio proposto por Vygotsky (1960/2012) expõe os processos fossilizados, que já tiveram um desenvolvimento histórico, e apresentam-se como processos psíquicos automatizados, perdendo a sua aparência primitiva, não revelando sua natureza interna. A partir dessa compreensão, ao relacionar com o fenômeno do interculturalismo, é possível supor como primordial considerar todas as vivências dos sujeitos pertencentes aos diversos grupos como válidas e potentes; e, no viés da atuação da psicóloga escolar, valorizar ações que possibilitem saltos de desenvolvimento para além de funções elementares e/ou automatizadas.

Os fundamentos da pesquisa qualitativa com aporte da Psicologia histórico-cultural nortearam o delineamento do estudo e sustentaram a defesa da tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. Acreditou-se que, diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências interculturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais voltadas a essa temática, de forma intencional. A tese se justificou pela crescente expansão do interculturalismo nos contextos educacionais, apresentada no Capítulo 2, gerando fértil e inovador espaço a atuação da Psicologia Escolar. A seguir, serão apresentados os contextos e cenários da pesquisa, participantes e procedimentos que foram utilizados para construção e análise das informações, além dos aspectos éticos adotados.

Contexto e Cenário da Pesquisa

Para cumprir os objetivos principais dessa pesquisa, a tese foi delineada a partir da elaboração de um estudo que investigou o interculturalismo na Educação Básica, no Distrito

Federal (DF), e a atuação da Psicologia Escolar frente a esse fenômeno. O contexto foi a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tendo, como cenário, as escolas vinculadas à rede pública de educação.

Distrito Federal (DF)

O DF, menor unidade federativa brasileira, possui área territorial de 5.760,784 km² e população de 2.817.381 pessoas (IBGE, 2022), com estimativa de 2.982.818 residentes em 1º de julho de 2024 (IBGE, 2024a). A sua divisão geográfica é por meio de Regiões Administrativas (RAs), as quais apresentam uma descentralização, com cada uma possuindo um gestor. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021 (Companhia de Planejamento do Distrito Federal [CODEPLAN], 2022), havia um total de 33 RAs: RA I – Plano Piloto; RA II - Gama; RA III – Taguatinga; RA IV - Brazlândia; RA V – Sobradinho; RA VI – Planaltina; RA VII – Paranoá; RA VIII – Núcleo Bandeirante; RA IX – Ceilândia; RA X – Guará; RA XI - Cruzeiro; RA XII - Samambaia; RA XIII – Santa Maria; RA XIV – São Sebastião; RA XV – Recanto das Emas; RA XVI – Lago Sul; RA XVII – Riacho Fundo; RA XVIII – Lago Norte; RA XIX – Candangolândia; RA XX – Águas Claras; RA XXI – Riacho Fundo II; RA XXII – Sudoeste/Octogonal; RA XXIII – Varjão; RA XXIV – Park Way; RA XXV – SCIA/ Estrutural; RA XXVI – Sobradinho II; RA XXVII – Jardim Botânico; RA XXVIII – Itapoã; RA XXIX – SIA; RA XXX – Vicente Pires; RA XXXI – Fercal; RA XXXII – Sol Nascente/ Pôr do Sol; RA XXXIII – Arniqueira. No entanto, em 2022, houve a criação da RA XXXIV – Arapoanga e da RA XXXV – Água Quente, pela Lei nº 7.190/22 (Governo do Distrito Federal [GDF], 2022a) e pela Lei nº 7.191/22 (GDF, 2022b), respectivamente, totalizando 35 RAs.

Conforme explicitado por Guimarães (2023), em pesquisa realizada no mesmo contexto, apesar de o DF apresentar, em 2021, o maior Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH) do país, correspondente a 0,814 (IBGE, 2023a), é explícita a disparidade econômica e social entre as RAs. Enquanto o Lago Sul apresenta o maior rendimento *per capita*, equivalente a R\$ 8.322,81, o SCIA/Estrutural tem o menor, correspondente a R\$ 573,34, com alto índice de vulnerabilidade social (CODEPLAN, 2018). Essas diferentes realidades também foram observadas nas regiões nas quais a pesquisa ocorreu, conforme apresentada no capítulo seguinte.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

A SEEDF, de acordo com o Decreto Nº 37.140/16 (GDF, 2016) e com o Regimento Interno (Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2018) desta instituição, é o órgão de administração direta do governo do DF responsável pelas políticas públicas educacionais e pela administração superior da rede pública de ensino, além de ter, entre suas competências, a fiscalização de instituições da rede privada de ensino (GDF, 2016; SEEDF, 2018a). T. L. Guimarães (2023) apresentou a referida Secretaria por meio de suas unidades administrativas, em especial as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que atuam junto às escolas e comunidade escolar. As CREs são formadas por: Unidade Regional de Gestão de Pessoas (UNIGEP), Unidade de Administração Geral (UNIAG), Unidade de Infraestrutura e Apoio ao Estudante (UNIAE), Unidade de Educação Básica (UNIEB) e Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação (UNIPLAT). Segundo o autor, a UNIEB é o órgão responsável pelo acompanhamento das unidades escolares e de suas propostas pedagógicas; inscrição na educação precoce e educação inclusiva; estágio obrigatório. Acrescenta-se, ainda, que algumas CREs são responsáveis por mais de uma RA (SEEDF, 2018a, 2022), como mostra a Tabela 3.

Tabela 3*Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF e as RAs que atendem*

CRE	RAs que atendem
Brazlândia	RA IV – Brazlândia
Ceilândia	RA XIX – Ceilândia; RA XXXII – Sol Nascente/ Pôr do Sol
Gama	RA II – Gama
Guará	RA X – Guará; RA XXV – SCIA; RA XXIX – SAI
Núcleo Bandeirante	RA VIII – Núcleo Bandeirante; RA XVII – Riacho Fundo; RA XIX – Candangolândia; RA XXI – Riacho Fundo II; RA XXIV – Park Way
Paranoá	RA VII – Paranoá; RA XXVIII – Itapoã
Planaltina	RA VI – Planaltina; RA XXXIV – Arapoanga
Plano Piloto	RA I – Plano Piloto; RA XI – Cruzeiro; RA XVI – Lago Sul; RA XVIII – Lago Norte; RA XXII – Sudoeste/Octogonal; RA XXIII – Varjão; RA XXVII – Jardim Botânico
Recanto das Emas	RA XV – Recanto das Emas; RA XXXV – Água Quente
Samambaia	RA XII – Samambaia
Santa Maria	RA XIII – Santa Maria
São Sebastião	RA XIV – São Sebastião
Sobradinho	RA V – Sobradinho; RA XXVI – Sobradinho II; RA XXXI – Fercal
Taguatinga	RA III – Taguatinga; RA XX – Águas Claras; RA XXX – Vicente Pires; RA XXXIII – Arniqueira

Nota. Elaboração da autora com informações retiradas de: SEEDF. (2022). Coordenações Regionais de Ensino. <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino>

No âmbito da Educação Básica, em 2021, 96,1% das pessoas do DF com seis anos ou mais de idade declararam que sabiam ler e escrever. Dos moradores entre quatro e 24 anos de idade, 50,2% frequentaram a escola pública (CODEPLAN, 2022). Esse levantamento estatístico indica que a rede pública, contexto desta pesquisa, recebe quantidade significativa da população escolarizada do DF.

No ano de 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no DF, no âmbito da rede pública, foi de 5,9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,9 nos anos finais do Ensino Fundamental; e 4,0 no Ensino Médio, sendo este último o menor índice entre as duas etapas que possuem sua qualidade educacional avaliadas por esse indicador (Inep, 2021a,

2021b, 2021c). A média brasileira do IDEB, em 2021, foi de 5,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,1 nos anos finais do Ensino Fundamental; e 4,2 no Ensino Médio (Inep, 2022). Consta-se que a rede pública do DF apresenta uma qualidade educacional superior à média nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas ligeiramente inferior nos anos finais dessa mesma etapa e no Ensino Médio.

A rede pública de ensino do DF é composta por 911 escolas que incluem: creches, escolas técnicas, centros interescolares de línguas, centros de ensino especial, entre outras que atendem diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Desse total, 825 unidades escolares compreendem o Jardim de Infância (1º e 2º períodos), Centro de Ensino Infantil (CEI) (1º e 2º períodos), Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais), Escola Parque (EP) (contraturno), Escola Classe (Ensino Fundamental anos iniciais), Centro de Ensino Fundamental (CEF) (Ensino Fundamental anos iniciais e/ou finais), Centro Educacional (CED) (Ensino Fundamental e Médio), Centro de Ensino Médio (Ensino Médio), Centro de Ensino Especial (CEE) (Etapas de 1 a 4). Em 2024, eram 464.977 estudantes matriculados (SEEDF, 2025). A seguir, são apresentados os documentos normativos da SEEDF que embasam a atuação da rede pública de educação do DF.

Documentos normativos da SEEDF. As escolas públicas do DF pautam-se no Currículo em Movimento (GDF, 2014), instituído pela SEEDF a partir de discussões coletivas entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e estudantes. Essa proposta se baseia nos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. O currículo defende a concepção de educação integral, distanciando-se de uma perspectiva estritamente com foco em conteúdos hierarquizados e ampliando o entendimento de que, por meio da

educação, é possível criar condições para que os sujeitos se humanizem e se apropriem da cultura, produto do desenvolvimento histórico (GDF, 2014).

A orientação curricular se materializa por meio da interrelação de eixos transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), conteúdos e processos avaliativos educacionais em três níveis (aprendizagem, institucional e sistema). Essa concepção e organização devem ser as mesmas para todas as escolas, com foco nas aprendizagens em articulação com os projetos político-pedagógicos, propiciando a permanência com sucesso escolar dos estudantes (GDF, 2014).

Com relação, especificamente, ao eixo transversal Educação para a Diversidade, coadunado mais fortemente aos objetivos dessa pesquisa, o *Currículo em Movimento* (GDF, 2014) entende que a diversidade abarca a variedade humana, social, física e ambiental; entretanto, historicamente, essa pluralidade é materializada na sociedade pelos grupos excluídos dos padrões preestabelecidos: “mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros” (GDF, 2014, p. 40). No combate educacional a fenômenos sociais como discriminação, racismo, sexismo, capacitismo, homofobia, transfobia, a SEEDF organiza o currículo da Educação Básica visando a implementação de ações de diálogo, reconhecimento, fortalecimento, valorização desses grupos “a partir de linhas específicas de atuação como a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação em Gênero e Sexualidade, Ensino Religioso, entre outros” (GDF, 2014, p. 58).

Outra normatização importante no âmbito da SEEDF é a Estratégia de Matrícula (GDF, 2024), que se configura em “um instrumento que reflete as principais diretrizes para a organização escolar e a oferta das etapas e modalidades de ensino” (p. 5) para o ano subsequente. Na constituição das turmas, o documento supracitado orienta o agrupamento de

estudantes com deficiência, contando, para tal, com o trabalho dos profissionais das equipes de apoio, como psicólogos e pedagogos das EEAA (GDF, 2024).

O documento Estratégia de Matrícula (GDF, 2024) reconhece os imigrantes e indígenas como estudantes em situação de vulnerabilidade, juntamente com públicos em situações diversas: medida protetiva, acolhimento institucional, crianças e adolescentes ameaçados de morte, população em situação de rua, escolarização na socioeducação, educação no sistema prisional, pessoas em situação de itinerância. No entanto, verificou-se que apenas os estudantes com deficiência estão inseridos na orientação da participação da EEAA para a organização das turmas.

No âmbito dos imigrantes, em especial refugiados, solicitados de refúgio ou apátridas, o documento da SEEDF destaca a importância de atendimento e acolhimento adequados. Estabelece, ainda, que a ausência de documentação comprobatória de escolaridade anterior, tradução juramentada de documentação pessoal, tampouco a situação de irregularidade migratória ou documentos fora do prazo de validade não podem ser impedimentos para a matrícula, a ser realizada a qualquer tempo (GDF, 2024).

Em relação aos estudantes indígenas, o documento Estratégia de Matrícula (GDF, 2024) define que a SEEDF, juntamente com outras Secretarias do Governo do DF e lideranças indígenas planejarão ações para identificação e encaminhamento das crianças e adolescentes pertencentes a esse grupo para a inclusão na rede pública. A SEEDF deve garantir, ainda, acesso à instituição próxima à residência do estudante e permanência na Educação Básica; semelhante aos discentes imigrantes, não lhes podem ser negadas matrícula em decorrência da ausência de documentos. A SEEDF deverá, nesse caso, gerir junto aos setores responsáveis a regularização da documentação do estudante; no caso da impossibilidade de comprovação da escolaridade anterior, a escola deve realizar o Exame de Classificação antes de efetivar a matrícula. O acolhimento e atendimento a este público deve respeitar as especificidades

culturais. Os estudantes indígenas imigrantes internacionais devem ser atendidos em classes bilíngues mediadas, com professor regente e professor intérprete da língua estrangeira.

Apesar de não possuir uma normativa que inclui, objetivamente, uma política de interculturalismo, a rede pública de ensino do DF mostra uma atenção a estudantes indígenas e imigrantes, porém, com necessidade de mais discussões e avanços. A SEEDF possui também uma Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas, instituída pela Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2019 (SEEDF, 2018b), direcionada a um grupo específico, que possui o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o acolhimento de estudantes indígenas nas unidades escolares, sem discriminação, combatendo práticas homogeneizadoras e desiguais. O documento normativo prevê, ainda, a garantia de avaliação que garanta o protagonismo, o direito à aprendizagem, a cultura, os valores e as dimensões de desenvolvimento, além de indicar o fortalecimento da interlocução entre professores, gestores e representantes indígenas, entre outras providências (SEEDF, 2018b).

Psicologia Escolar na SEEDF. Pertencendo ao quadro organizacional de profissionais, as psicólogas escolares estão presentes na SEEDF há mais de 50 anos (Marinho-Araujo et al., 2011). Atualmente, a SEEDF possui Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas por profissionais formados em Pedagogia e em Psicologia, que se configuram em um serviço de apoio técnico-pedagógico visando melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a partir de uma atuação institucional, contribuindo para uma cultura de sucesso escolar, conforme a Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010). São nas EEAA que a psicóloga escolar está institucionalmente vinculada; em 2024, eram 180 profissionais distribuídas nessas Equipes nas CREs das diversas regiões do DF.

Essas equipes estão inseridas nas escolas, compondo o nível local de atuação. No entanto, é importante destacar a existência tanto de um nível central, responsável pelas

normativas e supervisão gerais do trabalho desenvolvidos pelos profissionais das EEAA pertencentes às 14 CREs, quanto de um nível intermediário, que possui atribuição articuladora semelhante ao nível central, porém, voltado para as necessidades de uma CRE específica, em atenção a determinado contexto (SEEDF, 2010). Conforme Nunes et al. (2024), o coordenador intermediário das EEAA é responsável pela promoção de encontros semanais, intitulados Encontros de Articulação Pedagógica (EAP), que objetivam uma formação continuada articulada à troca de experiências profissionais.

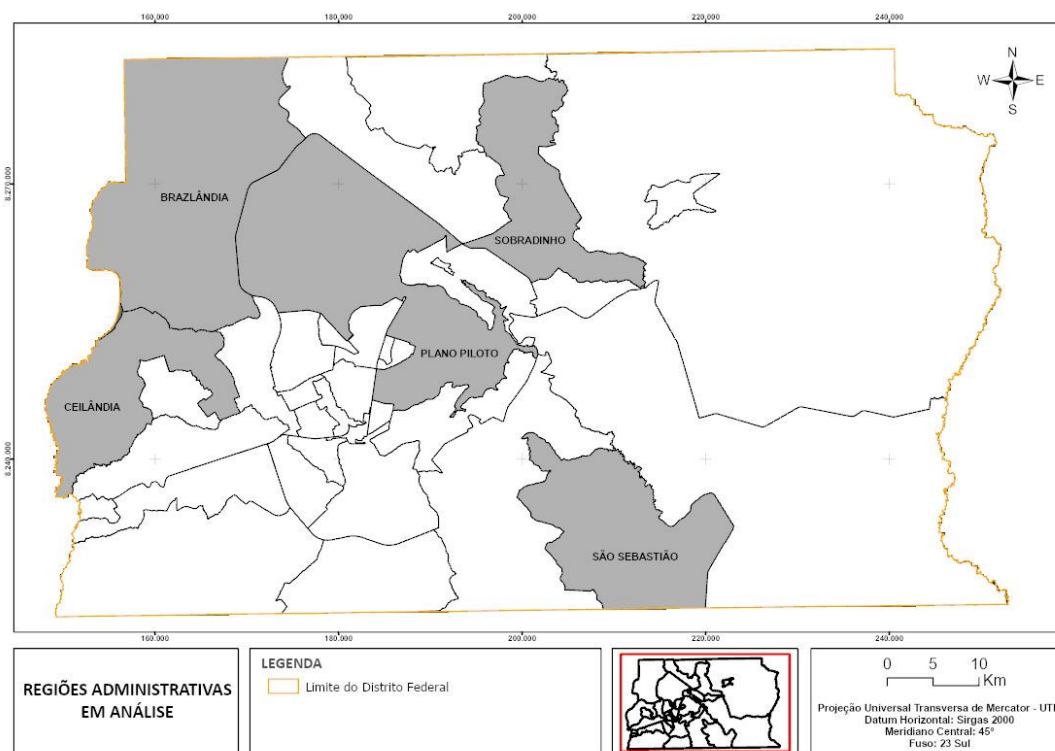
As compreensões teóricas da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural, que fundamentam o *Currículo em Movimento* (GDF, 2014), com a proposta de eixos transversais, em especial o direcionado para a diversidade, favorecem a atuação de diversos profissionais em conjunturas interculturais. De forma complementar a essa evidência, a Psicologia Escolar com uma atuação histórica no DF, configurando-se como referência nacional, e com a materialização do interculturalismo existente na região, em seus diversos espaços, inclusive educacionais, justificaram a escolha do contexto e cenário, conforme apresentado na introdução desta tese.

Escolas

Esta pesquisa contemplou escolas de ensino regular da Educação Básica da SEEDF, em diversas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), pertencentes a 05 CREs: Brazlândia, Ceilândia, Plano Piloto, São Sebastião e Sobradinho, abrangendo diversas áreas territoriais do DF. A Figura 2, a seguir, destaca as regiões administrativas nas quais as escolas estavam localizadas.

Figura 2

Regiões administrativas do DF em que as escolas da pesquisa estão localizadas.



Nota. Da pesquisa.

Em uma concepção metodológica fundamentada na Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999), é primordial conhecer o contexto no qual os cenários de investigação estão localizados. As dez escolas, cenários da pesquisa, foram Jardim de Infância, Escolas Classe, CEFs e CEMs. A Tabela 4, a seguir, apresenta as CREs e a quantidade de escolas, especificando as etapas da Educação Básica.

Tabela 4

Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF, Quantidade de escolas pesquisadas e Etapas da Educação Básica ofertadas

CRE	Quantidade de escolas e Etapas da Educação Básica ofertadas
Brazlândia	01 (Ensino Médio)
Ceilândia	03 (Ensino Fundamental Anos Finais)
Plano Piloto	04 (01-Educação Infantil; 02- Ensino Fundamental Anos Finais; 01- Ensino Médio)
São Sebastião	01 (Ensino Fundamental Anos Iniciais)
Sobradinho	01 (Ensino Fundamental Anos Iniciais)

Nota. Elaboração da autora.

Participantes

As participantes foram dez psicólogas escolares⁵ integrantes das EEAA/SEEDF, cujas características do perfil serão apresentadas no capítulo seguinte, Resultados e Discussão. Os critérios de inclusão foram: (a) atuação ou vivência em cenário de interculturalismo da Educação Básica; (b) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Não foram consideradas psicólogas escolares que, mesmo trabalhando nas EEAA, não estavam em escolas de ensino regular e/ou contextos que não evidenciavam o fenômeno investigado.

Procedimentos para Construção das Informações e Instrumentos

A Tabela 5 apresenta uma síntese do estudo realizado, correlacionando os objetivos do estudo com as etapas da pesquisa e os seus respectivos procedimentos e instrumentos. Conforme detalhado na seção Contexto e Cenários da Pesquisa, esta investigação foi delineada na Educação Básica da SEEDF.

⁵ Apesar desta pesquisa ter contemplado participantes do gênero masculino, conforme caracterização a ser apresentada no Capítulo seguinte, se manterá, em toda a tese, a adoção da terminologia psicóloga escolar, conforme explicado na Introdução, fundamentando-se em Schaefer (1997).

Tabela 5*Detalhamento do Estudo*

Objetivos	Etapas	Procedimentos	Instrumentos
Mapear escolas de ensino regular da Educação Básica da SEEDF que apresentem cenários de interculturalismo.	Mapeamento de escolas da SEEDF com cenários de interculturalismo e com psicólogas escolares.	Análise documental, a partir de mapeamento do site da SEEDF e outros.	Formulário de Registro do Mapeamento das Escolas com Cenários de interculturalismo e da Presença de Psicólogas Escolares (Anexo 3).
Identificar a presença de psicólogas escolares trabalhando em cenários de interculturalismo na Educação Básica.		Acesso ao site da SEEDF para levantamento de contatos das CREs. Comunicação com as CREs para: a) conhecimento de escolas com cenários de interculturalismo; b) presença de psicólogas escolares nesses locais. Convite para participação da pesquisa às psicólogas escolares das escolas com cenários de interculturalismo.	
Caracterizar e analisar o perfil e a atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo.	Identificação do perfil e das práticas profissionais das psicólogas escolares relacionadas ao interculturalismo.	Levantamento de características de perfil e de atividades profissionais das psicólogas escolares relacionadas ao interculturalismo.	TCLE (Anexo 5). Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares (Anexo 6). Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares (Anexo 7).
Elaborar, de forma coletiva, uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em ações em cenários de interculturalismo.	Construção coletiva de propostas psicológicas para mediar ações em cenários educativos de interculturalismo.	Encontro com psicólogas escolares, visando o desenvolvimento coletivo de uma proposta para psicólogas escolares atuarem na dimensão intercultural.	Planejamento do encontro: Roteiro da roda de conversa (Anexo 8); mediação estética (Anexos 9 e 10), proposta coletiva de atuação profissional.

Nota. Elaboração ~~do~~ da ~~pela~~ autora.

Para a etapa *Mapeamento das escolas da SEEDF com cenários de interculturalismo e psicólogas escolares*, foi prevista a realização de uma análise documental sobre a realidade do DF, em especial das RAs nas quais as escolas estavam localizadas, com informações obtidas a partir da Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios (PDAD) 2021 (CODEPLAN, 2022). De forma similar, o site forneceu documentos da SEEDF, tais como Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010), Currículo em Movimento (GDF, 2014), Regimento Interno (SEEDF, 2018a), Estratégia de Matrícula 2025 (GDF, 2024) que foram estudados para favorecer a compreensão do contexto de Educação Básica investigado, da organização da Secretaria e da fundamentação teórica adotada, bem como da inserção das psicólogas escolares nas equipes que compõem esses cenários.

O site da Secretaria também foi consultado para levantamento de contatos das Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEBs). Ainda nessa etapa, as 14 UNIEBs foram contatadas, solicitando a mediação para comunicação com as Coordenações Intermediárias (CIs) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), responsáveis pela coordenação das psicólogas escolares e pedagogas em cada Regional. Apenas seis gestores das UNIEBs responderam ao pedido, de forma que as CIs foram contatadas via e-mail para apresentação da pesquisa, envio da carta de autorização da SEEDF para realização da pesquisa e alguns questionamentos para subsidiar o mapeamento, que também constam no Anexo 3. No entanto, essas respostas contemplaram a diversidade territorial almejada, contemplando cinco regiões do DF, conforme explicitado anteriormente.

A pesquisadora contactou as Coordenadoras das CIs para que pudessem indicar possíveis participantes à pesquisa. Foram encaminhados convites para as psicólogas das escolas indicadas pelas CIs, exceto na CRE Ceilândia, na qual a pesquisadora foi convidada a participar do Encontro de Articulação Pedagógica (EAP), ocasião em que apresentou a pesquisa. No momento do convite, foi disponibilizado um folder (Anexo 4) com os principais

pontos da pesquisa. As informações nesta etapa foram registradas no Formulário de Registro do Mapeamento das Escolas com Cenário de Interculturalismo e da Presença de Psicólogas Escolares (Anexo 3). Esses procedimentos estavam relacionados aos objetivos específicos de mapear escolas da Educação Básica da SEEDF com cenários de interculturalismo e identificar a presença de psicólogas escolares junto às escolas com esses cenários na Educação Básica.

Na etapa *Identificação do perfil e das práticas profissionais de psicólogas escolares relacionadas ao interculturalismo*, foi prevista, no encontro com cada profissional, a apresentação às participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 5) para assinatura, composto por duas vias, uma para a pesquisadora e uma para a participante. Ainda nessa etapa, foram realizadas, presencialmente e gravadas com autorização, entrevistas semiestruturadas com as psicólogas de escolas com cenários de interculturalismo que aderiram à pesquisa, orientadas por um Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares (Anexo 7). As entrevistas foram realizadas nas escolas, especificamente nas salas das EEAA, com tempo médio de duração de 30 minutos. Foi enviado às participantes, via e-mail, o link do Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares (Anexo 6), criado a partir da ferramenta Google Forms. Esses procedimentos estavam relacionados ao objetivo de caracterizar e analisar o perfil e a atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo.

Na última etapa, *Construção coletiva de propostas psicológicas para mediar ações em cenários de interculturalismo*, as psicólogas escolares foram convidadas a participar de um encontro, que visava subsidiar o desenvolvimento, de forma coletiva, de uma proposta para atuarem na dimensão intercultural na Educação Básica, com o intuito de alcançar o último objetivo. Realizou-se um encontro, em forma de roda de conversa, com quatro horas de duração, via Plataforma Teams, para viabilizar a participação das psicólogas escolares que atuavam em diferentes CREs.

A proposta do encontro ocorreu após a finalização das etapas anteriores. Como procedimentos principais, utilizou-se a mediação estética e roda de conversa; o planejamento contemplou três momentos, conforme detalhado no instrumento Roteiro da Roda de Conversa (Anexo 8), sintetizado a seguir:

- 1) Apresentação.
- 2) Partilha das ações em Psicologia Escolar.
- 3) Discussão e sugestão de temas para formação continuada sobre a temática.

Instrumentos

Nos procedimentos, detalhados anteriormente, utilizaram-se análise documental, questionários, entrevistas, roda de conversa. Conforme Kripka et al. (2015), em pesquisas qualitativas, o pesquisador pode utilizar uma diversidade de procedimentos e instrumentos, como ocorreu nesta pesquisa.

A análise documental, além do método principal de uma pesquisa documental, pode ser utilizada como um complemento para informações obtidas por outros procedimentos, sendo relevante para compreensão da realidade social e produção de conhecimento a partir da análise de vários tipos de documentos. Como exemplo, têm-se leis e regulamentos, pareceres, normas, cartas, jornais, entre outros. A escolha pelo documento deve estar relacionada ao objeto de estudo e problema investigado (Kripka et al., 2015). Para Flick (2013), o questionário, instrumento também empregado nesta tese, é utilizado para a recolha de informações e possui como característica principal a sua padronização, com uma determinação da formulação e disposição das perguntas coadunadas aos objetivos da pesquisa, podendo também conter questões abertas nas quais os participantes elaboram suas respostas.

A entrevista qualitativa, outra metodologia utilizada, pode ter como objetivo compreender, de forma detalhada, as relações entre os atores sociais e a situação, o que fornece

base para o entendimento de crenças, atitudes, valores em relação aos comportamentos dos sujeitos em um contexto social específico (Flick, 2013). Para isso, torna-se necessária a construção de um tópico-guia, que se fundamenta na interrelação entre a leitura crítica da literatura em torno do fenômeno investigado, reconhecimento inicial do campo possibilitado por conversações preliminares com pessoas relevantes dos cenários e pensamento criativo. Como a própria terminologia sugere, trata-se de um guia, que pode ser flexibilizado e modificado conforme o processo de pesquisa (Bauer & Gaskell, 2017).

Em direção similar, Flick (2013) apresenta as entrevistas semiestruturadas como sendo as que apresentam questões orientadoras, que podem ser abertas ou não, cuja formulação e/ou ordem podem ser modificadas. Elas têm o objetivo de apreender as concepções dos entrevistados sobre um tema, sendo um guia orientador para o pesquisador decidir, no decorrer da entrevista, quando e em qual sequência irá fazer as perguntas e até omiti-las, caso tenham sido respondidas anteriormente. Parker (2014) destaca a importância da transparência no processo de pesquisa, com a participante possuindo o direito de acessar e alterar a transcrição das entrevistas, de responder a interpretações feitas pelo pesquisador e de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

As rodas de conversa se constituem em importante procedimento de apreensão de informações nas pesquisas qualitativas. De acordo com Pinheiro (2020), a partir de uma intencionalidade educativa e diretividade em suas organizações, que variam de acordo com a intensidade e modos de condução, desde a delimitação de eixos iniciais para debate até uma estruturação detalhada de dinâmicas e interlocução, essas estratégias têm o intuito de escutar as vozes dos sujeitos, propiciando futuras reflexões críticas acerca dos processos vivenciados (Pinheiro, 2020).

A mediação estética, definida por Mendes (2011) como um “conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa,

imaginária e fantástica, que se posicionam como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto que está inserido” (p. 13), foi apontada pela autora como importante recurso para desencadear processos reflexivos e promover aprendizagem e desenvolvimento. Pesquisas no âmbito da Psicologia Escolar, tais como as desenvolvidas por Freitas (2017), Cavalcante (2019) e Guimarães (2023), utilizaram mediação estética em propostas formativas de psicólogas. Os resultados dessas intervenções apresentaram uma compreensão qualitativamente diferenciada acerca do desenvolvimento humano adulto, juntamente com processos de conscientização, transformando concepções e práticas profissionais. Nesta investigação de doutorado, essa estratégia teórico-metodológica (Anexos 9 e 10) foi utilizada durante a roda de conversa. A próxima seção apresenta orientações para as análises das informações construídas pelos procedimentos realizados.

Procedimentos de Análise das Informações

As informações foram analisadas à luz da Psicologia histórico-cultural, considerando os seus processos, a partir da produção de sentidos e significados pelos participantes durante as etapas da pesquisa. Para essa perspectiva teórica, as funções psíquicas superiores, incluindo pensamento e linguagem, são processos mediados socialmente; os signos são os meios artificiais inseridos pelo homem na situação psicológica para atuar diante de fenômenos concretos e simbólicos (Vygotsky, 1934/1995, 1960/2012, 1982/1999).

Para Vygotsky (1934/1995), o significado da palavra passa por um processo de desenvolvimento, se caracterizando como formações que mudam de acordo com os diferentes funcionamentos do pensamento. Segundo Vygotsky (1982/1999), o significado representa generalizações, que se constrói de forma histórica e cultural, evoluindo em decorrência de transformações na consciência. Os sentidos são ainda mais dinâmicos que os significados e se constituem em estruturas semânticas internas, instrumentos de reflexão da realidade

(Vygotsky, 1934/1995). Os sentidos fazem parte do significado, sendo resultados destes, mas não são fixados por eles (Vygotsky, 1926/2012, 1982/1999). A formação do sentido é produto do significado, sendo o primeiro mais amplo do que o segundo (Vygotsky, 1982/1999).

De acordo com essa proposição teórica, o sentido engloba todos os eventos psicológicos que a palavra dispara na consciência, sendo dinâmico e possuindo várias zonas de estabilidade desigual. O significado, por sua vez, é mais estável (Vygotsky, 1982/1999). Compreende-se, então, que os sentidos são resultados da interpretação pessoal a partir dos significados compartilhados nas relações. De forma analítica, os significados são compartilhados socialmente e possuem uma relativa constância; já os sentidos se caracterizam como uma dimensão idiossincrática, sendo também uma expressão dialética do singular e coletivo. Considera-se que os sentidos e significados são produzidos pelos sujeitos em suas complexas relações, marcadas pelas experiências individuais e coletivas, além das características do contexto histórico em que essas relações ocorrem (Zanella et al., 2007).

Fundamentando-se nas teorizações de Vygotsky (1982/1999), Mendes (2011) destaca que “apesar de a linguagem definir significados semanticamente estabelecidos, o sujeito, enquanto construtor de sua realidade, estabelece zonas de sentidos para os fenômenos e para o próprio signo linguístico, as quais estarão em contínua ressignificação ao longo do seu percurso de interação sociocultural” (p. 11). Conforme a autora, os sujeitos podem construir suas sínteses conceituais, aceitando ou confrontando os significados socialmente compartilhados.

É com base nessa concepção e na perspectiva teórica de Vygotsky (1926/2012), que a análise das informações desta pesquisa permitiu a apreensão dos significados compartilhados e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre o fenômeno investigado. A partir das entrevistas, estabeleceram-se, portanto, as zonas de sentidos circuladas entre as participantes, apreendendo os indicadores mais significativos para este estudo e discutindo-os à luz da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia Escolar Crítica. Foi também realizado um processo analítico da roda

de conversa, que transversalizou as zonas de sentido. Destaca-se, ainda, que as informações obtidas a partir dos questionários e da análise documental foram descritas e discutidas a partir de eixos de análise, com base nas fundamentações teórico-metodológicas que sustentaram esta investigação.

Procedimentos Éticos

Esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, com Parecer Nº 6.312.964, em consonância com as Resoluções 466/12 (Ministério da Saúde, 2012) e 510/16 (Ministério da Saúde, 2016). Além disso, foram obtidas anuências da SEEDF, através de Solicitação de Autorização para Pesquisa; e dos participantes, obtidas a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 5).

A Autorização para a Pesquisa foi solicitada à SEEDF, com intuito de obter a aprovação institucional para apreensão dos dados nas escolas. O TCLE, por sua vez, constitui-se em um documento que foi apresentado aos participantes com o intuito de obter seus consentimentos para participação na pesquisa e, mediante aceite, foi assinado, em duas vias, uma para os participantes e uma para a pesquisadora. Os cuidados éticos foram considerados desde o início da pesquisa.

Capítulo 5

Resultados e Discussão

Este capítulo apresenta as análises das informações obtidas nesta pesquisa de doutorado que teve como escopo a atuação da Psicologia Escolar na interface com o interculturalismo. Foram propostos cinco eixos de análise, coadunados aos objetivos da tese: (a) Mapeamento das escolas da SEEDF; (b) Perfil das participantes da pesquisa; (c) Perfil de formação inicial e continuada: Ênfase na Psicologia Escolar; (d) Atuação em Psicologia Escolar e Interculturalismo; (e) A roda de conversa.

Inicialmente, a partir de informações obtidas por meio de questionário e da análise documental sobre o DF, evidencia-se o mapeamento das escolas da SEEDF (Eixo de Análise 1), importante para compreensão da realidade investigada. Em seguida, com os elementos recolhidos também pelo questionário, mostra-se o perfil das psicólogas escolares participantes da pesquisa, principalmente no que concerne à caracterização (Eixo de Análise 2) e formação profissional, com ênfase na Psicologia Escolar (Eixo de Análise 3).

A partir dos resultados das entrevistas, propõe-se os sentidos e significados circulados e atribuídos pelas psicólogas escolares sobre a atuação na área em cenários de interculturalismo, organizados por meio das zonas de sentido (Eixo de Análise 4), conforme orientadas por Vygotsky (1926/2012). Por fim, realiza-se um processo analítico da roda de conversa (Eixo de Análise 5), que transversaliza as zonas de sentido. A Tabela 6, a seguir, apresenta uma síntese das zonas de sentidos e seus respectivos indicadores, referentes ao Eixo de Análise 4.

Tabela 6*Zonas de Sentido (ZS) e Indicadores*

Zona de Sentido (ZS)	Indicador(es)
ZS 1: Interculturalismo como temática inovadora na interlocução em Psicologia Escolar.	Indicador 1: Comentários autoreflexivos dos participantes em relação à falta de apropriação acerca do tema do interculturalismo.
ZS 2: Fundamentação teórica para atuação em Psicologia Escolar.	Indicador 1: Psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica da SEEDF e da atuação profissional da Psicologia Escolar. Indicador 2: Formação e atuação com base em outras concepções teóricas.
ZS 3: Práticas da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo.	Indicador 1: Mapeamento institucional. Indicador 2: Assessoria ao trabalho coletivo. Indicador 3: Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Nota. Elaboração da autora

As discussões dos resultados foram fundamentadas à luz da Psicologia histórico-cultural, da Psicologia Crítica e da Psicologia Escolar Crítica. A seguir, cada eixo de análise é apresentado e discutido.

Eixo de Análise 1: Mapeamento das Escolas da SEEDF

Como um dos resultados desta pesquisa, apresenta-se, na Tabela 7, cada Região Administrativa (RA) do DF, com ênfase nas características gerais, nos aspectos populacionais, econômicos e educacionais, com informações obtidas a partir de análise documental sobre a realidade do DF na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021 (CODEPLAN, 2022). A Tabela 8 complementa esse mapeamento com informações que foram obtidas a partir de visitas às escolas que foram cenários da pesquisa, possibilitadas na ocasião da realização das entrevistas, e questionários com as psicólogas participantes.

Tabela 7*Características das Regiões Administrativas do DF*

RA	Características Gerais	Aspectos Populacionais	Aspectos Econômicos	Aspectos Educacionais
Brazlândia	Apresenta uma área de 4.7018,36 hectares, sendo antecedente à construção de Brasília; integrava, anteriormente, a área rural do município de Luziânia, em Goiás (CODEPLAN, 2022a). É caracterizada pelo turismo rural e religioso, artesanato e ritmo de cidade pacata (CODEPLAN, 2022a). A região possui IDH igual à 0,741.	Em 2021, a população urbana era de 55.879 pessoas, com idade média de 32,5 anos, sendo a maioria de cor parda (57,5%), seguida por branca (28,3%) e preta (11,7%); amarelos e indígenas foram identificados como possuindo amostra insuficiente. Há um predomínio (65,5%) de moradores de Brazlândia que nasceram no DF (CODEPLAN, 2022a).	No que diz respeito à remuneração de trabalho principal, o valor médio observado foi de R\$ 2.106,33; já a renda domiciliar foi de R\$ 3.425,60, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.213,60 (CODEPLAN, 2022a).	Quanto à escolaridade, 94,7% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Além disso, a maioria (59,7%) das pessoas entre 4 e 24 anos frequentavam escola pública (CODEPLAN, 2022a).
Ceilândia	Possui uma área de 19.265,69 hectares e surgiu em virtude da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), para realocar as populações que viviam em áreas não regulares (CODEPLAN, 2022b). O IDH é de 0,747. Nessa região, está localizada a Casa do Cantador, uma obra de Oscar Niemeyer, cenário de apresentações e culinária nordestinas, oficina de música e trabalhos de inclusão digital, sendo considerada o Palácio da Poesia e da Literatura de Cordel no DF (CODEPLAN, 2022b).	Em 2021, a população urbana era de 350.347 pessoas, com idade média de 34,3 anos, sendo a maioria de cor parda (45,8%), seguida por branca (38,9%) e preta (14%); amarela e indígena não tiveram amostra suficiente. Quanto à origem dos moradores, 56,8% informaram ter nascido no próprio DF (CODEPLAN, 2022b).	O valor médio da remuneração de trabalho principal por pessoa foi R\$ 2.048,86; a renda domiciliar estimada foi de R\$ 4.491,10, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.727,50 (CODEPLAN, 2022b).	Quanto à escolaridade, 93,5% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever; para as pessoas entre 4 e 24 anos, 62% reportaram frequentar escola pública (CODEPLAN, 2022b).

RA	Características gerais	Aspectos Populacionais	Aspectos Econômicos	Aspectos Educacionais
Plano Piloto	O Plano Piloto, onde fica Brasília, capital do país, apresenta uma área territorial de 43.720,14 hectares. É a sede do governo do país e da região. Possui o maior patrimônio histórico e cultural do DF (CODEPLAN, 2022c). Possui o maior IDH entre todas as regiões do DF: 0,952.	Em 2021, a população urbana era de 224.848 pessoas, com idade média de 40,3 anos, sendo a maioria de cor branca (61%), seguida por parda (30,7%), preta (6,7%) e amarela (1,3%). A amostra indígena foi apontada como insuficiente, cujos dados não apareceram na referida pesquisa. Destaca-se que a maioria (63,6%) dos moradores nasceram fora do DF, oriundos principalmente de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e São Paulo, sendo o trabalho a principal motivação para mudança (CODEPLAN, 2022c).	O valor médio de remuneração de trabalho principal foi de R\$ 8.444,42; a renda domiciliar foi de R\$ 14.087,00, com um valor médio de R\$ 7.051,60 por pessoa (CODEPLAN, 2022c).	No que se refere à escolaridade, 98,9% dos residentes com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Além disso, a maioria (44,3%) das pessoas entre 4 e 24 anos de idade frequentavam escola particular (CODEPLAN, 2022c).

RA	Características Gerais	Aspectos Populacionais	Aspectos Econômicos	Aspectos Educacionais
São Sebastião	Apresenta uma área de 26.270,52 hectares (CODEPLAN, 2022d). Apresenta IDH de 0,761. As terras que compõem São Sebastião foram resultado da desapropriação de fazendas, na época da construção de Brasília. O comércio de areia e exploração de olarias e cerâmicas foi a principal motivação de ocupação dessa área (CODEPLAN, 2022d). Possui feiras, como a Feira Permanente e Livre de São Sebastião, Feira do Produtor de São Sebastião e Feira do IFB Campus São Sebastião (CODEPLAN, 2022d).	Em 2021, a população urbana era de 118.972 pessoas, com idade média de 29 anos, com prevalência de cor parda (62,1%), seguida por branca (25%), preta (11,9%) e amarela (0,8%); indígena foi considerada como possuindo amostra insuficiente. A maioria (51,2%) dos moradores informaram ter nascido fora do DF, advindos principalmente dos estados de Minas Gerais, Maranhão, Bahia, Piauí, Goiás e Ceará; eles apontaram que acompanhar parentes ou reunião familiar foi a principal motivação para mudança (CODEPLAN, 2022d).	O valor médio da remuneração de trabalho principal foi R\$ 1.829,65; a renda domiciliar foi R\$ 2.649,50, o que equivale a um valor médio de R\$ 1.063,10 por pessoa (CODEPLAN, 2022d).	Em relação à escolaridade, 96,9% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever; para as pessoas entre 4 e 24 anos, a maioria (60,1%) frequentava escola pública (CODEPLAN, 2022d).
Sobradinho	Apresenta uma área de 19.352,65 hectares (CODEPLAN, 2022e). Possui IDH de 0,801. Em 1960, a NOVACAP ofertou essa região para moradia da população dos acampamentos da Vila Amauri, do Bananal, das proximidades da Vila Planalto, além de funcionários da NOVACAP e do Banco do Brasil (CODEPLAN, 2022e).	Em 2021, a população urbana era de 73.438 pessoas, com idade média de 36,1 anos, sendo a maioria de cor parda (43,5%), seguida por branca (38,6%) e preta (16,5%); amarela e indígena foram consideradas como possuindo amostras insuficientes. A maioria (53,5%) dos moradores nasceram no próprio DF (CODEPLAN, 2022e).	O valor médio da remuneração de trabalho principal foi R\$ 3.638,34; a renda domiciliar foi R\$ 6.010,80, resultando em um valor médio de R\$ 2.619,30 por pessoa (CODEPLAN, 2022e).	Quanto à escolaridade, 96,6% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever; para as pessoas entre 4 e 24 anos, a maioria (49,4%) frequentava escola pública (CODEPLAN, 2022e).

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir da análise documental.

Tabela 8*Características das Escolas Investigadas no DF*

RA	Escola investigada
Brazlândia	O CEM A ofertava Ensino Médio e funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que, à noite, além do Ensino Médio, também era ofertada a Educação de Jovens Adultos (EJA). A diversidade multicultural indicava a presença de negros, de forma predominante, e brancos. A EEAA possuía somente uma psicóloga escolar. Os outros profissionais eram: diretor, coordenadores pedagógicos, supervisor pedagógico, professores, profissionais administrativos que atuavam na Secretaria.
Ceilândia	Em Ceilândia, tiveram 3 cenários de pesquisa: CEF A, CEF B e CEF C. O CEF A ofertava vagas nos turnos matutino (8º e 9º anos) e vespertino (6º e 7º anos). A diversidade multicultural indicava a presença de negros, brancos e imigrantes (venezuelanos). A EEAA era composta por psicóloga escolar e pedagogo. Os outros profissionais, responsáveis pela gestão, eram: diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores da sala de recursos, supervisor administrativo, secretária, profissionais de apoio. O CEF B disponibilizava ensino não integral nos turnos matutino (8º e 9º anos) e vespertino (6º e 7º anos), além de 100 vagas para o ensino integral. Negros, brancos, imigrantes formavam a diversidade multicultural. A EEAA da escola era formada por psicóloga escolar e pedagogo. Os outros profissionais, responsáveis pela gestão, eram: diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional, coordenador, profissionais da Secretaria. O CEF C ofertava vagas nos turnos matutino (8º e 9º anos) e vespertino (6º e 7º anos). A diversidade multicultural contemplava brancos, negros e imigrantes. A EEAA era formada por psicóloga escolar e pedagoga. Os outros profissionais eram: diretora, vice-diretora, supervisor pedagógico, profissionais da Secretaria, copa, administrativos.
Plano Piloto	O Plano Piloto é composto por Asa Norte, Asa Sul, Noroeste, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Vila Telebrasil, Setor de Áreas Isoladas Norte, Parque Nacional de Brasília (Plano Piloto, 2024). As escolas que foram cenários de pesquisa eram pertencentes à Asa Norte e à Asa Sul. Na Asa Norte, os locais foram o JI A e CEF D; na Asa Sul, CEF E e CEM B. O JI A ofertava 1º e 2º períodos da Educação Infantil, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. A escola ficava localizada no interior de uma quadra residencial da Asa Norte. A diversidade multicultural indicava a presença de indígenas, imigrantes, refugiados, negros e brancos. A EEAA era composta por psicóloga escolar e pedagoga. Os outros profissionais eram: diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, supervisora pedagógica, orientadora educacional, além de porteiro, merendeira.

RA	Escola Investigada
Plano Piloto	O CEF D ofertava Ensino Fundamental Anos Finais nos turnos matutino (8º e 9º anos) e vespertino (6º e 7º anos). A escola ficava localizada próxima a uma Organização Não-Governamental (ONG) que acolhe imigrantes e refugiados. Além disso, o CEF estava próximo a uma região indígena. A diversidade multicultural indicava imigrantes, indígenas, negros e brancos. Os estudantes imigrantes eram, em sua maioria, refugiados. A EEAA era composta por psicóloga escolar e pedagoga. Os outros profissionais eram: diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, supervisor pedagógico, professores, supervisores administrativos, secretária escolar. Uma importante parceria institucional no âmbito do interculturalismo era com um Projeto de Multilinguismo – Português como Segunda Língua, da UnB. O CEF E ofertava Ensino Fundamental Anos Finais, nos turnos matutino (8º e 9º anos) e vespertino (6º e 7º anos). A escola estava localizada no interior de uma quadra residencial na Asa Sul. A diversidade multicultural indicava a presença de negros, brancos e imigrantes. A EEAA era composta por psicóloga escolar. Os outros profissionais eram: diretora, vice-diretora, coordenadoras, orientadora educacional, supervisora. O CEM B ofertava Ensino Médio, nos turnos matutino (2º e 3º anos) e vespertino (1º ano). A escola estava localizada próxima ao Setor de Embaixadas Sul. A diversidade multicultural contemplava imigrantes, indígena, negros e brancos. O perfil de imigrantes era marcado tanto por estudantes que vinham acompanhar familiares que trabalhavam nas Embaixadas, como por discentes refugiados. A EEAA era composta por psicóloga escolar e pedagoga. Os outros profissionais eram: diretor, vice-diretor, supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadoras educacionais, profissionais administrativos e da Secretaria. A escola possuía parceria institucional com a UnB, de modo que alguns estudantes imigrantes e/ou refugiados participavam de programas de iniciação científica, por iniciativa da Universidade.
São Sebastião	A Escola Classe A ofertava Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e funcionava nos turnos matutino e vespertino. A RA também era uma região de moradia de indígenas e quilombolas, principalmente na área rural. No entanto, a diversidade multicultural indicava a presença de imigrantes, refugiados, brancos e negros. A EEAA, na ocasião da pesquisa, era composta por uma psicóloga escolar; a pedagoga se encontrava de licença. Os outros profissionais eram: coordenadores pedagógicos, diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, profissionais que atuavam na Secretaria.
Sobradinho	A Escola Classe B era considerada uma escola de campo ⁶e ofertava educação integral para a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano); os estudantes permaneciam diariamente dez horas na escola. A instituição estava localizada próxima a assentamentos. A diversidade multicultural indicava a presença de negros e brancos. A EEAA era composta por psicóloga escolar e pedagoga. Os outros profissionais eram: diretora, vice-diretora, coordenadores pedagógicos, supervisor, orientadora educacional, professores, secretária escolar.

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas por mapeamento

⁶ Conforme a SEEDF (2024), a escola de campo é uma instituição que oferta a Educação do Campo, uma modalidade da Educação Básica. A organização curricular e pedagógica pode ter adequações para atender a necessidades próprias da região, como aspectos culturais, econômicos, tradições da comunidade camponesa etc.

Conforme já informado, o Distrito Federal (DF) apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país: 0,814 (IBGE, 2023a). No entanto, foram verificados distintos IDHs e realidades socioeconômicas nas RAs nas quais as escolas que foram cenários da pesquisa estavam localizadas. Entre as áreas pesquisadas, Brazlândia apresentou o menor IDH (0,741), e, Plano Piloto, o maior (0,952). Enquanto Brazlândia, Ceilândia, São Sebastião e Sobradinho apresentavam a maior parte da população de cor parda e com estudantes de escola pública, o Plano Piloto possuía a maioria de seus residentes brancos, com discentes de escola particular. A renda per capita apresentou grande diferença entre as regiões, com destaque para o Plano de Piloto (R\$ 7.051,60), seguido por Sobradinho (2.619,30); as demais RAs apresentaram um valor que variou entre R\$ 1.063,10 (São Sebastião) e R\$ 1.727,50 (Ceilândia) (CODEPLAN, 2022).

Um aspecto relevante observado foi que a diversidade multicultural presente nas escolas pesquisadas estava relacionada com as características das áreas e proximidade com as regiões de moradia indígenas, ONGs para imigrantes e refugiados, Setor de Embaixadas. Destaca-se, ainda, que, em algumas escolas, as EEAA estavam compostas somente pela psicóloga escolar, principalmente por motivo de licença da pedagoga da equipe.

Eixo de Análise 2: Perfil das Participantes da Pesquisa

A Tabela 9, a seguir, detalha a caracterização das participantes no que se refere aos aspectos sociodemográficos e de atuação. Essas informações foram obtidas através do Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares (Anexo 6), instrumento elaborado pela pesquisadora e disponibilizado, a partir da ferramenta Google Forms, via e-mail às participantes, conforme foi detalhado no Capítulo 4 - Metodologia.

Tabela 9*Informações Sociodemográficas e de Atuação das Participantes*

Participante	Gênero	Idade	Cor/Raça	Tempo de atuação como psicóloga escolar na Educação Básica	Tempo de atuação como psicóloga escolar na SEEDF	Etapa(s) da Educação Básica em que atua	CRE à qual a escola em que atua está vinculada
P1	Feminino	45 anos	Branca	10 anos	10 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Plano Piloto
P2	Feminino	43 anos	Branca	10 anos	10 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Ceilândia
P3	Masculino	43 anos	Pardo	9 anos	9 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Ceilândia
P4	Feminino	46 anos	Branca	20 anos	20 anos	Educação Infantil	Plano Piloto
P5	Masculino	29 anos	Branco	3 anos	3 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Ceilândia
P6	Feminino	34 anos	Branca	3 anos	3 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	São Sebastião
P7	Feminino	31 anos	Parda	6 anos	6 anos	Ensino Médio	Plano Piloto
P8	Masculino	33 anos	Pardo	3 anos	3 anos	Ensino Médio	Brazlândia
P9	Masculino	39 anos	Branco	10 anos	10 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Sobradinho
P10	Feminino	35 anos	Pardo	5 anos	5 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Plano Piloto

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares.

As participantes da pesquisa foram, predominantemente, do gênero feminino (60%), com idade média de 37,8 anos, de cor/raça branca. Em relação ao aspecto étnico-racial, é importante destacar que quatro se identificaram como pardas; nenhuma se identificou como preta, amarela, indígena ou quilombola.

O tempo de atuação como psicóloga escolar na Educação Básica, que variou de 3 a 20 anos, coincidiu com o tempo de atuação como psicóloga escolar vinculada à SEEDF. Essa informação, além de indicar que o trabalho na SEDF foi o primeiro na área, ratifica o contexto do Distrito Federal (DF) como pioneiro na inserção de psicólogas escolares na Educação Básica, por meio de concurso público e com plano de carreira próprio, em período anterior à Lei 13.935/2019 (Presidência da República, 2019).

A maioria das participantes da pesquisa atuava no Ensino Fundamental Anos Finais (P1, P2, P3, P5 e P10), seguido pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais (P6 e P9), Educação Infantil (P4) e Ensino Médio (P8). Houve predomínio na contribuição de profissionais da CRE Plano Piloto (P1, P4, P7 e P10) e Ceilândia (P2, P3 e P5).

Eixo de análise 3: Perfil de Formação Inicial e Continuada: Ênfase na Psicologia Escolar

A Tabela 10, a seguir, detalha o perfil de formação inicial das participantes, com ênfase na Psicologia Escolar. Essas informações são relevantes para compreender a aproximação teórica das psicólogas escolares com a área em que atuam e com a realidade de interculturalismo instaurada no contexto da Educação Básica.

Tabela 10
Formação Inicial das Participantes

Participante	Instituição de formação	Ano de conclusão	Experiências com a Psicologia Escolar na graduação	Contato com a temática do Interculturalismo ou Multiculturalismo na graduação
P1	Privada	2002	Disciplina optativa	Não
P2	Privada	2002	Disciplina obrigatória; Estágio curricular específico	Sim
P3	Privada	2008	Disciplina optativa; Estágio extracurricular	Não
P4	Privada	2002	Disciplina obrigatória	Não
P5	Pública	2016	Disciplina obrigatória; Estágio curricular específico	Sim
P6	Pública	2015	Disciplina obrigatória; Participação em grupos de estudo/pesquisa	Não
P7	Privada	2017	Disciplina obrigatória; Estágio básico	Não
P8	Privada	2015	Disciplina obrigatória	Não
P9	Privada	2007	Disciplina optativa	Não
P10	Privada	2011	Disciplina obrigatória; Participação em projetos de pesquisa; Participação em grupos de estudo/pesquisa	Não

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares.

Verificou-se que a maioria (80%) das participantes cursou a graduação em Psicologia em Instituição de Ensino Superior (IES) privada, com o ano de conclusão do curso variando de 2002 a 2016. Todas tiveram experiências com a Psicologia Escolar na graduação a partir de disciplina obrigatória (70%) ou optativa (30%); além disso, algumas, como P2, P3, P5 e P7, se aproximaram da área por meio de estágios específicos (20%), extracurriculares (10%) ou básicos (10%). Considera-se importante destacar que, na maioria das instituições, por

orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2023), os estágios específicos profissionais e extracurriculares possuem um caráter interventivo e, o estágio básico, a possibilidade de aproximação inicial ao contexto de formação por meio, por exemplo, de observações. Além dessas experiências, P6 e P10 indicaram a participação em grupos de estudo/pesquisa e P10 em projetos de pesquisa.

Apesar de todas as participantes terem cursado a disciplina de Psicologia Escolar na graduação, não eram todas as IES que a ofertavam como obrigatória no currículo do curso. O estágio básico ou os específicos também não eram disponibilizados em todos os cursos, dificultando uma apropriação teórica em articulação à aproximação com o campo ou com uma possibilidade interventiva.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia, instituída pela Resolução CNE/CES N° 01 (Ministério da Educação, 2023), aponta, no artigo 6º, que o curso deve propiciar competências por meio de um núcleo comum e ênfases curriculares. No artigo 9º, indica que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve explicitar as ênfases curriculares, oferecendo no mínimo duas, conforme as demandas sociais contemporâneas e características institucionais ou regionais. O documento aponta dez exemplos de ênfases; entre as indicadas, tem-se os processos educativos; porém, é importante destacar que a legislação também considera a existência de outras possibilidades além das elencadas (Ministério da Educação, 2023).

Fundamentando-se na amplitude de áreas da Psicologia e na obrigatoriedade de somente duas ênfases curriculares, considera-se que a Lei nº 13.935/19 (Presidência da República, 2019), que institui a obrigatoriedade de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, materializa a Psicologia Escolar como demanda social formativa em âmbito nacional. Esta tese defende, portanto, que a Psicologia Escolar deve ser contemplada no núcleo comum e/ou como uma das ênfases curriculares ofertadas pelas IES,

contribuindo para que todas as psicólogas escolares que irão atuar nos diversos estados brasileiros e no DF, especialmente a partir da nova legislação, tenham desenvolvido competências nessa área em sua formação inicial.

Em relação ao contato com a temática do interculturalismo ou multiculturalismo na graduação, a maioria (80%) indicou não ter tido essa aproximação teórica. O contato de P2 com o tema foi propiciado pela disciplina de Antropologia; e de P5 foi a partir da participação em um grupo de pesquisa sobre pensamento e cultura, da realização de um intercâmbio acadêmico que possibilitou uma experiência de imersão em ambiente multicultural, e do estágio obrigatório em Psicologia Clínica, direcionado ao atendimento a migrantes e refugiados. Apreende-se, portanto, que nenhuma das participantes teve, em sua formação inicial em Psicologia, contato aprofundado com a temática investigada na interface com a Psicologia Escolar.

A realidade formativa das participantes ratifica a inovação do escopo desta tese de doutorado e se coaduna à incipiência de estudos da área da Psicologia Escolar na interface com o interculturalismo ou multiculturalismo apontados na revisão sistemática de literatura nacional, apresentada no Capítulo 2. A interrelação entre as informações obtidas pela revisão sistemática, em termos de publicações na área, e as características do perfil de formação das participantes desta pesquisa permite refletir a relevância de que essa temática seja amplamente inserida e discutida na graduação.

A Tabela 11, a seguir, apresenta as informações relativas à formação continuada em Psicologia Escolar das participantes. Um aspecto investigado foi o contato com a temática do interculturalismo ou multiculturalismo nessa modalidade.

Tabela 11*Formação Continuada em Psicologia Escolar das Participantes*

Participante	Formação continuada em Psicologia Escolar	Contato com a temática do Interculturalismo ou Multiculturalismo na formação continuada
P1	Cursos complementares	Sim
P2	Não	Não
P3	Não	Não
P4	Não	Não
P5	Especialização; Mestrado	Sim
P6	Mestrado; Doutorado	Sim
P7	Não	Não
P8	Especialização	Não
P9	Mestrado; Cursos complementares	Sim
P10	Cursos complementares	Não

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares.

Como mostra a Tabela 11, a maioria (60%) das participantes indicou a realização de cursos de formação continuada na área da Psicologia Escolar, variando entre cursos complementares - com destaque para os ofertados pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE)/SEEDF - e pós-graduação *Latu Sensu* (especialização) e/ou *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado). Somente uma das participantes possuía a titulação de Doutorado. No entanto, analisou-se que somente P9 realizou formação continuada específica na área da Psicologia Escolar; as demais fizeram cursos em outras áreas da Psicologia e/ou áreas na interface na Educação, tais como Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (P5); Narrativas Culturais (P5); Ciências do Comportamento (P6); Psicopedagogia (P8).

A busca por formação continuada, inclusive em áreas afins à Psicologia, é importante para a prática profissional. Entretanto, a aproximação dos cursos escolhidos com a atividade profissional, a saber, Psicologia Escolar, é ainda mais benéfica por fornecer subsídios específicos, baseados em conhecimentos psicológicos para essa área de atuação.

Verificou-se, ainda, que, entre as dez participantes, quatro indicaram contato com a temática do interculturalismo ou multiculturalismo apenas na formação continuada por meio de: a) cursos complementares (P1, P5), direcionados ao atendimento a estudantes falantes de outras línguas e ao acolhimento a migrantes e indígenas; b) encontros para articulação formativa, com diálogos temáticos trabalhados de forma transversal (P5); c) debates em grupos de pesquisa (P6; P9).

Observou-se também que P5, P6 e P9 relacionaram, de forma mais efetiva, a formação com a atuação profissional. A participante P5 destacou que “Em termos de formação acadêmica, eu me sinto preparado para atuar em um contexto que evidencia o multiculturalismo/interculturalismo. No entanto, percebo que a maioria dos profissionais que atuam nas escolas não reconhecem essa diversidade ou a importância de tratarmos essas questões. Pela falta de parcerias de trabalho e de ações institucionais, muitos projetos acabam não acontecendo”. Em direção semelhante, P6 indicou que “A formação continuada trouxe subsídio teórico e contato com diversas perspectivas teórico-práticas”. Por sua vez, P9 destacou que “a minha formação oportunizou a ampliação da consciência sobre a temática, sobre os sujeitos e do meu papel junto a elas”.

No entanto, reflete-se que as formações continuadas relacionadas à temática do interculturalismo realizadas pelas psicólogas escolares concentraram-se, principalmente, em apenas um dos grupos: os imigrantes. Essa informação se relaciona à representação social difundida do interculturalismo restrito à essas populações, posicionamento contrário ao proposto e defendido nesta tese, que considera o interculturalismo brasileiro como fenômeno relacionado à diversidade inerente à história do país, contemplando diversos grupos, como negros, quilombolas, brancos, indígenas, imigrantes, refugiados; esse fenômeno, portanto, deve ser estudado considerando essa amplitude.

Eixo de análise 4: Atuação em Psicologia Escolar e Interculturalismo

Conforme contextualizado no início deste capítulo, as análises das entrevistas foram organizadas por zonas de sentido (Vygotsky, 1982/1999), que expressam os sentidos e significados partilhados pelas psicólogas acerca de suas ações profissionais em cenários de interculturalismo. A seguir, são discutidas as três zonas de sentidos (Vygotsky, 1982/1999) identificadas após a análise dos resultados.

Zona de Sentido 1 (ZS1): Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocação na Psicologia Escolar

A Zona de Sentido 1 (ZS1), denominada Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocação na Psicologia Escolar, evidenciou que a atuação intencional da pesquisadora no processo de investigação da temática inovadora desse doutorado mobilizou afetos, partilha de conhecimentos e interloções junto às participantes, suscitando processos de conscientização acerca da relevância da temática do interculturalismo e prospectando ações no âmbito da Psicologia Escolar. A Tabela 12, a seguir, apresenta indicador e exemplificações da ZS1.

Tabela 12

Zona de Sentido 1. Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocação em Psicologia Escolar.

Definição: Interculturalismo como tema inovador nos estudos e nas práticas da Psicologia Escolar, apesar de presente nas escolas.
Indicador: Comentários autoreflexivos dos participantes em relação à falta de apropriação acerca do tema do interculturalismo.
P2: [...] Pra mim, é novo demais falar de Psicologia e interculturalismo. Quando você falou aquilo, lá naquele dia da apresentação da pesquisa, eu falei: “Caramba! Eu nunca pensei nesse nível de dimensão com a Psicologia Escolar, pensando isso atravessado com muitas outras coisas, muitas outras áreas” [...]. Então, que bom que você está aqui, porque isso precisa ser construído mesmo [...]. Olha, acho que preciso é estudar mesmo sobre isso.

Indicador: Comentários autoreflexivos dos participantes em relação à falta de apropriação acerca do tema do interculturalismo.

P9: [...] Quando você vai falando até sobre a temática, surge uma questão de que “Será que talvez não tem alguma situação que seja influenciada por essas situações e eu que não estou percebendo, que talvez não estava consciente disso?” [...] Então, trazer essa consciência é muito importante, que dá mais opções, inclusive, de mediação e intervenção para além do que a gente acha, mas para o que realmente é [...].

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares.

Observou-se que levar o tema inovador do interculturalismo na interface com a Psicologia Escolar às participantes da pesquisa promoveu um processo de meta-análise sobre a atuação de cada uma no âmbito da temática, como apresentado por P9; igualmente, P10 exemplificou, ao relatar que: “E aqui, pelo menos com as duas alunas [imigrantes] que a gente tem, eu sinto que a minha atuação com elas foi tão pouca diante do que poderia ser pensado; mas, confesso que não tenho muita experiência nesse sentido, do que pode ser feito por elas”. A inovação do tema da pesquisa é corroborada por P2 ao ter demonstrado surpresa ao conhecer a proposta da pesquisa na qual seria participante. Reflete-se, portanto, que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa fundamentada teórica e epistemologicamente pela Psicologia histórico-cultural, que evidencia o cuidado da interdependência entre objeto e método (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999), pode alcançar um resultado transformador em várias etapas durante o processo da pesquisa.

Esta investigação de doutorado também evidenciou uma circulação de sentidos reduzida em relação ao tema do interculturalismo, apenas associado a grupos específicos, como imigrantes e indígenas. Os sentidos circulados nas entrevistas favoreceram uma ampliação de perspectivas, concepções e conscientização sobre o fenômeno. É importante sinalizar que não foi objetivo das etapas da pesquisa debater conceitualmente o termo, tampouco abordar a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo, o que intensifica a importância das

participantes terem se sensibilizado com a ausência do tema em sua formação e atuação. Outro aspecto de notoriedade, e que ratifica essa análise, foi que, na ocasião do convite para a participação na pesquisa, algumas participantes informaram, inicialmente, que a escola em que atuavam não tinha um cenário para o estudo. Quando a pesquisa iniciou, foram evidenciados os grupos que não estavam sendo considerados como pertencentes ao interculturalismo, o que propiciou às participantes uma mudança nessa compreensão e uma adesão à pesquisa.

Conforme Vygotsky (1960/2012), as relações sociais e culturais possuem destaque na constituição dos sujeitos. A circulação de significados e sentidos favorece o desenvolvimento da consciência, uma função especificamente humana. Nesse sentido, entende-se que as trocas simbólicas nas relações sociais, contribuem para a modificação do ser humano e suscitam processos de conscientização em meio às partilhas culturais constituídas. A partir desse entendimento, considerou-se, nessa tese, que intercâmbios de novos e ampliados sentidos em relação ao interculturalismo favorecerá a atuação diante do fenômeno, potencializada pela construção de uma proposta de atuação, exposta nas Considerações Finais.

Zona de Sentido 2 (ZS2): Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar

A Zona de Sentido 2 (ZS2) foi denominada Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar para evidenciar a base teórica que as psicólogas utilizaram para expressar os pressupostos que sustentavam suas práticas profissionais nas escolas da SEEDF com cenário de interculturalismo. A Tabela 13, a seguir, apresenta a ZS2, sua definição, os indicadores que a compõem e algumas falas, para exemplificações.

Tabela 13

Zona de Sentido 2. Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar

Definição: Base epistemológica, teórica e metodológica para atuação nas escolas da SEEDF.
Indicador 1: Psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica da SEEDF e da atuação profissional da psicóloga escolar.
P2: Tem a Psicologia histórico-cultural, que embasa a atuação e o <i>Currículo em Movimento</i> da Secretaria de Educação. Então, é a base principal da atuação do psicólogo e, com a Equipe Especializada [que também é composta por pedagogo], a Pedagogia histórico-crítica junto.
P4: Então, a gente tem uma base específica na nossa Orientação Pedagógica, a OP, que está sendo reformulada, que é como se fosse um manual mesmo, uma orientação do nosso trabalho, como que a gente deve fazer, orientações da atuação tanto do pedagogo quanto do psicólogo, de forma preventiva e institucional. Então, o serviço da Equipe é baseado nessa Orientação Pedagógica. A Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica normalmente referenciam os documentos da Secretaria.
Indicador 2: Formação e atuação com base em outras concepções teóricas.
P6: A nossa base teórica da Secretaria, como um todo que a gente estuda na graduação mas acaba se aprofundando um pouco, é a Psicologia histórico-cultural. Mas eu fiz mestrado e doutorado na área de Análise do Comportamento. Então, acaba que eu mesclo; só que assim, com um olhar crítico, né?! É porque, às vezes, na área escolar, eu sinto que tem um pouco de preconceito, e eu entendo, porque a Análise do Comportamento foi muito mal utilizada por muito tempo e ainda é, inclusive sofre várias denúncias, principalmente relacionadas a crianças autistas. Eu me considero uma analista de comportamento, mas com uma visão mais aberta e socialmente crítica.
P8: Eu uso principalmente a questão do Vygotsky, apesar de que a minha formação como psicólogo mais geral é Psicanálise. Eu uso um pouco da Psicanálise e Vygotsky também, muito dessas áreas.
<i>Nota.</i> Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares.

Conforme explicado na Metodologia, as psicólogas escolares da SEEDF, juntamente com as pedagogas, fazem parte das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). O referido serviço é regido por uma Orientação Pedagógica (OP) que apresenta diretrizes para o trabalho desenvolvido e

estabelece a perspectiva histórico-cultural como base epistemológica, teórica e metodológica da atuação (SEEDF, 2010). O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (GDF, 2019), igualmente normatiza o trabalho da EEAA, destacando a atuação institucional da EEAA. No artigo 124, o Regimento especifica que “a atuação da EEAA pauta-se em ações que ocorrem nos espaços e tempos do contexto escolar, tais como o mapeamento institucional, o suporte ao trabalho da gestão escolar, a assessoria ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvida por meio de intervenções nas dificuldades de escolarização” (GDF, 2019, p. 58).

Com base na discussão do Capítulo 1, a concepção da Psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e dialético entre os componentes biológicos e culturais, destacando o papel das relações sociais como propulsoras de funções psicológicas superiores, humanas e qualitativamente diferenciadas (Vygotsky, 1960/2012, 1982/1999). Essa perspectiva subsidia a proposta de atuação institucional e coletiva para a Psicologia Escolar, elaborada por Marinho-Araujo (2014, 2015), que também fundamentou as orientações para o trabalho das psicólogas nas EEAA da SEEDF. Os resultados dessa tese corroboraram que a Psicologia histórico-cultural e a atuação institucional, a partir dos referidos autores, balizam a prática profissional da maioria das psicólogas escolares que participaram desta pesquisa, conforme verificados na Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010) e no Regimento (GDF, 2019) da SEEDF.

Durante a pesquisa, os significados e sentidos que foram circulados nas entrevistas, entendidos a partir de Vygotsky (1934/1995, 1960/2012, 1982/1999), destacaram a presença de dois indicadores distintos que configuraram essa zona de sentido. O primeiro indicador apontou que havia profissionais (P1, P2, P3, P4, P5 e P9) que compreendiam a Psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica da SEEDF, em geral, e da Psicologia Escolar, em particular, especialmente a partir da OP (SEEDF, 2010) e do Regimento (GDF, 2019); essas

participantes relataram a utilização desses pressupostos em sua atuação profissional como psicóloga escolar.

A clareza que esses fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos e que as orientações normativas da SEEDF são as diretrizes atuais para a prática profissional sinalizam um importante processo de conscientização das participantes. As falas dessas e de outras das psicólogas, destacadas a seguir, ampliam os exemplos desse indicador e corroboram essa compreensão: “[...] São as bases que estão na nossa Orientação Pedagógica: a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica” (P5); “[...] tem a base teórica que é a da Secretaria, histórico-cultural, de Vygotsky. Quando a gente entra, a gente recebe uma formação toda voltada para a teoria dele. Então, é a que eu tento utilizar na escola” (P1); “é a Psicologia de base histórico-cultural, especificamente no currículo da rede. É a perspectiva teórica adotada. É a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica que fundamentam todas as práticas que a gente tem, até pela formação complementar que a gente buscou” (P9).

No entanto, há também outras profissionais (P6, P7, P8 e P10) que possuem formação e/ou atuação com base em outras concepções teóricas, apesar de terem o conhecimento de que a Psicologia histórico-cultural é a fundamentação teórica orientada pela SEEDF. No que se refere a esse segundo indicador, observa-se um fenômeno singular em torno da compreensão teórica que baliza a prática profissional das participantes da pesquisa, caracterizado tanto por profissionais que relataram a adoção de mais de uma perspectiva no contexto escolar quanto por profissional que afirmou utilizar perspectivas distintas em contextos distintos, como escola e clínica, por exemplo.

A atuação fundamentada em mais de uma concepção teórica pode ser observada na fala de P10: “É a Psicologia histórica e cultural que fundamenta para a Secretaria de Educação. Então, eu busco tentar fazer uma atuação mais nesse sentido; mas, é claro que, enquanto psicólogo, a gente tem algumas preferências. Então, é difícil, às vezes, fazer todas as leituras

dentro dessa mesma abordagem. Procuro sempre me pautar por isso, mas tenho formação em outras áreas: em Neuropsicologia, também tenho um grande interesse na área Cognitivo-Comportamental... Então, é difícil não estar contaminado em alguns momentos”. Já o movimento de utilizar embasamentos teóricos distintos conforme a áreas de atuação é evidenciado por P7 ao relatar que “[utiliza] a Psicologia histórico-cultural mesmo, porque além de ser a dos documentos que tem na prática do psicólogo escolar aqui da rede, já era uma abordagem teórica que eu gostava desde a minha formação na Universidade. Claro que, quando eu atendo na clínica, eu utilizo a Psicologia Humanista, mas aqui pra prática escolar é ela”.

Essas afirmações permitem refletir acerca da importância do aprofundamento formativo em torno das concepções de desenvolvimento humano. Em consonância à defesa teórico-metodológica desta tese, é do entendimento de pesquisadores da área (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2020; Dias et al., 2014; Ferreira, 2022; Guimarães, 2023; Marinho-Araujo, 2014, 2015a; Meireles & Guzzo, 2020; Nunes, 2016; Oliveira, B. C. et al., 2020) que a Psicologia histórico-cultural se relaciona de forma dialética com a atuação institucional e coletiva, potencializando a percepção das relações, dos contextos e da circulação de sentidos e significados vivenciados nos dinâmicos cenários educativos. Essa perspectiva teórica possibilita a atuação junto a diversas temáticas, conforme evidenciado em revisão de literatura no Capítulo 1.

O relato de psicólogas que afirmaram adotar fundamentos epistemológicos e teóricos distintos dos orientados na SEDDF possibilitam reflexões sobre a descrição de cargo presente nos Editais de concursos públicos, que revela uma concepção divergente aos pressupostos defendidos pela Secretaria, a partir de documentos normativos e formações continuadas. Como exemplo, o último concurso com vaga para Gestor em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Psicologia, cargo ocupado pelas psicólogas escolares da SEEDF, foi realizado em 2022. Todavia, o Edital não explicitou que a Psicologia histórico-cultural é a perspectiva orientada

no âmbito da SEEDF; ao contrário, expôs, como uma das atribuições previstas, “elaborar e aplicar princípios e técnicas psicológicas apropriadas ao desenvolvimento intelectual, social e emocional do indivíduo, empregando conhecimentos dos vários ramos da Psicologia” (GDF, 2022c, p. 129), o que diverge da OP (SEEDF, 2010) e do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (GDF, 2019).

Essas divergências podem explicar compreensões e expectativas de atuação equivocadas. Entretanto, ao longo da trajetória profissional na SEEDF, participando de diversas oportunidades formativas institucionais (Guimarães, 2023; Nunes et al., 2024), as psicólogas escolares têm possibilidades de ampliação da fundamentação epistemológica e teórica a serem adotadas para sustentar suas práticas profissionais.

Face a essa contradição, considera-se primordial o diálogo entre gestores técnicos e administrativos da SEEDF responsáveis pela equipe de psicólogas escolares para que haja convergência entre orientações para a prática e definição de perfis que irão subsidiar futuras contratações. As orientações teóricas e técnicas da SEEDF, que têm sido consideradas referências nesta área para outros estados, devem ser utilizadas como diretrizes balizadoras às descrições das atribuições específicas do cargo na definição de Editais dos concursos para ingresso, para haver coerência na contratação de profissionais mais coadunados às especificidades da atuação em Psicologia Escolar.

Zona de Sentido 3 (ZS3): Práticas da Psicologia Escolar em Cenários de Interculturalismo

A Zona de Sentido 3 (ZS3), Práticas da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo, apresentou ações que as psicólogas escolares desenvolvem em sua atuação profissional em escolas da SEEDF que possuem cenários de interculturalismo. Conforme a Tabela 14 a seguir, a ZS3 possui indicadores referentes às dimensões de atuação institucionais presentes na prática das participantes, coadunadas à proposta de Marinho-Araujo (2014, 2015),

com destaques para o mapeamento institucional (Indicador 1), a assessoria ao trabalho coletivo (Indicador 2) e o acompanhamento aos processos de ensino-aprendizagem (Indicador 3). As análises apresentadas após a Tabela 14, a seguir, são desenvolvidas evidenciando cada indicador separadamente.

A escuta psicológica, outro eixo de atuação do modelo defendido pela autora, não foi preponderante nos relatos das entrevistadas no âmbito da atuação referente ao interculturalismo. Esse fato pode ser ocasionado pela não inclusão dessa dimensão de atuação, específica da Psicologia, na OP (SEEDF, 2010) que orienta as práticas das EEAA, que é composta também por pedagogas.

Tabela 14

Zona de Sentido 3. Práticas da Psicologia Escolar em Cenários de Interculturalismo com Foco na Atuação Institucional.

Definição: Ações desenvolvidas pelas participantes em sua atuação profissional orientadas para o foco de intervenção institucional e coletiva.

Indicador 1: Mapeamento institucional

P5: [...] A gente fez recentemente um mapeamento e alguns [estudantes] colocaram que se identificam como indígenas [...]. Então, a gente percebe que tem uma diferença conforme a região que eles moram dentro da Ceilândia mesmo, em termos de cultura, de linguagem, de como se comportam e de como se definem em questão de identidade.

P8: [...] Aqui também tem essa questão cultural bem forte. A cultura rural é bem evidente. A gente tem uma cultura do hip-hop, uma cultura negra de hip-hop, que a gente pega muito da Ceilândia, e uma cultura mais country, dessa questão mais do interior, essa cultura de roça que tem bastante aqui. [...] Acho que tem um pouco dessa mistura de uma coisa bem entre urbano e rural.

Indicador 2: Assessoria ao trabalho coletivo

P2: [...] As coordenações coletivas são momentos de reuniões em que os professores estão todos juntos. Às vezes, a gente precisa intervir numa fala de um professor e dizer “Professor, se o senhor se comunicar dessa forma, o senhor está correndo risco do estudante sentir que sofreu racismo e se expondo a receber alguma denúncia”. Já tive que fazer isso algumas vezes. [...] A gente desenvolve ações em conjunto, coletivamente, na escola. [...] Não vou dizer que a Psicologia Escolar está fazendo a ação, mas a gente se insere nas ações. Nesse sentido coletivo, temos um trabalho em conjunto com os projetos que acontecem. Posso te dar um exemplo que é bem comum, o mês de conscientização da consciência negra. Aqui, eu observei que ele se tornava um evento no mês de novembro, a consciência negra, muito clássico, o que acontece em muito lugar. E a gente, dentro do olhar da Psicologia, dentro da equipe especializada, vem trabalhando ali no espaço coletivo, dizendo que isso não pode ser só um evento no calendário. Essa temática étnico-racial, principalmente já que tem a questão da consciência negra, tem que atravessar todo o currículo, eles têm que falar disso no dia-a-dia da sala de aula [...]. A gente tem um grande projeto aqui na escola que se chama Africanidades e ele começa no segundo bimestre. A proposta do Africanidades é que os professores comecem a trabalhar os temas dos povos de África e do Brasil, como Africanidades brasileiras e dos povos de África pra começar a trabalhar dentro do conteúdo deles, tanto a questão de continente, quanto a questão da história em geral, da cultura, né? [...] Antes, era só depois do semestre, começava a fazer uma coisa mais corrida, sem muita intencionalidade do aprendizado, era mais relacionado ao final lá, sabe? À culminância do final. Ficava com a pedagogia do evento, né? [...]

Indicador 2: Assessoria ao trabalho coletivo

P3: No ano passado, eu comecei a fazer um projeto formativo com os professores. A gente tem, dentro da estrutura da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a escola formativa de formação continuada que é a EAPE, e a EAPE agora está nos ofertando a possibilidade do profissional ir até a escola e fazer essa formação. Então, a gente fez essa requisição. [...] a gente teve um trabalho também de converter a temática da festa junina em uma temática racial. Então, o tema da festa junina foi “com racismo não tem festa” e dentro do processo da construção da festa em si, a gente teve gincanas e atividades dentro da ordem de trabalhar a questão racial. Foram levantadas personalidades da nossa região, identificadas como pessoas negras e outras personalidades de forma de conhecimento público. A gente teve artistas Rappers da nossa área, da Ceilândia, tivemos referência de deputados que são oriundos aqui da Ceilândia, e o nosso diretor, que é uma pessoa negra e é uma pessoa também de origem nordestina [...]. E dentro dessas figuras, dessas personalidades, eles fizeram pesquisas, gincanas, gritos de guerra sobre questões raciais. Então, a gente teve essa festa junina dentro desses moldes pra gente trabalhar as questões raciais. Claro que foi uma ação que precisa ser contínua na escola e que talvez pelo menos a gente sai daquilo que infelizmente acontece muito que é o dia da consciência negra ser o mar e aquilo acabou lá. Então, a gente conseguiu dar essa continuidade por pelo menos dois, três meses até fazer esse trabalho. Só que ainda continuou, porque isso tem que ser um trabalho processual. [...] A ideia do projeto é que a gente traga a ação pedagógica, que se efetivem os temas transversais dentro da prática pedagógica do professor, que isso já é uma normativa do nosso currículo, mas na realidade não tem acontecido, pelo menos com consistência, sempre os conteúdos eles têm tomado à frente da questão conteudista e pincelada de temas transversais. [...] Então, isso requer uma organização pedagógica muito consistente e uma das coisas que a gente tem de enfrentamento dentro da Psicologia Escolar é a gente sair desse reduto reducionista do fracasso escolar e até não só do fracasso escolar, mas da qualificação das aprendizagens reducionista ao estudante e trazer para o total, que é para a ordem do trabalho pedagógico e acaba que esse projeto em si vai trazendo intervenções de assessoria coletiva, de acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem e até de mapeamento institucional [...].

P7: [...] A gente tem um Grêmio Estudantil ativo também, então a gente consegue ir junto com o Grêmio pensando em projetos, ações e atividades que vão mobilizar os estudantes [...] Então, o avanço foi os professores considerarem que é a semana da Consciência Negra, não trabalha somente o dia da Consciência Negra, e nessa semana vai ter atividades voltadas para o tema, atividades culturais, pedagógicas e afins [...]. Então, eu acho que já foi um avanço de todo o mundo abraçar a temática, e isso é maravilhoso. Então, os professores já começaram de agora querer começar já a pensar ações, debater em sala de aula, e eu vejo que isso acontece muito em sala de aula.

Indicador 3: Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem

P1: [...] Têm várias questões que a gente precisa olhar e agir. Às vezes, são questões simples que a gente consegue e, às vezes, não. A gente precisa fazer um projeto. A gente precisa, por exemplo, os venezuelanos, quando chegam, eles não falam português, às vezes entendem, mas não conseguem falar, e a gente não tem professor bilíngue na escola. Então, a gente tenta se virar com o que a gente tem. A gente passa um aplicativo, a gente tenta subsidiar os meninos, as primeiras provas a gente tenta colocar espanhol[...]. E aí eu conto demais com a parceria de todo o mundo aqui, a parceria da [pedagoga] também que, às vezes, eu falo assim “Nesse momento, talvez a gente vai ter que dar uma segurada no desempenho pedagógico para poder incluir os meninos. Eu preciso que eles frequentem a escola. Eu preciso que eles percebam aqui como um ambiente seguro”. Eu já tive um venezuelano que não conseguia ficar as cinco horas dentro da escola. Eu não sei o que ele vivenciou lá onde ele estava [...]. Às vezes, a gente tem que trazer mesmo essa mesma subjetividade, fazer os professores pensarem, obviamente, o foco deles fica muito voltado para a aprendizagem.

P7: [...] Quando tem o desafio da língua, é pior ainda. Então, ano passado, quando as duas congolezas chegaram, nós da equipe ficamos muito no movimento de articular junto com a [Coordenação] Regional, processo SEI mesmo, a parte burocrática [...] “Como que a gente vai fazer isso na prática?” Então, foi muito nesse movimento de cobrar respostas pra nossa atuação aqui na escola junto aos estudantes. [...] Assim, no dia a dia, os professores tentam adequar o material, traduzir. Algum professor tem uma prima que fala francês, manda para a prima traduzir. Então, assim, é muito no esforço coletivo mesmo. E a gente da equipe fica pensando essas estratégias junto com os professores, junto com a coordenação, junto com a direção, pensando como cobrar a [Coordenação] Regional, como proporcionar também oportunidades para eles. [...]. Eu tento assim, eu e o pedagogo, a gente sempre faz muito em parceria, a gente tenta muito propor discussões e debates com os professores em coordenações em relação a essa temática, mas eu entendo também quando eles falam que estão cansados, que não tem nada o que fazer agora, porque realmente eles estão cansados. [...] Então, eu ainda não consegui avançar, não consegui fazer nada em relação a isso para além de discussões pontuais. Questões raciais, não, a gente já consegue trabalhar de uma forma mais ampla. Agora, essa parte de imigrantes e refugiados, a gente ainda está bem empacada.

Nota. Elaboração da autora, com informações obtidas a partir de Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares.

Indicador 1: Mapeamento Institucional. O mapeamento institucional (Marinho-Araujo, 2014, 2015a; SEEDF, 2010) envolve as ações de conhecer, mapear, analisar e ressignificar a instituição escolar com a intencionalidade de compreensão da realidade educativa. Essa dimensão da intervenção coletiva e institucional não deve se limitar apenas a um levantamento de necessidades realizado no início do ano letivo, ou uma relação temática a ser desenvolvida em algum grupo, quer seja de estudantes ou de professores; tampouco deve reduzir-se a um material estático, como um questionário de identificação de problemas.

O mapeamento, segundo Marinho-Araujo (2014, 2015), é uma proposta dialética, articulando, de forma simbólica e concreta, as vivências ocorridas cotidianamente no cenário educacional, atualizando-se no decorrer da *práxis* profissional. Nesse eixo de atuação, muitas vezes, manifestam-se contradições e revelam-se reais ações do contexto, além de aspectos importantes para a reconfiguração de práticas profissionais (Marinho-Araujo, 2014, 2015). Apesar da maioria das psicólogas escolares mencionarem essa dimensão da atuação institucional, analisou-se que apenas P1, P5 e P8 relataram o desenvolvimento de práticas nesse âmbito que contemplassem a especificidade do contexto intercultural.

Os relatos de P5 e P8 exemplificaram ações que remeteram à observação qualificada do cotidiano educacional e da realidade na qual as escolas estão inseridas, além de uma atenção ao perfil discente, considerando o aspecto étnico-racial, o que se coaduna ao mapeamento institucional (Marinho-Araujo, 2014, 2015). A partir dessa dimensão, propõe-se, nesta tese, como uma atuação voltada ao interculturalismo, a realização de pesquisas acerca do perfil da comunidade escolar, não somente focada nos estudantes, para que sejam utilizadas como recursos disparadores de um trabalho aprofundado e planejado com todos os atores educacionais sobre e para a conscientização identitária, em sua amplitude intercultural (brancos, negros, quilombolas, indígenas etc.). Essa ação ampliada deve propiciar discussões que, para além do letramento racial (Teixeira, 2020), contemplem um letramento intercultural.

Entende-se por letramento intercultural um trabalho de e para a conscientização sobre a diversidade brasileira, no âmbito da pluralidade racial, étnica, religiosa, cultural que contempla brancos, negros, quilombolas, indígenas, imigrantes e refugiados.

A necessidade dessa atuação é corroborada pelo relato de P9 sobre estudantes que não possuem um reconhecimento étnico-racial, às vezes fazendo autorretratos ou descrições que divergem de seu fenótipo, o que demonstra que, até mesmo o letramento racial ainda não faz parte do cotidiano de muitas instituições educacionais. Nesse sentido, P9 explana que: “Tem duas alunas, são gêmeas, inclusive, elas são pretas [...] E quando a gente pediu para fazer um desenho elas se desenharam brancas e loiras. Não é incomum; tem estudantes que, quando a gente pede para fazer um desenho da família, eles se desenharam de uma maneira, de outra cor de pele, de outra realidade do que aquela que é expressa. Acho que também sinaliza pra gente até essa questão da diversidade, que às vezes passa, foca muito no conteúdo e às vezes não entra nessas demandas”.

Outra prática identificada em consonância ao mapeamento institucional foi a utilização de documentos normativos da SEEDF, como a Estratégia de Matrícula (GDF, 2024), apresentada no Capítulo 4, para fomentar a formação de turmas diversas, heterogêneas e que considerem a necessidade do educando. Nesse âmbito, P1 relatou que: “[...] Quando a gente vai montar as turmas no começo do ano, a gente vai fazendo esse “encaixe”. Não vamos colocar todos juntos, às vezes, há um indígena novo... ok, vamos botar com outro, mas se é um indígena que já está transitando, vamos distribuir esses meninos nas turmas. Então, a gente tem todo esse cuidado na formação das turmas [...].

Apesar do foco na constituição de turmas ser direcionado às pessoas com deficiência, P1 se apropriou desse instrumento para propiciar atenção aos estudantes indígenas, por exemplo. Articulando com a análise documental realizada no âmbito da SEEDF, a Estratégia de Matrícula (GDF, 2024) contempla imigrantes e indígenas, entre outros públicos, no âmbito

de estudantes em situação de vulnerabilidade. Porém, ainda não os contempla como população importante para a constituição das turmas com participação das equipes de apoio, como ocorre em relação às pessoas com deficiência.

No entanto, para além de oportunizar uma interação, ações similares às realizadas por P1 na atenção à constituição de turmas que retratem a diversidade devem ser desenvolvidas de forma intencional para que sujeitos de grupos minoritários protagonizem discussões junto a outros grupos (brancos, por exemplo), fomentando a construção do saber que não seja promovido somente pelo viés eurocêntrico, como aponta Walsh (2009) na defesa do interculturalismo crítico. A formação de turmas diversas, sem a concentração de estudantes pertencentes a um mesmo grupo na mesma turma, relaciona-se a uma proposta inclusiva na medida que, conforme apresentado no Capítulo 1, tal prática também evita a segregação e a formação de “sociedades paralelas” entre sujeitos pertencentes aos mesmos grupos, como indicado por Rodríguez-García (2017).

A compreensão da comunidade em que a escola está inserida e a análise dos contextos indicam a utilização da dimensão do mapeamento institucional, como apontado por P5 e P8 ao analisarem, além da dimensão étnico-racial, aspectos culturais que são verdadeiros marcadores da região administrativa onde ficam localizadas as escolas em que atuam. Em cenários educacionais de interculturalismo, entende-se que, no mapeamento, está contemplada a compreensão do perfil discente, docente e dos demais envolvidos na comunidade escolar, e, principalmente, uma análise de conjuntura da realidade histórico, cultural, social e econômica que a instituição está inserida, como sugere Marinho-Araujo (2014, 2015). A Psicologia Escolar pode contribuir com o fomento dessas ações que também desencadeiem, paralela ou posteriormente, intervenções considerando o interculturalismo.

Indicador 2: Assessoria ao Trabalho Coletivo. A assessoria ao trabalho coletivo é outra importante dimensão de atuação que envolve a participação e mediação intencional das psicólogas escolares em ações coletivas instituídas pela instituição educacional junto aos professores, à gestão escolar e à equipe técnica. A partir desse eixo de atuação, a psicóloga escolar exercerá papel de mediadora do desenvolvimento humano adulto dos profissionais, distanciando-se do modelo inicial de atuação com foco restrito aos estudantes, e ampliando processos de conscientização em torno das ações preventivas já planejadas e desenvolvidas pelos atores escolares; essa participação ativa no cotidiano da escola, a partir de mediações intencionais, também contribui para a prospecção de novas práticas institucionais (Marinho-Araujo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Entre as atividades relacionadas à essa dimensão, Marinho-Araujo e Almeida (2014) propõem “criar espaços de interlocução com e entre professores, coordenadores pedagógicos e direção [...], em fóruns já constituídos institucionalmente; instrumentalizar a equipe escolar e, principalmente, o corpo docente, para o estudo, planejamento, operacionalização e avaliação de ações de ensino intencionalmente planejadas [...]; fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual [...]” (p. 92). Com esse foco de intervenção é possível à psicóloga escolar desenvolver um processo de formação continuada junto aos diversos atores escolares, no que diz respeito ao conhecimento psicológico (Marinho-Araujo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

No âmbito da atuação em escolas com cenário de interculturalismo, apreende-se que muitas das ações indicadas pelas psicólogas escolares (P1, P2, P3, P5, P7) se inserem na dimensão de Assessoria ao trabalho coletivo. Como exemplo, têm-se um projeto desenvolvido, em ano letivo anterior, que destacou o protagonismo de estudantes indígenas, conforme pontuado por P1: “Aqui na escola pública, a gente tem os Projetos Interdisciplinares, que são os PDs, e, em cada PD, mexe com um eixo transversal. Então, a gente tem o PD1, que é a

cidadania e, geralmente, o professor de PD1, que entra o multiculturalismo, trabalha essas questões da formação do país, dos vários povos e se desenvolve muito essa questão da inclusão dessas pessoas. Eles fazem trabalhos, os meninos trazem coisas da cultura deles, a gente sempre faz e aproveita também as datas. Eles trazem as coisas, a gente fez um projeto; mas, foi no ano retrasado, envolvendo toda a escola, a escola ficou toda enfeitada, teve apresentação, a gente tinha um indígena aqui, o [...], e ele veio e dançou”.

Esse relato de P1 evidencia uma iniciativa da escola e engajamento de seus profissionais com a temática investigada nesta tese. No entanto, há a necessidade da Psicologia Escolar instaurar e/ou ampliar discussões para que o foco do projeto exemplificado seja a valorização dos saberes e da cultura indígena. É necessário que se problematize a ocorrência de ações na escola que se aproximem da compreensão folclórica ou liberal de multiculturalismo (Canen, 2012), reduzindo a diversidade a excentricidades, festas, datas. Ações episódicas como a exemplificada, merecem ser analisadas a partir de um viés crítico e atento, em busca de uma perspectiva de descolonização, de combate à desigualdade de poder presente nos processos de dominação, sustentados por uma construção histórica de preconceitos. Para uma atuação institucional, a profissional de Psicologia Escolar pode promover problematizações para que os chamados “eventos de culminância” dos projetos desenvolvidos na escola não destaquem apenas os sujeitos pertencentes a grupos minoritários, fortalecendo uma representação social de exotismo; ao contrário, essa noção precisa ser desconstruída no cotidiano educacional, com a participação e o envolvimento de todos os atores escolares, como orienta a atuação institucional e a dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo.

Conforme defendido no Capítulo 2, esta tese se fundamentou na compreensão de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), que se relaciona às concepções da perspectiva intercultural crítica de Canen (2012). A partir do desenvolvimento desta pesquisa, propõe-se uma concepção de interculturalismo ampliada e articulada à realidade própria do

Brasil enquanto país de dimensão continental que foi fortemente colonizado, miscigenado e com uma pluralidade racial, étnica, religiosa, cultural. Face a essa especificidade da realidade brasileira, defendeu-se, nesta tese, o interculturalismo como um fenômeno que retrata a diversidade em uma perspectiva ampla e decolonial que, além do reconhecimento de diversos grupos, promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da interlocução, da troca de saberes e da aprendizagem entre negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados.

Ainda referente à dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo, P3 indicou, conforme expressa na Tabela 3, a articulação entre ações diversas, tais como: a) o planejamento de um projeto formativo com os professores abordando a temática racial, com a colaboração da escola formativa da SEEDF; b) a realização de festa junina com temática racial, com destaque para o protagonismo de pessoas negras da comunidade, como artistas, diretor escolar, deputado; c) o fomento da questão racial como tema transversal da ação pedagógica, de modo a envolver todas as disciplinas. A participante salientou, ainda, a importância da Psicologia Escolar se distanciar da perspectiva reducionista do fracasso escolar e ampliar a discussão para o âmbito do trabalho pedagógico. Essas ações se articulam com as ideias de Fraga (2018) materializar ações no cotidiano escolar para favorecer processos de emancipação, descolonizando e desconstruindo discursos discriminatórios, associados à dominação ocidental e branca.

Ainda direcionado à essa dimensão, P2 utilizou-se de um espaço institucional na escola, as reuniões coletivas, para realizar intervenções com os professores ao alertá-los para falas de cunho discriminatório ou racista que ocorriam durante as reuniões coletivas. Reflete-se que essa atuação, ao ser desenvolvida de forma contínua, é efetiva na produção de outros sentidos e significados compartilhados socialmente (Vygotsky, 1960/2012) em torno de grupos minoritários, favorecendo processos de conscientização dos diversos profissionais em seu desenvolvimento humano adulto.

As ações relativas ao “Dia da consciência negra”, expressas por P2, P3, P5 e P7, são exemplos de práticas que também se inserem na dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo ao contemplar a articulação com o corpo docente, a gestão, supervisão e/ou equipe de apoio. Apesar de um processo de avanço na concepção de que o trabalho relativo a esse tema não deve ser restrito a uma data, com psicólogas escolares se envolvendo em ações da escola durante a semana de 20 de novembro e, ainda mais ampliado, com início em meses anteriores, ainda não se observa, nas falas dessas participantes uma ação na perspectiva intercultural e institucional, que venha a contemplar, como mediadores, os diversos grupos existentes na realidade educacional na qual atuam e os variados atores educacionais (docentes, gestores, coordenadores).

Já a participante P7 apresentou uma clareza acerca da perspectiva mais coletiva necessária ao trabalho com o interculturalismo, ao evidenciar: “Eu acho que temos uma diversidade muito grande e eles abraçam esse cenário diverso, cultural; aqui é uma escola muito diversa mesmo. Só que, em um cenário em que todos param pra conversar sobre isso, que tem essa tendência a querer discutir, falar sobre, por exemplo, imigrantes, eu ainda não vejo essa mobilização toda para falar sobre isso. Tirando um professor ou outro que, dentro da didática, consegue encaixar tema de redação, debate histórico, político, tirando esses momentos pontuais, eu não consigo visualizar isso sendo trabalhado de uma forma institucional”.

Um outro exemplo da atuação na dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo foi dado por P5, que indicou o desenvolvimento do projeto em relação à consciência negra no mês de novembro: “Durante o mês de novembro, a escola desenvolve um projeto em relação à consciência negra, questão afro-indígena [...]”. No entanto, em outro momento da entrevista, essa participante também indicou que: “A gente conseguiu até um material bem legal com a Câmara dos Deputados, que é uma cartilha falando sobre o Estatuto da Igualdade Racial e a gente tem pensado em projetos mais focados em relação a isso. Junto aos professores, a gente

tem discutido o tema”. Trabalhar em uma perspectiva institucional requer implementar e/ou acompanhar as ações para torná-las conscientes por todos os membros daquela comunidade, de modo a compreenderem a potência das atividades que desenvolvem e que promovem o desenvolvimento.

Indicador 3: Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem. O Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, importante dimensão da atuação institucional, parte do entendimento de que o professor possui papel de mediador não só do conhecimento formal fornecido pela escola, mas do desenvolvimento psicológico dos estudantes; a atuação nessa dimensão visa, portanto, promover avanços tanto para estudantes quanto aos docentes. É importante que a psicóloga escolar trabalhe junto com o professor para conscientizá-lo acerca de quais atividades desenvolvidas podem ser potencializadas para ampliar e aprofundar saltos qualitativos nas funções psicológicas mais complexas dos discentes. Para isso, é relevante um olhar cuidadoso para a relação professor-aluno e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a observação da dinâmica de sala de aula é recurso importante para a compreensão dos processos relacionais.

Para a materialidade de uma cultura de sucesso escolar (Libâneo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Possato, 2019), é essencial um currículo atento às competências acadêmicas articuladas ao cenário em que a escola está inserida. Como apresentado nos Capítulos 2 e 4, diversas legislações e documentos normativos (SEEDF, 2018b; GDF, 2014, 2024; MEC, 2012, 2020; ONU, 2015; Presidência da República, 1988, 1991, 1996, 2023b, 2008b, 2009, 2010, 2011, 2012, 2017a, 2023a) abordam componentes curriculares e/ou transversais relativos à diversidade, aos aspectos étnico-raciais, entre outras temáticas que, embora não contemplem o interculturalismo, fazem referência a populações específicas, como negros, indígenas, quilombolas e imigrantes. A dimensão da atuação institucional referente ao

Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem em Psicologia Escolar deve, portanto, prever a atenção, discussão e reflexão ampliada em torno das características principais da escola, a saber: o ensino do conhecimento acumulado culturalmente e a formação do indivíduo a partir da circulação de valores, crenças, etc. A instituição educacional possui como função social promover mudanças e transformações no ser humano e na realidade, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas complexas (Marinho-Araujo, 2014).

Para Marinho-Araujo (2014, 2015), há diversas atividades que podem orientar a psicóloga escolar na dimensão do Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem na atuação institucional: análise conjunta com o professor sobre a produção escolar do estudante para propiciar a reflexão sobre sua prática; discussões acerca das concepções de ensino e de aprendizagem e de outros aspectos que subsidiam o fazer pedagógico; trabalhos junto à coordenação pedagógica; participações em reuniões e conselhos de classe, entre outras atividades cotidianas que envolvam planejamento e docência.

A partir das entrevistas, analisa-se que as práticas relatadas por P1 e P7, exemplificadas na Tabela 12, podem ser inseridas nessa dimensão do Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. As psicólogas escolares destacaram o desafio da língua e estratégias adotadas em conjunto com a equipe. No entanto, além de um objetivo comunicacional, a Psicologia pode contribuir, fundamentada nas teorizações de Vygotsky (1960/2012), para a compreensão de que a língua é um signo importante para a linguagem, um conceito mais complexo que está atrelado às relações sociais e culturais. A linguagem é uma função psicológica superior e uma forma cultural de comportamento que se configura em instrumento simbólico associado ao pensamento, com a unidade desse processo se materializando no significado da palavra (Vygotsky, 1960/2012).

Os processos de circulação de sentidos e significados que se originam nas trocas simbólicas e concretas, materializadas dialeticamente nas relações socioculturais,

historicamente promoveram avanços na humanização e no desenvolvimento dos processos psicológicos que favorecem a conscientização. A linguagem, como principal mediação simbólica para essa conscientização dialética de si e do mundo, assume importante função nos saltos qualitativos psicológicos (Vygotsky, 1960/2012). Promover ricos espaços para a partilha de sentidos deve ser uma das metas da psicóloga escolar para mediar esses processos de conscientização no coletivo educacional. Com base nessa argumentação teórica, o acesso à língua portuguesa, com as mediações adequadas, favorece o processo de desenvolvimento humano, e não somente a inserção na dinâmica escolar no que concerne às aulas e avaliações.

Reflete-se que o âmbito do processo de ensino-aprendizagem em cenários de interculturalismo se articula às discussões teóricas importantes em torno da função social da escola, revelando um desafio não somente da língua, mas também da própria especificidade desse cenário de forma geral. Embora as profissionais ainda se mostrem em um processo de contato inicial com a temática do interculturalismo, para a compreensão ampliada defendida nesta tese considera-se primordial que sejam desenvolvidas estratégias para que o currículo oportunize o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive os pertencentes aos grupos minoritários, para que a escola alcance efetivamente a sua função social.

A seção a seguir aborda, de forma sintética, alguns significados e sentidos compartilhados na roda de conversa que reiteram as zonas de sentido discutidas anteriormente. No entanto, como apresentado na Metodologia, o objetivo principal desse recurso de pesquisa foi a construção coletiva de uma proposta de atuação institucional.

Eixo de Análise 5: A Roda de Conversa

Como apresentado na Metodologia, a roda de conversa contou com a participação da pesquisadora, sua orientadora e as psicólogas escolares que também foram convidadas para

esse terceiro momento da pesquisa. Compareceram quatro participantes, que estiveram reunidas, online, por quatro horas. Reitera-se que foi realizada uma votação para melhor data e horário do encontro, considerando que, para alcançar o objetivo proposto, era necessário verificar a alternativa de maior adesão das participantes.

A roda, que foi integralmente gravada, com autorização das participantes, e posteriormente transcrita, contemplou três momentos principais, coadunados aos objetivos da pesquisa: a) Apresentação das participantes; b) Partilha das ações em Psicologia Escolar; c) Discussão e sugestão de temas para formação continuada sobre a temática. A seguir, são apresentados e discutidos, de forma transversal, esses resultados.

Inicialmente, ocorreu a apresentação da pesquisadora e de sua orientadora, o panorama das 5 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) com as escolas que as participantes atuavam, e a apresentação das participantes. Para esse momento, as psicólogas foram orientadas a relatar o nome, a CRE à qual pertenciam e a diversidade multicultural observada na escola em que trabalhavam.

As interlocuções propiciadas pela roda de conversa com a presença de profissionais de Regionais distintas foi relevante na medida que, apesar de todas atuarem em instituições educacionais vinculadas à SEEDF, cotidianamente não havia um contato institucional próximo que possibilitasse uma troca de conhecimentos mais aprofundada entre elas. Apesar da SEEDF investir em formação continuada, em especial por meio dos Encontros de Articulação Pedagógica (EAP), eles ocorrem semanalmente, com profissionais da mesma Regional e contemplando as EEAA, incluindo os pedagogos. Os EAP têm como objetivo tanto a discussão de assuntos administrativos, quanto teóricos, mas de forma abrangente, que contemple os dois tipos de profissionais da Equipe (Nunes et al., 2024). Ainda não há, no âmbito da Secretaria, encontros periódicos apenas para as psicólogas da rede. Durante a roda de conversa

oportunizada pela pesquisa, as participantes consideraram a possibilidade de regularidade desses encontros específicos da Psicologia como muito necessária e pertinente.

Após a apresentação, foi utilizada uma imagem (Anexo 9) escolhida intencionalmente para a realização de uma mediação estética (Mendes, 2011), com o objetivo de promover a circulação de significados e sentidos em torno da temática do interculturalismo. P3 evidenciou, durante a roda de conversa, a mobilização da temática que se revelou inovadora e pouco discutida no âmbito da Psicologia: “Para mim, foi bem surpreendente no sentido de que eu fiquei mais pensativo, me movimentou [...] ao mesmo tempo que ela [a pesquisadora] foi me entrevistando, a entrevista já me fez debruçar ao tema e já foi interventiva, digamos assim”. Essa compreensão se coaduna à Zona de Sentido 1, Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocução em Psicologia Escolar, cujos sentidos foram circulados por P2 e P9 nas entrevistas. As falas de outras PEs, apresentadas a seguir, revelaram também noções similares à ZS1.

P2: Eu nunca tinha pensado nesse termo, eu nunca tinha feito leitura de artigo e texto. Eu fui na questão da palavra, do conceito, tentando tatear; mas, eu nunca tinha pensado nesse leque, nessa coisa bem localizada de Brasil.

P3: Eu fui até surpreendido conceitualmente pelo termo. Pouco se tem na literatura e a sua pesquisa está me provocando nesse sentido de me debruçar conceitualmente [...] A gente está imerso na realidade da escola e, às vezes, perpassa sobre o fenômeno e não consegue identificar o fenômeno [...] [a pesquisa] é formativa no sentido de que eu preciso mais... São tantos saberes que a gente sente falta e precisa se apropriar (Comunicação pessoal).

As falas de P2 e P3 ratificam a tese de que, A Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo; diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a

prática psicológica em instituições de ensino com vivências culturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais, voltadas a essa temática de forma intencional. Ou seja, conforme foi explicitado neste capítulo, identificaram-se ações das participantes, baseadas na proposta de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015) e no modelo adotado pela SEEDF (SEEDF, 2010, 2018), que se aproximavam ao cenário de interculturalismo; porém, muitas vezes, não havia uma intencionalidade. As análises das zonas de sentido constataram práticas voltadas a esse fenômeno; mas, algumas, tinham cunho individualizante e não institucional, ou, ainda, eram direcionadas a grupos específicos. A participação nesta pesquisa propiciou às psicólogas escolares a percepção sobre o fenômeno concreto que está posto em suas realidades cotidianas de trabalho e mobilizou-as a buscarem estudos sobre o tema para ampliarem e aperfeiçoarem suas ações.

Após essas trocas de sentidos, a pesquisadora apresentou, sinteticamente, sua pesquisa de doutorado, com destaque para a discussão teórica do tema, objetivos e proposta de construção coletiva da atuação institucional de psicólogas escolares tendo como foco os cenários de interculturalismo. As discussões teóricas da Psicologia Crítica, Psicologia Escolar Crítica e Psicologia histórico-cultural foram apresentadas como fundamentação da tese, além da compreensão de interculturalismo adotada, em uma perspectiva ampliada. O processo da construção de pesquisa foi detalhado às participantes.

Na continuidade da roda de conversa, com a partilha das ações em Psicologia Escolar, as participantes foram consultadas sobre a percepção da necessidade de uma formação continuada sobre Psicologia Escolar e interculturalismo. Algumas destacaram uma necessidade anterior de aprofundamento sobre as bases teóricas adotadas pela SEEDF. Nessa direção, P5 refletiu que: “Percebo que tem muita gente [psicólogas escolares] chegando ou outras que já estão na casa há mais tempo, que têm um olhar meio desconectado da proposta da rede, da realidade da escola pública”; e P2 ratificou que: “A gente precisa estudar as bases de atuação

da Psicologia Escolar, da concepção, inclusive”. Esses sentidos, circulados por profissionais que também indicaram nas entrevistas a adoção da Psicologia histórico-cultural para fundamentar as suas práticas, se coadunam à evidência de que existem profissionais que fundamentam e atuam com base em outras concepções teóricas, conforme circulado na Zona de Sentido 2, Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar. Ou seja, P2 e P5 também perceberam o distanciamento teórico-prático de algumas psicólogas, colegas da SEEDF.

Os sentidos circulados em relação às práticas relativas ao cenário de interculturalismo observadas na pesquisa foram contempladas na proposta de atuação institucional de psicólogas escolares, apresentada no capítulo seguinte, Considerações Finais. Destaca-se que a referida proposta foi elaborada a partir do aprofundamento teórico realizado pela pesquisadora para o desenvolvimento desta tese, das etapas da pesquisa, e, de forma específica, da roda de conversa que permitiu essa construção coletiva.

A metodologia da roda de conversa oportunizou uma rica troca de sentidos, conhecimentos, práticas, afetos e também sugestões para uma atuação mais sensível aos contextos interculturais. A partilha coletiva oportunizou à pesquisadora elementos importantes para a elaboração de uma proposta para futura atuação institucional de psicólogas escolares com foco em cenários de interculturalismo, fundamentada no aprofundamento teórico realizado para o desenvolvimento desta tese e nos resultados da pesquisa. Essa proposta será apresentada no próximo capítulo - Considerações Finais.

Capítulo 6

Considerações finais

No Brasil, as questões raciais, étnicas, de crença, de religião e de culturas, próprias de um país de dimensão continental e marcado pela diversidade em suas diferentes facetas, juntamente com a atual configuração migratória, evidenciam um fenômeno que recebe nomenclaturas e compreensões distintas na literatura, com destaque para os termos multiculturalismo e interculturalismo. Esta tese adotou a perspectiva teórica do interculturalismo crítico, ampliando a abordagem decolonial defendida por Walsh (2009), ao considerar que a compreensão desse fenômeno deve abarcar diversos grupos, como negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados.

As concepções teóricas e metodológicas da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1962/2012) e da Psicologia Crítica (Martín-Baró, 1996; 2006; Parker, 2007; 2014; Pavón-Cuéllar, 2022) sustentaram epistemologicamente a tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. Acreditou-se que, diante desse contexto histórico, cultural, político e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências interculturais, evidenciada pela revisão de literatura empreendida nessa tese, considerou-se que poucas profissionais desenvolvem ações institucionais voltadas a essa temática, de forma intencional.

Com base nessa defesa, esta pesquisa foi estruturada com o objetivo geral de investigar a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no Distrito Federal. Os objetivos específicos foram: (a) mapear escolas de ensino regular da Educação Básica da SEEDF com cenários de interculturalismo; (b) identificar a presença de psicólogas escolares trabalhando em cenários de interculturalismo na Educação Básica; (c)

caracterizar e analisar o perfil e a atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo; (d) elaborar, de forma coletiva, uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em ações em cenários de interculturalismo.

Para o alcance dos objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa que utilizou estratégias multimetodológicas, como análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa. A pesquisadora imergiu, durante as diversas etapas da investigação, no aprofundamento teórico sobre a temática.

Em consonância à proposição de Martin-Baró (2006) em torno de uma Psicologia que se liberte do colonialismo e das ideologias dominantes, que protagonize discussões com ênfase na conjuntura latino-americana e que produza conhecimentos considerando o contexto social, político, histórico e cultural de seu povo, esta tese enfatizou o interculturalismo brasileiro, destacando o Brasil como país colonizado, miscigenado e constituído por grupos diversos. É em meio a essa conjuntura que a psicóloga e autora desta pesquisa se propôs a refletir sobre o papel da Psicologia Escolar na interface com o interculturalismo, evidenciando compromisso e justiça sociais com o cenário brasileiro.

Este capítulo destaca as principais contribuições desta tese. Posteriormente, apresenta uma proposta de atuação institucional para psicólogas escolares, com foco em ações em cenários de interculturalismo, último objetivo específico e principal contribuição desta investigação. As práticas sugeridas focam no objeto de estudo desta pesquisa e, tendo como base a proposta de atuação institucional construída por Marinho-Araujo (2014, 2015), contemplam as quatro dimensões defendidas pela autora: mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo, acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem e escuta psicológica. A última dimensão, apesar de não compor a Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (GDF, 2019), é defendida nesta tese como primordial para a atuação da psicóloga nesse cenário, ocorrendo de forma transversal às outras

dimensões, principalmente por compor a escuta psicológica diferenciada e qualificada que subsidia ações diversas. Ao final, este capítulo apresenta as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras, e as recomendações da pesquisa para a SEEDF.

Contribuições da Pesquisa

Face à notável divergência de concepções e definições na literatura, uma relevante contribuição desta tese foi a construção de um panorama de discussões conceituais sobre os fenômenos denominados multiculturalismo e interculturalismo nas áreas da Educação e da Psicologia. Considerou-se que, para uma ruptura com prismas teóricos de menor criticidade acerca desse fenômeno, que vem sendo estudado por diversas áreas do conhecimento, deve-se atentar para uma escolha fundamentada do termo que o define, pois revela concepções subjacentes que precisam ser discutidas.

A realização de uma revisão narrativa de literatura acerca da discussão conceitual sobre multiculturalismo e interculturalismo, possibilitou identificar que as áreas da Educação e da Psicologia possuem investigações científicas que: a) abrangem mais de uma definição de multiculturalismo e/ou interculturalismo, a depender do autor a ser adotado; b) apresentam e debatem somente a vertente defendida; c) discorrem sobre algumas concepções teóricas, mas sem evidenciar a defesa por uma delas. Com base neste resultado, esta tese materializa um avanço conceitual à temática ao contemplar uma dimensão histórica, conceitual e epistemológica desses fenômenos, justificando o motivo da escolha pela terminologia de interculturalismo frente a outras concepções existentes. Observou-se, ainda, que a área da Educação possui maior quantidade de discussões sobre o multiculturalismo e o interculturalismo, sendo importante que a Psicologia, que ainda apresenta produções incipientes sobre a discussão conceitual desses fenômenos, forneça, com criticidade e em atenção ao cenário brasileiro, significativas contribuições à compreensão das temáticas do

interculturalismo e multiculturalismo no cenário nacional, em especial com o aporte da Psicologia Escolar.

De forma complementar, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, com busca robusta em seis bases de dados e em uma coletânea composta por 17 livros do GT-PEE da ANPEPP. Conforme apresentado no Capítulo 2, verificou-se que, no âmbito da Psicologia, a Psicologia Social é a área que se sobressaiu nas publicações em forma de artigos, dissertações e teses sobre a temática do multiculturalismo e/ou interculturalismo. Na Psicologia Escolar, constatou-se a incipiência de produções na área, com somente cinco estudos, em um total de 70 publicações, localizados nas bases de dados a partir dos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos. Desses, um trabalho discutiu, efetivamente, a relevância das contribuições da área para contextos de interculturalismo. Na ampliação da revisão que contemplou os livros, somente cinco capítulos (entre os 180 investigados) tiveram aproximações da Psicologia Escolar com o fenômeno investigado, sendo que um desses se destacou por trazer contribuições mais amplas e aprofundadas. Esses resultados corroboraram a relevância, científica e social, bem como a inovação desta tese de doutorado.

O primeiro objetivo específico, concernente ao mapeamento das escolas de ensino regular da Educação Básica da SEEDF com cenários de interculturalismo, apontou a existência de instituições com esse perfil em diversas Regionais de Ensino da SEEDF. Os cenários escolhidos para a investigação foram uma instituição de Brazlândia; três de Ceilândia; quatro do Plano Piloto, sendo duas na Asa Norte e duas na Asa Sul; uma de São Sebastião; e uma de Sobradinho, que ofertavam Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio. Com essa amplitude, todas as etapas da Educação Básica foram contempladas. A diversidade multicultural identificou brancos, negros, indígenas, imigrantes, refugiados nos cenários de pesquisa. Esses perfis estavam relacionados

às características das áreas e proximidade com as regiões de moradia indígenas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) para imigrantes e refugiados, Setor de Embaixadas.

O segundo objetivo específico, referente à presença de psicólogas escolares trabalhando em cenários de interculturalismo, identificou dez profissionais atuando na realidade investigada. O resultado foi alcançado a partir de comunicação com as Coordenações Intermediárias (CIs) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) das diversas Regionais de Ensino, que colaboraram gentilmente com a pesquisa, fornecendo a localização e os contatos das participantes.

O terceiro objetivo específico, relacionado à caracterização e análise do perfil e da atuação de psicólogas escolares em escolas com cenários de interculturalismo, realizada por meio de questionário, indicou que a maioria das participantes era do gênero feminino, com idade média de 37,8 anos, de cor/raça branca, com atuação prioritária no Ensino Fundamental Anos Finais, seguido por Ensino Fundamental Anos Iniciais e, em quantidade igual, Educação Infantil e Ensino Médio. O tempo de atuação como psicóloga escolar em escolas da SEEDF variou de 3 a 20 anos, sendo o mesmo tempo de prática profissional como psicóloga escolar na Educação Básica, revelando que o trabalho na SEEDF foi a primeira experiência laboral de todas as participantes nessa área.

Ainda em relação ao terceiro objetivo específico, as análises das entrevistas realizadas com as psicólogas escolares anunciaram três Zonas de Sentido (ZS), construídas a partir das interlocuções e circulação de significados e sentidos entre elas e a pesquisadora em torno da atuação da área em cenários de interculturalismo. As ZS foram: Interculturalismo como Temática Inovadora na Interlocução em Psicologia Escolar (ZS1); Fundamentação Teórica para Atuação em Psicologia Escolar (ZS2); Práticas da Psicologia Escolar em Cenários de Interculturalismo (ZS3).

A análise da ZS1 evidenciou, entre as psicólogas entrevistadas, uma compreensão reduzida em relação ao interculturalismo, fenômeno compreendido pelas participantes como atrelado a grupos específicos, principalmente relacionados a imigrantes e indígenas; essa constatação foi verificada desde o convite à participação na pesquisa até à aplicação dos questionários, realização das entrevistas e da roda de conversa. Este estudo, em todo seu processo, possibilitou que a atuação intencional da psicóloga e autora desta pesquisa no processo de pesquisa de uma temática inovadora e pouco debatida pela área mobilizasse afetos e partilha de conhecimentos junto às participantes, suscitando a conscientização da relevância da temática do interculturalismo em suas práticas e prospectando ações no âmbito da Psicologia Escolar.

Verificou-se, a partir da ZS2, que há profissionais que atuam com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, mas, por outro lado, há também profissionais que possuem identificação, formação e/ou atuação com base em outras concepções teóricas, apesar dos pressupostos conceituais baseados em Vygotsky (1934/1995, 1960/2012, 1982/1999) serem as diretrizes instituídas nos documentos orientadores da SEEDF. Na ZS 3, identificaram-se ações, fundamentadas na proposta de atuação institucional (Marinho-Araujo, 2014, 2015; SEEDF, 2010), voltadas para uma atenção ao cenário existente, principalmente nas dimensões do mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitas vezes, não havia uma intencionalidade nas práticas direcionadas ao fenômeno do interculturalismo; algumas, ainda, eram de cunho individualizante e não institucional, ou direcionada a grupos específicos.

O quarto objetivo específico, relacionado à elaboração, de forma coletiva, de uma proposta de atuação institucional de psicólogas escolares, com foco em cenários de interculturalismo, foi alcançado a partir de contribuições de todas as etapas da pesquisa, incluindo, principalmente, a roda de conversa, além do aprofundamento teórico conceitual da

pesquisadora. A referida proposta é apresentada na seção seguinte neste capítulo. As recomendações de ações, elaboradas pela pesquisadora, foram baseadas nas quatro dimensões da atuação institucional desenvolvida por Marinho-Araujo (2014, 2015).

Concluiu-se, com essa investigação de doutorado, que os saberes e práticas das psicólogas escolares devem se direcionar, além do multiculturalismo já existente, para um interculturalismo nos ambientes educacionais da SEEDF, conforme concepção proposta por Walsh (2009). Esta tese, sustentada em uma defesa teórica e epistemológica que se coaduna aos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, especialmente acerca do papel das relações sociais no desenvolvimento psicológico de funções mais complexas (Vygotsky, 1960/2012), apresentou uma conceituação própria de interculturalismo.

A contribuição teórica autoral da pesquisadora desta tese compreende esse fenômeno de forma a contemplar a diversidade em uma perspectiva ampla e decolonial que, além do reconhecimento de diversos grupos, promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da participação, do protagonismo, da interlocução, da troca de saberes e da aprendizagem entre grupos diversos que compõem a especificidade do cenário brasileiro.

Proposta de Atuação Institucional em Cenários de Interculturalismo: Um Convite à Psicologia Escolar

É com base na defesa de que as trocas potencializadas pelas relações interculturais nos contextos educacionais oferecem uma fértil oportunidade para a mediação da psicóloga escolar em prol da emancipação e valorização dessas populações, que esta tese apresenta, a seguir, e como relevante contribuição para a ciência psicológica, uma proposta de atuação de psicólogas escolares com foco em cenários de interculturalismo. O aprofundamento teórico sobre a temática e todas as etapas da pesquisa foram fundamentais para essa construção, que se

materializou a partir de reflexões coletivas, com a oportunidade do encontro entre as psicólogas escolares participantes na roda de conversa.

A proposta para o âmbito da Educação Básica foi construída pela pesquisadora com base na atuação preventiva, institucional e relacional, conforme as quatro dimensões elencadas por Marinho-Araujo (2014, 2015). Apesar da pesquisa que originou a proposta ter sido realizada na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), entende-se que as ações também podem ser desenvolvidas na rede privada e em outras regiões do país.

Mapeamento Institucional

(a) Analisar as políticas educacionais existentes e os documentos legais que contemplam as questões interculturais na Educação Básica para embasar uma atuação coletiva em prol da efetivação de ações que contemplem o interculturalismo.

(b) Compreender o contexto sociocultural presente na região em que a instituição educativa está localizada (proximidade com aldeias, quilombos, organizações não-governamentais de acolhimento a imigrantes e refugiados, embaixadas) para fundamentar ações inclusivas, equânimes e respeitosas.

(c) Mapear a instituição educativa, em ações constantes e dinâmicas, buscando compreender a diversidade e o pluralismo cultural de discentes, docentes e demais profissionais (presença de imigrantes, indígenas, negros, quilombolas, brancos).

(d) Dialogar com a gestão escolar para que os aspectos relacionados ao interculturalismo sejam contemplados no projeto político-pedagógico e nas pesquisas educacionais realizadas na escola (perfil discente, perfil docente).

(e) Analisar a proposta político-pedagógica da escola para identificar se as questões interculturais estão contempladas no currículo.

(f) Fomentar diálogo para que conhecimentos diversificados e protagonizados por diversos grupos (negros, quilombolas, indígenas, brancos, imigrantes, refugiados) estejam respeitosamente presentes no cotidiano educacional.

(g) Contribuir, a partir de mediação com a gestão da SEEDF, para que as turmas sejam heterogêneas em seus diversos aspectos (culturais, étnico-raciais, deficiência etc.).

(h) Identificar, com a mediação da gestão escolar e da coordenação intermediária do SEAA, quais serviços, em nível de SEEDF, são ofertados para garantir os direitos educacionais de estudantes indígenas, imigrantes, negros, quilombolas, e melhoria na vivência escolar desses estudantes.

Assessoria ao Trabalho Coletivo

(a) Mediar processos de conscientização junto aos diversos atores nos espaços institucionalizados na escola (reuniões pedagógicas, reuniões de pais/Responsáveis, Conselhos de Classe etc.), visando evitar processos discriminatórios nas ações e relações educacionais.

(b) Construir, junto com os atores escolares, intervenções contra discriminações e preconceitos, com ênfase educativa e não disciplinar ou punitiva.

(c) Contribuir para que a diversidade e o pluralismo cultural sejam contemplados no cotidiano escolar, desde o planejamento pedagógico até as ações coletivas desenvolvidas, para evidenciar aspectos identitários da cultura de origem dos estudantes, docentes e demais profissionais.

(d) Apoiar discussões sobre a inserção de perspectivas interculturais no currículo, por meio de amplas ações intencionalmente planejadas de modo a ultrapassar uma atenção restrita a aspectos linguísticos.

(e) Desenvolver projetos em parceria com o corpo docente e discente para a promoção de ações contínuas e institucionais, que incentivem a discussão de questões interculturais emergentes no cenário nacional e internacional.

(f) Assessorar projetos de formação continuada sobre interculturalismo para a equipe educativa.

(g) Participar de espaços institucionalizados na escola, tais como coordenações pedagógicas, Conselhos de Classe e reuniões, buscando levantar pontos de discussão e reflexão pautados em questões do interculturalismo.

(h) Mediar, com a gestão escolar, a articulação e o diálogo com órgãos institucionais e não-governamentais para o fomento de ações que contemplem o interculturalismo.

(i) Articular, com os professores, o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar contemplando temáticas relativas ao interculturalismo de forma transversal no currículo, ao longo do ano letivo, combatendo ações episódicas e fragmentadas.

(j) Promover, em articulação com toda a comunidade escolar, o planejamento de ações sobre as questões culturais de âmbito local, regional, nacional e internacional que contemplem todos os povos que materializam a diversidade brasileira.

(k) Planejar, de forma intencional, a realização de projetos coletivos institucionais sobre interculturalismo, em parceria com a comunidade.

(l) Fomentar espaços de discussão e reflexão sobre discriminação, xenofobia e racismo, através de recursos/metodologias diversificadas, estabelecendo parcerias com professores de disciplinas diversas, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, comunidade, lideranças negras, quilombolas, indígenas etc.

(m) Fomentar a criação de coletivos e grêmios estudantis e sua participação em ações na escola que enfatizem questões culturais e étnico-raciais, com o cuidado de não gerar segregação no próprio espaço educacional.

Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem

- (a) Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de interlocução com docentes, coordenação pedagógica e responsáveis, fundamentando-se na Psicologia histórico-cultural enquanto concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano.
- (b) Favorecer a partilha intersubjetiva em torno da trajetória acadêmica de estudantes imigrantes, indígenas, negros, quilombolas etc., balizando-se em conhecimentos sobre diversidade, inclusão, Psicologia Escolar, de forma a potencializar processos de desenvolvimento humano.
- (c) Contribuir com conhecimentos próprios da Psicologia Escolar para fomentar discussões sobre desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e avaliação, considerando as questões interculturais.
- (d) Mediar, com a gestão escolar, parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para a inserção de estudantes de grupos historicamente excluídos em projetos de iniciação científica e extensão universitária.

Escuta Psicológica

- (a) Desenvolver uma atenção qualitativamente diferenciada para que ações coletivas promotoras de acolhimento a estudantes de grupos historicamente excluídos sejam vivenciadas por todos (brancos, imigrantes, indígenas, negros, quilombolas).
- (b) Favorecer, por meio de uma escuta qualitativamente diferenciada sobre vivências interculturais, a circulação de significados e sentidos sobre as trajetórias pessoais e educacionais de estudantes de grupos historicamente excluídos, utilizando a mediação estética como recurso promotor de processos de conscientização.

(c) Criar espaços para circulação e ampliação dos sentidos acerca de significados preconceituosos e excludentes, prevendo ações de combate e ressignificação que contemplem toda a comunidade escolar.

(d) Propiciar escuta diferencialmente qualificada e diálogo com as famílias, não somente dos estudantes dos grupos historicamente excluídos (indígenas, imigrantes, negros, quilombolas etc.), para compreender sobre as questões culturais e relacionais do grupo familiar, além de possibilitar reflexão sobre convenções sociais/normas escolares que, por advirem de culturas distintas, podem refletir em conflitos no espaço escolar.

(e) Promover escuta e diálogo em torno da construção identitária, utilizando a mediação estética como recurso metodológico e promotor de desenvolvimento.

A Proposta de Atuação Institucional em Cenários de Interculturalismo: Um Convite à Psicologia Escolar destacou uma variedade de ações que podem ser desenvolvidas por psicólogas escolares em atenção a cenários de interculturalismo. É importante notabilizar que essas recomendações, construídas a partir de estudo aprofundado sobre a temática, é passível de flexibilidade e acréscimos, devendo ser articuladas dinamicamente, de forma interdependente. Reitera-se, em consonância aos pressupostos adotados nesta tese, sobre a relevância da atenção ao contexto histórico, cultural, social, econômico da escola em que as práticas serão desenvolvidas. Aspectos como características regionais e políticas educacionais específicas em âmbito estadual e/ou municipal, caso existam, devem ser consideradas e analisadas no sentido de potencializar o desenvolvimento de todos.

Limitações do Estudo e Sugestões de Investigações Futuras

Esta tese realizou robustas revisões de literatura. À nível nacional, foram empreendidas revisões no âmbito da (a) Psicologia Escolar na Educação Básica, fundamentadas nos

pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural; (b) conceituações de multiculturalismo e interculturalismo, com estudos produzidos nos campos da Psicologia e da Educação; (c) Psicologia Escolar na interface com multiculturalismo e interculturalismo. No entanto, esta tese apresenta como limitação não ter utilizado descritores em outros idiomas, que não o português, nas buscas nas bases de dados eletrônicas.

Como investigações futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos sobre o interculturalismo em estados e regiões brasileiras, face à dimensão continental do país e pluralidade existente, inclusive, em uma mesma região. Outra possibilidade é a escuta das vozes de outros atores educacionais, como estudantes, docentes, famílias, e não somente de psicólogas escolares. Recomenda-se a utilização da observação como procedimento de pesquisa indicado para melhor compreensão in loco do interculturalismo e das ações institucionais desenvolvidas por psicólogas escolares nos contextos educacionais. Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas específicas sobre a temática investigada no contexto da Educação Superior, que, além da política de cotas étnico-raciais, também apresenta programas de mobilidade acadêmica, intercâmbios, parcerias internacionais, que geram uma característica própria a essa etapa de ensino.

Recomendações da Pesquisa para a SEEDF

Como recomendações da pesquisa para o cenário no qual foi realizada, com base na evidência de que a realização da roda de conversa propiciou diálogo, reflexões e ampliação de processos de conscientização entre profissionais vinculados a escolas pertencentes às diversas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF, propõe-se que a referida Secretaria amplie os Encontros de Articulação Pedagógica (EAP), que ocorrem em nível local, para encontros mensais entre as EEAA das diversas Regionais.

No âmbito da SEEDF, sugere-se, ainda, a utilização de espaços já instituídos, como a Unidade-Escola de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) e as Semanas Pedagógicas, para o desenvolvimento de formações sobre a temática do interculturalismo para toda a escola e diversos profissionais, adotando a concepção ampliada desta tese que não se restringe a grupos específicos, como os imigrantes, foco, muitas vezes, de representação social reduzida dessa temática. Simultaneamente, orienta-se o desenvolvimento de formação continuada específica aos profissionais da Psicologia Escolar nos EAP, que ocorrem semanalmente. Essa proposta formativa pode ser adotada pelas diversas instituições educacionais com cenários de interculturalismo no Brasil.

Considera-se que o planejamento e compartilhamento de práticas, também mobilizando o foco para o tema do interculturalismo, contribuirá para ações exitosas nas diversas escolas com esse cenário de diversidade no DF. Esses encontros podem, inclusive, contar, em alguns momentos, com a profissional que coordena o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), no qual as psicólogas escolares fazem parte, para que, posteriormente, seja viabilizado diálogo sobre o desenvolvimento de políticas com os gestores da SEEDF.

A tese defendida no doutorado e corroborada pela pesquisa desenvolvida, se configura como um convite à Psicologia Escolar - enquanto área de conhecimento, estudo, investigação e atuação profissional -, a refletir sobre a temática intercultural e prospectar ações inovadoras. Distante de esgotar possibilidades de intervenções e práticas, a tese subsidiou-se nas dimensões de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015) para propor ações da psicóloga escolar que favoreçam a circulação de significados e sentidos, promovendo trocas, aprendizados mútuos, processos de conscientização e desenvolvimento para e com todos os integrantes da comunidade educativa, especialmente em relação à temática do interculturalismo.

Uma defesa fundamental adotada é de que não somente as ações mencionadas, mas como todas as práticas desenvolvidas com mediação da Psicologia Escolar prevejam a participação de todos os sujeitos, em uma perspectiva coletiva e institucional, como defende Marinho-Araujo (2015, 2015), mas, também, intercultural e decolonial. Assumir essa compreensão é atuar com criticidade e corroborar o compromisso ético-político da profissão.

Referências

- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. B. (2021). Psicologia Escolar e relação família-escola: Um estudo sobre concepções profissionais. *Psicologia em Pesquisa (UFJF)*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>
- Amoretti, M. E. P. A., Oliveira, F. N. G., Bevilaqua, R., & Pereira, A. R. (2023). A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i1.2942>
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(e1877342), 1–16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393–402. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-571508>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes.
- Braz-Aquino, F. S., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. A. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255–2. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000442014>
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. F. Moreira, & V. M. Candau (Eds.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13–37). Vozes.

- Canen, A. (2012). Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In L. L. C. Santos, & A. M. P. Favacho (Eds.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos* (pp. 237–250). CRV.
- Carneiro, A. S. C., & Sampaio, S. M. R. (2021). Transição para a vida adulta em famílias de origem popular: o que muda com a entrada dos jovens na universidade? In C. M. Marinho-Araujo, & L. A. C. Dugnani (Orgs.), *Psicologia escolar na educação superior* (pp. 53-73). Editora Alínea.
- Cavalcante, L. A. C. (2019). *Formação continuada em Psicologia Escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37525/1/2019_LorenadeAlmeidaCavalcante.pdf
- Cavalcante, L. A. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Potencialidades da mediação estética para a formação continuada de psicólogos escolares. In C. M. Marinho-Araujo & A. M. B. Teixeira (Eds.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (Vol. 1, pp. 33–51). Alínea.
- Cavalcanti, L. (2023). 10 anos do OBMigra: dados, pesquisas e contribuições para políticas. In L. Cavalcanti, T. Oliveira & S. F. L. Silva, *Relatório Anual 2023: OBMigra 10 anos: Pesquisas, dados e contribuições para políticas*. Portal de migração.
- Cavalcanti, L., Botega, T., Araújo, D., & Tonhati, T. (Eds.). (2017). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Editora Universidade de Brasília.
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, S. L. (2024). *As dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil: Relatório anual 2024*. OBMIGRA. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf

- Claro, C. A. B. (2019/2020). Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: Avanços e Expectativas. *Boletim de Economia e Política Internacional, BEPI*, 26.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2022). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD 2021*. https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2022a). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (Vol. 1). CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022b). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: condições de trabalho, fazeres e engajamento social* (Vol. 2). CFP.
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do colégio brasileiro de cirurgias*, 34, 428-431.
- Dazzani, M. V. M., Teixeira, A. M. B., Freire, K. E. S., & Silva Filho, W. J. (2021). Universidade e justiça epistêmica: uma proposta para a Psicologia Escolar e Educacional. In C. M. Marinho-Araujo, & L. A. C. Dugnani (Orgs.), *Psicologia escolar na educação superior* (pp. 17-32). Editora Alínea.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens* (2 ed.). Artmed.
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105–111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>
- Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., Medeiros, F. P., & Souza, V. L. T. (2020). Equipe gestora, Projeto Político Pedagógico e Psicologia Escolar: Articulações de práticas possíveis. In

- C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant'Ana (Eds.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (Vol. 2, pp. 133–150). Alínea.
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. D. (2016). Psicologia e gestores escolares: Mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 247–259. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- Feitosa, L. R. C., & Avila, B. M. (2023). Acolhendo as trajetórias universitárias: Intervenção grupal com o jogo Travessias. *Interface*, 27(e230036), 1-12. <https://www.scielo.br/j/icse/a/tJBM6yGrPv44F4TSZnmtSnc/abstract/?lang=es>
- Ferreira, F. G. (2022). *Os serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia e a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44975>
- Ferreira, F. G., Carvalho, M. M., Gomes, Alarcão, Y. A. F., Pulschen, L. C., Galvão, D. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202–216. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>
- Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3 ed.). Artmed.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa: Um guia para iniciantes*. Penso.
- Fraga, V. (2018). *Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de educação da rede pública do estado do Rio de Janeiro* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ. <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dVivian%20Fraga%20da%20Fonseca.pdf>

- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24842/1/2017_RosimeireAfonsoDutraFreitas.pdf
- Freitas, R. A. D., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. L. S. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35–64). Alínea.
- Furtado, J. R., Levitan, D., Titon, A. P., Castillo, P. F. V., & Zanella, A. V. (2011). Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças na imagem de si mesmo. *Psicologia: Ciência e Profissão (Online)*, 31 (1), 66-79. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/m6TnFdHs4n6M5dj5mCrhZvm/abstract/?lang=pt>
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional SP*, 21(3), 467–476.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas de literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183–184. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>
- Governo do Distrito Federal. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento>

Governo do Distrito Federal. (2016). *Decreto Nº 37.140*. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal.

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3470d4a25d3045c188d4db8f840ffbc1/Decreto_37140_29_02_2016.html

Governo do Distrito Federal. (2019). *Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019*. DODF.

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/regimentoescolar_portaria-180-de-30mai19_-altera_31mai19.pdf

Governo do Distrito Federal. (2022a). *Lei nº 7.190*. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal.

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/164ced441f82436993efa9448246e377/Lei_7190_21_12_2022.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.190%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202022&text=Cria%20a%20Regi%C3%A3o%20Administrativa%20de,Administrativa%20de%20Arapoanga%20%E2%80%93%20RA%20XXXIV.

Governo do Distrito Federal. (2022b). *Lei nº 7.191*. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal.

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee49b13b3d5443fb8198732f885ca231/Lei_7191_21_12_2022.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.191%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202022&text=Cria%20a%20Regi%C3%A3o%20Administrativa%20de,de%20%C3%81gua%20Quente%20%E2%80%93%20RA%20XXV.

Governo do Distrito Federal. (2022c). *Edital n. 31, de 30 de junho de 2022*. DODF.

https://www.quadrix.org.br/Archives/General/26736/26737/26739/25A0F0C71983/1_SEEDF_concurso_publico_2022_edital_31_abertura.pdf

Governo do Distrito Federal. (GDF) (2024). *Estratégia de matrícula*. GDF. Secretaria de Educação.

Guimarães, T. L. (2023). *Pesquisa-intervenção em Psicologia Escolar: Mediação estética na formação continuada e ressignificação identitária* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant'Ana, I. M., & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia Escolar e Família: Importância da proximidade e do diálogo. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. L. S. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 143–162). Alínea.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1992). *Censo Demográfico 1991: Resultados preliminares*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=283450>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93d_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Área territorial brasileira 2022*. <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=53>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023a). *Censo Demográfico 2022: População e domicílios — Primeiros resultados*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023b). *Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022.*

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Brasil_e_UFs.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023c). *Censo Demográfico 2022: Quilombolas – Primeiros resultados do universo.*

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024a). *Projeções da População do Brasil e Unidades da Federação: 2000-2070.*

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=41053&t=resultados>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024b). *Censo Demográfico 2022: indígenas: principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana ou rural*

do domicílio: resultados do universo. IBGE.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102155>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024c). *Censo Demográfico 2022: quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes*

territoriais específicos: resultados do universo. IBGE.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73109>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2021a). *IDEB – Anos iniciais do*

ensino fundamental. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2021b). *IDEB – Anos finais do ensino fundamental (rede pública)*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. (2021c). *IDEB – Ensino Médio Regular (municípios)*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. (2022). *Tabela Brasil - Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2024). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo técnico: Versão preliminar*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones*, 14, 55-73.
- Leite, F., Alberto, M. F. P., & Santos, D. P. (2021). Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–4. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for

- Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Medicine*, 9(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lima, R. R., Maia, M. M. M., & Sousa, S. M. N. (2018). Multiculturalismo, Educação e Relações de Gênero. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 4(1), 57-67.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. Ícone.
- Maia, A. P. R., & Silva, C. N. M. (2019). Educação escolar e multiculturalismo: lendo e refletindo realidades sociais na sala de aula. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 6(11), 200-216.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp.153–175). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção-institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19, 147–163. <http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes>
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais*. Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M., & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 193–214). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 47-76). Átomo & Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7–14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652421>
- Martínez, A. M. (2019). Epistemologia qualitativa: Dificuldades, equívocos e contribuições para outros tipos de pesquisa qualitativa. In A. M. Martínez, F. González-Rey & R. V. Puentes (Eds.), *Epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade* (pp. 47– 69). Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Cortez.
- Melo, E. R. M. S. F., Galvão, P., & Matos, D. C. (2021). Percepção de psicólogas escolares sobre o processo de escolha profissional no ensino médio. *Research, Society and Development*, 10(2), 1–15. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12329>
- Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2020). Assembleias de classe: Psicologia Escolar na promoção da participação de estudantes. In C. M. Marinho-Araujo, & A. M. B. Teixeira. *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (pp. 91–103). Alínea.

- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://core.ac.uk/download/pdf/33540415.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Resolução CNE/CEB Nº 8*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2020). *Resolução CNE/CEB Nº 1/20*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf
- Ministério da Igualdade Racial. (2023). *Estrutura organizacional*. <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional>
- Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022a). *O Observatório*. Portal de Imigração. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatori>
- Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022b). FUNAI: Autonomia e protagonismo indígena. <https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/FunaiAutonomiaeProtagonismoIndigena2edicao.pdf>
- Ministério da Saúde. (2012). Resolução Nº 466. Conselho Nacional de Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ministério da Saúde. (2016). Resolução Nº 510. Conselho Nacional de Saúde. https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html
- Ministério dos Povos Indígenas. (2023b). *A Funai*. <https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/Institucional>

- Miyahira, E. (2019). Multiculturalismo e escola pública. *Revista de Ciências Sociais*, 49(3), 455-478.
- Monteiro Neto, F. F. M. (2012). *Estudos de psicologia intercultural: nós e outros* (3. ed., Vol. 1). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20908>
- Nunes, L. V. & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant’Ana (Eds.), *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (Vol. 2, pp. 11–29). Editora Alínea.
- Nunes, L. V. & Marinho-Araujo, C. M., Guimarães, T. L., & Cacau, T. P. (2024). Inovações em Psicologia Escolar: atuação na gestão e políticas públicas no Distrito Federal. In P. Galvão, A. M. B. Teixeira, C. M. Marinho-Araujo & A. B. C. Menezes (Orgs.), *Inovações em Psicologia Escolar Crítica: contextos de pesquisa, práticas profissionais e políticas públicas* (pp. 75-94). Editora Alínea.
- Oliveira, A. T. R., Cavalcanti, L., & Costa, L. F. L. (2020). O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In L. Cavalcanti, T. Oliveira, & M. Macedo (Eds.). *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral.
- Oliveira, B. C., Ramos, V. R. L., & Souza, V. L. T. (2020). Parceria crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant’Ana (Eds.), *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (Vol. 1, pp. 105–122). Alínea.

- Oliveira, M. C. S. L., Costa, D. L. P., & Camargo, C. K. (2018). Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 72-92.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024: Reconhecimento, justiça, desenvolvimento*. <https://decada-afro-onu.org/documents.shtml>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. UNESCO.
<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>
- Parker, I. (2007). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139–159.
https://www.academia.edu/35190479/Psicolog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_qu%C3%A9_es_y_qu%C3%A9_no_es
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Alínea.
- Pavón-Cuéllar, D. (2022). *Psicologia crítica: Definição, antecedentes, história e atualidade*. Itaca. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5900378>
- Pederiva, A. M., Matta, A. A., & Lovato, A. S. (2022). Contribuições de Vigotski para pensar uma educação intercultural. *Educação & Realidade*, 47, 1–20.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01>
- Pinheiro, L. R. (2020). Rodas de conversa e pesquisa: Reflexões de uma abordagem etnográfica. *Pro-posições*, 31, 1–30. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>

Presidência da República. (1967). *Lei Nº 5.371*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15371.htm

Presidência da República. (1980). *Lei Nº 6.815*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm

Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa

Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Presidência da República. (1991). *Decreto Nº 26*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm

Presidência da República. (1996). *Lei Nº 9.934*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Presidência da República. (1997). *Lei Nº 9.474*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm

Presidência da República. (2003a). *Decreto Nº 4.886*. Casa Civil/Subchefia para

Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm

Presidência da República. (2003b). *Lei Nº 10.639*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Presidência da República. (2003c). *Decreto Nº 4.887*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos

Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

Presidência da República. (2008a). *Lei Nº 11.892*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm

Presidência da República. (2008b). *Lei Nº 11.645*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos

Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

Presidência da República. (2009). *Decreto Nº 6.861*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm

Presidência da República. (2010). *Lei Nº 12.288*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Presidência da República. (2012). *Lei nº 12.711*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Presidência da República. (2017a). *Lei Nº 13.445*. Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

Presidência da República. (2017b). *Lei Nº 13.415*. Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm#art3

Presidência da República. (2019). *Lei Nº 13.935*. Secretaria Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Presidência da República. (2023a). *Decreto Nº 11.443*. Casa Civil/Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11443.htm

Presidência da República. (2023b). *Decreto Nº 11.442*. Casa Civil/Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11442.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.442%2C%20DE%201,Programa%20Nacional%20de%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.

Presidência da República. (2023c). *Decreto Nº 11.444*. Casa Civil/Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11444.htm

- Presidência da República. (2023d). *Decreto Nº 11.446*. Casa Civil/Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11446.htm
- Ribeiro, M. (2017). *Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24465>
- Ribeiro, M. M., & Fleith, D. S. (2020). A Inclusão escolar de alunos multiculturais a partir da percepção dos pais. *Psicologia da Educação*, 50, 41–51. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20200005>
- Possato, J. M. (2019). *Práticas inovadoras em contextos educativos: Subsídios para a atuação do psicólogo escolar* [Dissertação Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
- Possato, J. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Práticas exitosas em psicologia escolar: Reflexões iniciais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 178–181. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.268>
- Pott, E. T. B., Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2022). A psicologia escolar no trabalho com adolescentes: A arte como intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 39(120), 368–376. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220034>
- Ramos, K. L., Nogueira, E. M. L., & Franco, Z. G. E. (2020). A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos Revista Científica*, (54).
- Rauber, P. (2017). *Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados* [Tese de doutorado, Universidade Católica Dom

- Bosco]. Repositório Institucional da UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1017780-pedro-rauber-tese-cd.pdf>
- Reis, D. A. (2014). Currículo multi/intercultural no contexto escolar: Implicações para a prática docente. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 7(14), 58–71. <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/125>
- Rodrigues, I. M. (2018). *A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do centro territorial de educação profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEFS. <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/695>
- Rodrigues, M. N., Fernandes, A. N., Sodré, H. S., & Ferreira, A. V. (2021). Quando debater virtualmente não é uma opção, é uma necessidade: uma experiência de educação decolonial e plural através de práticas extensionistas- remotas desde São Gonçalo-RJ. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(1), 356-377.
- Rodrigues, M. S., & Leite, C. (2020). Astronomia cultural: Análise de materiais e caminhos para a diversidade nas aulas de ciências da natureza. *Revista Ensaio*, 22, 1–26. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210112>
- Rodríguez-García, D. (2017). Multicultural/Multiculturalismo. In L. Cavalcanti, T. Botega, D. Araújo, & T. Tonhati (Eds.), *Dicionário crítico de migrações internacionais* (pp. 502–509). Editora Universidade de Brasília.
- Ronchi, J. P., Avellar, L. Z., Ribeiro Neto, P. M., & Fioresi, D. B. (2022). Atuação do psicólogo escolar: Planejamento como estratégia para a ação. *Psicologia em Pesquisa*, 16(3), 1–25. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31389>
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf&lang=pt>

Sampaio, S. (2015). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior.

In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 175-189). Editora Alínea.

Sant'Ana, I. M. (2019). Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: Uma revisão narrativa. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 120–138.
<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3066>

Schaefer, B. O. (1997). Sobre o tratamento de gênero dado à tradução. In P. McLaren, *Multiculturalismo crítico* (pp. 18-20; B. O. Schaefer, Trad.). Cortez.

Secretaria de Comunicação Social (Brasil). (2023). *Dia dos Povos Indígenas é marcado pela campanha Nunca Mais Um Brasil Sem Nós*. <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/04/dia-dos-povos-indigenas-e-marcado-pela-campanha-nunca-mais-um-brasil-sem-nos>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018a). *Regimento Interno: Decreto Nº 38.631*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018b). *Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018*. DODF.
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7b133c81fb994942811a15cae9c7f04d/Portaria_279_19_09_2018.html

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022). *Coordenações Regionais de Ensino*. <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2025). *Escolas e estudantes*.
<https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>
- Senado Federal (Brasil). (2013). *Projeto de Lei Nº 288*.
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113700>
- Silva, S. A., & Sampaio, S. M. R. (2018). Cursos de alto prestígio social e estudantes de origem popular: Seletividade e democratização. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 249-263). Editora Alínea.
- Silva, V. A. (2019). *Migração e refugiados: Um olhar para a educação inclusiva no século XXI* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UECO.
<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1152>
- Sousa, R. S. (2017). *Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ.
<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRenanSantiago.pdf>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35(04), 375-388.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T., & Neves, M. A. P. (2019). Psicologia escolar no Ensino Médio público: O rap como mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6–26.
<http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>
- Teixeira, A. M., Gomes, D. R., & Dazzani, M. V. M. (2018). Estudantes Negros na Universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? In V. L. T.

- Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 165-184). Editora Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1926/2012). *El significado histórico de la crise de la Psicología: Obras escogidas* (Tomo I). Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y language. Obras escogidas* (Tomo II). Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1960/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas* (Tomo III). Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1982/1999). *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes.
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la Interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. In Fuller, N., *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú* (pp. 115-142). Univerisidad del Pacífico.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V, M. Candau (Ed.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12–43). 7 Letras.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25–33. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Zizek (Eds.). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.

Anexo 1

Referências da Revisão Sistemática

- Adi, A. S. (2023). *Os discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de História da rede adventista de educação: por uma decolonialidade didática* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP.
- Ancillotti, C. G. L., & Silva, P. O. M. (2023). Racismo e construção da carreira: Estratégias de enfrentamento adotadas por universitários negros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-17.
- Antonelli, C. C. (2013). *O sujeito estrangeiro: uma escuta psicanalítica de algumas experiências multiculturais contemporâneas* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15310>
- Antunes, C. L. F. H. (2023). *Aspectos psicossocioculturais da depressão pós-parto em mães latino-americanas: estudo de caso múltiplo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ.
- Araújo, S. K. (2014). *A formação profissional dos agentes indígenas de saúde* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15592>
- Becker, A. P. S. (2014). *Famílias sem fronteiras: dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida familiar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132465>

- Becker, A. P. S., Borges, L. M., & Crepaldi, M. A. (2017). Imigração e dinâmica familiar: uma revisão teórica. *Psicologia em Revista*, 23(1), 160–181. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p160-181>.
- Bezerra, C. B. (2016). *Distantes do berço: Impactos psicológicos da imigração na infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176662>
- Bisol, C. A. (2012). Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: Entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 719–726. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500008>
- Bock, A. M. B., Rosa, E. Z., Amaral, M. M., Ferreira, M. R., & Gonçalves, M. G. M. (2022). O compromisso social da Psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42(e262989), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262989>
- Brasil, J. A., & Cabecinhas, R. (2019). Diálogo intercultural e relações intergrupais na Europa: Contributos dos estudos culturais e da psicologia social. *Comunicação e Sociedade*, 89–103. [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3062](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3062)
- Burman, E. (2017). Entre justiça e patologização: Reflexões sobre a violência epistêmica e material na pesquisa sobre migração transnacional e violência doméstica. *Revista Psicologia Política*, 17(40), 500–521. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000300007&lng=pt&nrm=iso
- Cabral, A. F. G. A. (2023). *As pulsões e a (in)determinação nas psicanálises de Freud e Lacan: elementos para uma leitura brasileira da psicopatologia e seus litorais* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.

- Campeol, A. R., Benatti, A. P., & Pereira, C. R. R. (2021). A paternidade monoparental na inter-relação com os contextos ecológicos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(e224041). <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224041>
- Carvalho, A. V., & Macedo, J. P. S. (2023). Políticas desenvolvimentistas e mulheres quebradeiras de coco babaçu: capturas contemporâneas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-15.
- Castro, F. N. (2013). *Percepção do mercado romântico e influência do contexto nas preferências românticas entre universitários* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17230>
- Chagas, R. S. (2017). *Sabe com quem você está falando? a ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20115>
- Conceição, A. C. (2013). *Etnopsiquiatria: histórico e evolução* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/15200>
- Corrêa, F., & Almeida, M. A. B. (2012). Teorias dos movimentos sociais e psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 12(25), 549–570. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000300011&lng=pt&tlng=pt
- Costa, I. S. (2017). *Prevenção criminal pelo design do ambiente (CPTED) e o medo do crime: teoria, mensuração, efeitos e aplicações* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. 2017.<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31340>

- Delmondez, P., & Pulino, L. H. C. Z. (2014). Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 632–641. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>
- Faria, L., & Loureiro, N. (2015). Aconselhamento de carreira multicultural: Abordagens teóricas e implicações para a prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 11–21. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100003&lng=pt&tlng=pt
- Feitosa, M. Z. S. (2019). *Lideranças Pitaguary de Monguba: estratégias do bem viver e de compromisso ético-político* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57582>
- Felippe, I. M. (2023). *Corpos que se aproximam e se afastam: interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2023.tde-06092023-145507>
- Figueiredo, D. M. (2013). *Diálogos interculturais dentro de uma universidade brasileira* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15283>
- Florsheim, D. B. (2020). Psicopatologia e absolutismos: Universalismo, objetivismo e fundacionalismo na saúde mental. *Psicologia em Estudo*, 25, 1–13. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.45334>
- França, J. (2012). *Tornar-se mãe em período perinatal: processos psíquicos de construção da maternidade* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14532>

- Galindo, F. S. (2015). *Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Institucional da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14982>
- Gaspar, Y. E. (2014). *Unidade na diversidade: investigação fenomenológica de experiências de encontro inter-religioso* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9LNFXQ>
- Gomes, G. Z. (2014). *Qualidade de vida no trabalho de profissionais expatriados* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129583>
- Gomes, L. B., Bossardi, C. N., Bolze, S. D. A., Bigras, M., Paquette, D., Crepaldi, M. A., & Vieira, M. L. (2018). Pesquisas transculturais em psicologia do desenvolvimento: Considerações teórico-metodológicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 260–275. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100018&lng=pt&tlng=pt.
- Gonçalves, L. J. (2019). *O campo e o capim: investigações sobre o sonhar nos Kamaiurá* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-30082019-173412>
- Gondim, S. M., Amparo Sobrinho, J. B., Santana, V. S., Santos, V. M., & Saveia, J. M. (2013). Gênero, autoconceito e trabalho na perspectiva de brasileiros e angolanos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(2), 153–165. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000200002&lng=pt&tlng=pt.

- Guimarães, D. S. (2022). A Tarefa Histórica da Psicologia Indígena diante dos 60 anos da Regulamentação da Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263587>
- Huang, M. F. C. (2014). *Estudo comparativo do coping religioso em mulheres protestantes de origem chinesa taiwanesa e brasileira, na Grande São Paulo - mediante a Escala CRE-BREVE* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2014.tde-09102014-161432>
- Lagareiro, A. C. (2018). *Resolução de conflitos interpessoais e as histórias em quadrinhos: uma possibilidade de interlocução* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2018.tde-13122018-175826>
- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 208–223. <https://doi.org/10.1590/1982-3703160002017>
- Louback, C. T. S. (2012). *A conjugalidade intercultural de brasileiras: uma análise sistêmica de posts em blogs* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15206>
- Louback, C. T. S. (2017). *Entre a tradição e a tradução: um estudo de caso de uma associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20491>
- Lozado, J. A. (2017). *Adaptação e validação transcultural do Orpheus Business Personality Inventory para o contexto brasileiro* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal

- da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA.
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23887>
- Macêdo, C. M. V. (2013). *Cinelândia: território de socialidade e de narrativas sem fim* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/15193>
- Maraninchi, L. D. D. (2019). *Preditores do bem-estar subjetivo e da qualidade de vida em expatriados em missão no Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Institucional da UNISINOS.
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9305>
- Menezes, J. C. L. & Murta, S. G. (2018). Adaptação cultural de intervenções preventivas em saúde mental baseadas em evidências. *Psico-USF*, 23(4), 681–691.
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230408>
- Miranda, D. W., & Félix-Silva, A. V. (2022). As Subjetividades Periféricas e os Impasses para a Descolonização da Clínica Psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1–12.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003264143>
- Oliveira, D. C. (2019). *Processos de subjetivação de estudantes universitárias de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique - migrantes temporárias no município de Belo Horizonte em Minas Gerais* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Biblioteca Digital da PUC Minas.
<https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas/Home/Visualizar?seq=6A69C1EFBAE0D675A3972EF167C78189>
- Ortega, A. K. (2015). Atuação do psicólogo em serviço de migração: um estudo em São Paulo (Brasil) e Moscou (Rússia) [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/D.47.2016.tde-19022016-162929>

- Ortega, A. K. (2021). *Gustav Gustavovich Shpet (1879-1937) e a psicologia étnica na Rússia* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2021.tde-05052021-191056>
- Pasqualin, F. A. (2018). *O (des)encanto do casamento intercultural: brasileiras casadas com muçulmanos estrangeiros* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.59.2018.tde-20062018-113017>
- Patiño, R. A., & Faria, L. (2019). Práticas de exclusão social: Reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). 426–444. <https://doi.org/10.21501/22161201.2892>
- Pesca, A. D. (2013). Avaliação da eficácia de treinamento na percepção de treinadores de modalidades esportivas [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107344>
- Ribeiro, M., & Fleith, D. S. (2018). Criatividade e multiculturalismo: Revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, 26(2), 943–956. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.2-15Pt>
- Ribeiro, M. (2017). *Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24465>
- Ressurreição, S. B. (2017). *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23921>

- Rodrigues, C. S. B. (2021). *A dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos no Brasil* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23671>
- Rosal, A. S. R. (2015). *Vida de expatriado: a narrativa de executivos brasileiros solteiros* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15406>
- Saavedra, L. (2013). Psicologia vocacional e feminismo crítico: do passado ao futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 7–17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Sabóia, D. R. (2017). *Estratégias identitárias e processos interculturativos na mobilidade estudantil da UFPE/Recife* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Institucional da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29945>
- Santana, M. L. S. (2018). *Interculturalismo no contexto escolar: o caso de escolas de fronteira*. [Tese de doutorado, Universidade Católica de Brasília]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6876001
- Santana, M. L. S., Silva, E. L., & Purificação, M. M. (2018). Religiosidade de adolescentes na região da fronteira. *Protestantismo em Revista*, 44(2), 41–56, <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v44i2.3605>
- Santana, S. R. (2016). *Informação étnico-racial no âmbito dos programas de pós-graduação em psicologia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9701>

- Santiago, F., Souza, M. L. A. D., & Faria, A. L. G. D. (2019). Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. *Eccos Revista Científica*, (51).
- Santos, F. C. (2023). *O negro e a universidade: as encruzilhadas da/na formação identitária (políticas de identidade e identidades políticas)* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional PUC-SP.
- Santos, T. S. (2016). *Um estudo intercultural sobre sentidos de feminilidades no bairro de Puraquequara/AM* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5561>
- Seidmann, L. A. W. (2016). *Interculturalidade e vínculos familiares: uma intervenção psicossocial* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2016.tde-07102016-183430>
- Silva, A. B. S. (2023). Olhares e produções de saberes: narrativas da Psicologia acerca das relações raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-11.
- Silva, I. L. (2016). *Relações de alteridade no contato intercultural: perspectivas de estudantes estrangeiros na Universidade de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2017.tde-08022017-110122>
- Silva, J. C. (2018). *Impactos individuais e contextuais do deslocamento forçado na comunidade* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34257>
- Silva, S. M. (2014). *Surdez, identidade e subjetividade: da deficiência à diversidade cultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UCB. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1844>

- Siqueira Júnior, G. C. (2020). *Noções de bem viver latino-americanas na perspectiva da psicologia: uma revisão de escopo* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2020.tde-21012021-004617>
- Souza, A. M. P., & Szuchman, K. S. (2021). Furando os bolsos da psicologia social: experimentações transgressoras na docência. *Revista Polis e Psique*, 11(1), 143–161. <https://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.108601>
- Takei, R. F. (2012). *Transição para a maternidade em diferentes contextos socioculturais: a experiência de mães brasileiras no Brasil e nos EUA* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18992>

Anexo 2

Tabela A1

Tabela A1

Caracterização dos Estudos de Outras Áreas da Psicologia na Interface com Interculturalismo ou Multiculturalismo

Área da Psicologia	Temática	Quantidade e Tipo de produção
Psicologia Social (22)	(a) Desafios na promoção do diálogo intercultural na Europa; (b) Etnopsiquiatria e trajetória de grupos subalternos em contextos históricos de colonização e de pós-colonização em diferentes países; (c) Atuação do psicólogo em serviços de migração; (d) Territórios de socialidade e constituição da subjetividade; (e) <i>Coping</i> religioso em mulheres protestantes de origem chinesa taiwanesa e brasileira; (f) Práticas docentes em psicologia social em uma sala de aula diversa, multicultural e multiterritorial; (g) Psicologia étnica na Rússia; (h) Afetos envolvidos nas vivências de lideranças indígenas; (i) Noções de bem-viver latino-americanas na perspectiva da Psicologia; (j) Concepções de sonho de indígenas; (k) Compromisso social da Psicologia; (l) Práticas de exclusão social; (m) Prevenção criminal pelo design do ambiente e medo do crime; (n) Processos de subjetivação de estudantes universitárias africanas migrantes temporárias; (o) O sentido da experiência intercultural e a relação de alteridade para alunos estrangeiros em intercâmbio acadêmico; (p) Ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos; (q) Concepções de surdez na perspectiva das lideranças do movimento surdo, em favor do seu reconhecimento como uma diversidade cultural; (r) Investigação fenomenológica de experiências de encontro inter-religioso; (s) Casamento intercultural; (t) Concepções de identidade e diferença e educação escolar indígena; (u) Processos de subjetivação de mulheres quebradeiras de coco babaçu e políticas desenvolvimentistas em seu território; (v) Formação identitária de um jovem negro universitário e o racismo,	06 (Artigo) 07 (Dissertação) 09 (Tese)
Psicologia Clínica (07)	(a) Clínicas psicológicas e subjetividades periféricas; (b) Diálogos interculturais em uma universidade brasileira; (c) Associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha, no âmbito da Psicologia Clínica; (d) Impactos individuais e contextuais do deslocamento forçado no contexto hidrelétrico; (e) Preditores do bem estar subjetivo e da qualidade de vida em expatriados em missão no Brasil; (f) Experiência decorrente do processo de expatriação de executivos homens, brasileiros e solteiros na perspectiva da Psicologia Clínica; (g) Adaptação cultural de intervenções preventivas em saúde mental.	02 (Artigo) 02 (Dissertação) 03 (Tese)
Outras (10)	(a) Mulheres paquistanesas solicitantes de refúgio no Reino Unido devido a violência doméstica; (b) Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural; (c) Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil; (d) Informação étnico-racial em Programas de Pós-Graduação em Psicologia; (e) Psicologia vocacional e feminismo crítico; (f) Estudo intercultural sobre sentidos de feminilidades; (g) Religiosidade de adolescentes em contexto escolar na região da fronteira; (h) Discursos sobre árabes e mulçumanos nos livros didáticos de História; (i) Processo de construção de carreiras e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários negros; (j) narrativas teóricas da Psicologia brasileira produzida pela elite intelectual branca	06 (Artigo) 03 (Dissertação) 01 (Tese)

Área da Psicologia	Temática	Quantidade e Tipo de produção
Psicanálise (05)	(a) Escuta psicanalítica de experiências multiculturais contemporâneas; (b) Impactos psicológicos da imigração na infância, baseando-se em pressupostos teóricos psicanalíticos; (c) Processos subjetivos e construção da maternidade; (d) Interculturalidade e vínculos familiares, com base na teoria da psicanálise das vinculações familiares; (e) Psicopatologia analítica, abrangendo discussões de perspectiva multiculturalista e multinaturalista.	02 (Dissertação) 03 (Tese)
Psicologia Familiar (04)	(a) Ambientes ecológicos e o desenvolvimento da paternidade em famílias monoparentais masculinas; (b) Dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida familiar; (c) Imigração e dinâmica familiar; (d) Relacionamento conjugal e familiar intercultural.	02 (Artigo) 02 (Dissertação)
Psicologia Intercultural (03)	(a) Constituição de identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural; (b) Estratégias identitárias e processos interculturativos decorrentes da mobilidade estudantil; (c) Resoluções de conflitos interpessoais e histórias em quadrinhos.	03 (Dissertação)
Psicologia Organizacional (03)	Aconselhamento de carreira multicultural; (b) Gênero, autoconceito e trabalho na perspectiva de trabalhadores brasileiros e angolanos; (c) Qualidade de vida no trabalho de profissionais expatriados.	02 (Artigo) 01 (Dissertação)
Psicologia Política (01)	(a) Teoria dos movimentos sociais e Psicologia Política.	01 (Artigo)
Psicologia do Desenvolvimento (03)	(a) Significados atribuídos por estudantes indígenas universitários às histórias de rupturas e transições no seu desenvolvimento psicossocial; (b) Pesquisas transculturais em psicologia do desenvolvimento; (c) Maternidade em diferentes contextos socioculturais, a partir da Psicologia Cultural do Desenvolvimento.	01 (Artigo) 02 (Tese)
Avaliação Psicológica (02)	(a) Adaptação e validação transcultural de um instrumento de avaliação de personalidade no ambiente organizacional; (b) Adaptação e validação de instrumento de avaliação da eficácia de treinamento.	01 (Dissertação) 01 (Tese)
Psicologia da Saúde (01)	(a) Formação profissional de agentes indígenas de saúde;	01 (Dissertação)
História da Psicologia (01)	(a) Psicologia indígena e os 60 anos da regulamentação da psicologia no Brasil.	01 (Artigo)
Psicobiologia (01)	(a) Percepção do mercado romântico e influência do ambiente (contexto) nas preferências românticas de universitários.	01 (Tese)
Psicologia Perinatal (01)	(a) Influência de fatores psicossocioculturais na depressão pós-parto de mulheres de países latino-americanas.	01 (Dissertação)
Psicopatologia (01)	(a) Psicopatologia e absolutismos.	01 (Artigo)

Anexo 3

Formulário de Registro do Mapeamento das Escolas com Cenário de Interculturalismo e da Presença de Psicólogas Escolares

Dados da UNIEB obtidos pelo site da SEEDF

Identificação:

Coordenador(a):

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Informações sobre escolas com cenários de interculturalismo, obtidos pelas Coordenações Intermediárias (CIs) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), via e-mail

Quantas psicólogas há na Regional?

Quais escolas da Regional mais evidenciam
uma diversidade multicultural discente, ou
seja, mais recebem estudantes imigrantes,
indígenas, negros, quilombolas e/ou brancos
nesta Regional?

Se houver psicólogas escolares nessas
escolas, pode nos informar nome e contato?

Informações específicas de cada escola, obtidas mediante visita à instituição, após aceite da participante

Escola:

Etapa da Educação Básica:

Data da visita:

Grupos minoritários observados na escola:

Atividades desenvolvidas na escola:

Atividades/projetos que contemplam o
interculturalismo:

Atuação da Psicologia Escolar:

Anexo 4

Folder da Pesquisa

Tese

Defende-se a tese de que a Psicologia Escolar deve desenvolver ações intencionais em cenários educacionais de interculturalismo. Acredita-se que, diante desse contexto histórico, cultural e social que foi invisibilizado e da escassez de orientações para a prática psicológica em instituições de ensino com vivências culturais, poucas profissionais desenvolvem ações institucionais, voltadas a essa temática de forma intencional.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELO ESTUDO

Thaís da Silva Fonseca
thaisafonseca23@hotmail.com

ORIENTADORA

Prof.ª Dr.ª Claisy Maria Marinho-Araujo
claisy@unb.br

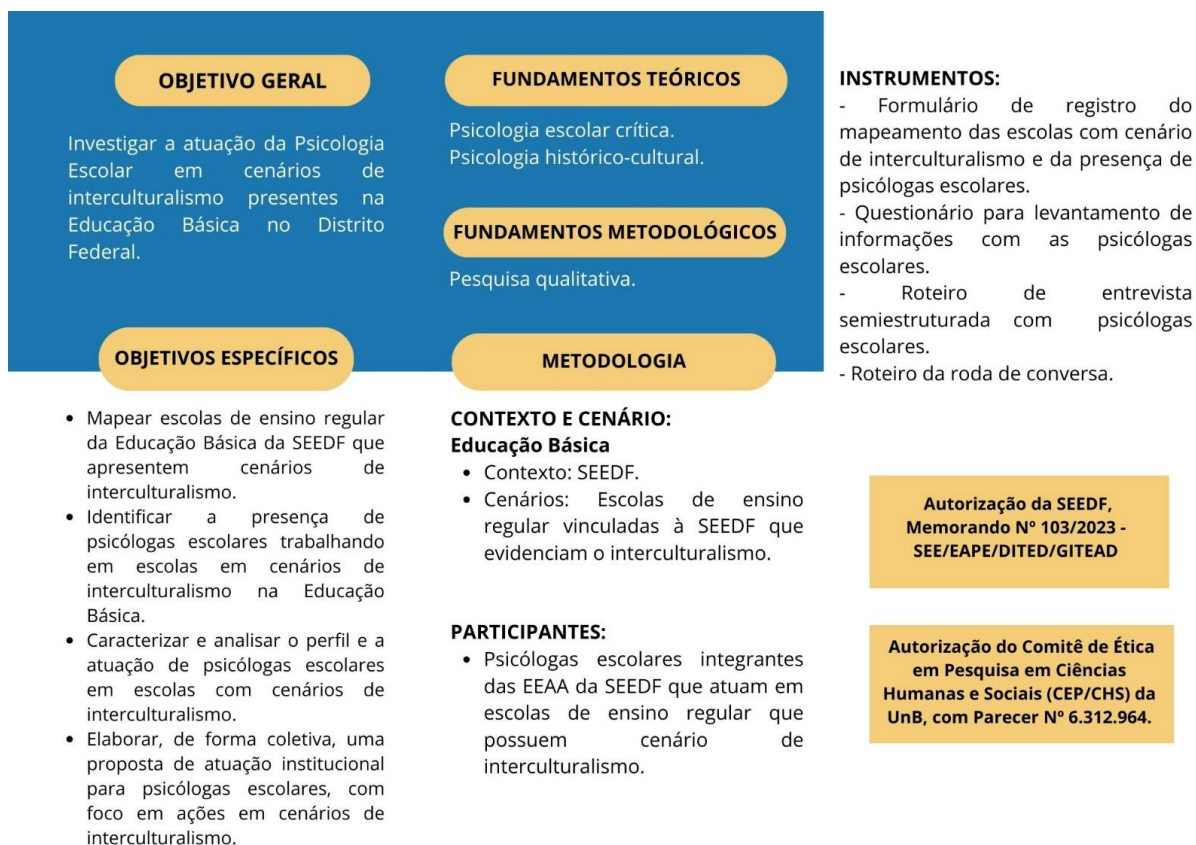
Thaís da Silva Fonseca é psicóloga graduada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e em Educação Especial/ Educação Inclusiva pela Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui experiência profissional em Psicologia Escolar.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Laboratório de Psicologia Escolar - LabPE

Psicologia Escolar e Interculturalismo: Atuação institucional na Educação Básica

Pesquisadora: Thaís da Silva Fonseca
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Claisy Maria Marinho-Araujo



Anexo 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Psicologia Escolar e Interculturalismo: Atuação institucional na Educação Básica”, de responsabilidade de Thaisa da Silva Fonseca, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo presentes na Educação Básica no Distrito Federal. Gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de colaborar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A recolha das informações será realizada por meio de questionário, entrevista semiestruturada, roda de conversa. Caso autorize, a sua entrevista será gravada para posterior análise, com finalidade exclusivamente acadêmica. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Para não ocasionar riscos de perda de confidencialidade à sua participação, os dados serão tratados de forma anônima. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir: com a produção de conhecimento científico sobre atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo, temática pouco explorada e inovadora; para a atuação de psicólogas escolares, com fundamentação teórica e metodológica para atuação em cenários de interculturalismo presente na Educação Básica; com a construção de uma proposta de práticas institucionais para essa realidade.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do e-mail thaisafonseca23@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização da tese e de um produto técnico com a proposta de atuação institucional da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, Parecer Nº 6.312.964. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 6

Questionário para Levantamento de Informações com as Psicólogas Escolares

1. Caracterização das Participantes

- Idade: _____
- Gênero: _____
- Cor/Raça: () Branco. () Preto. () Amarelo. () Pardo. () Indígena.
- Se você assinalou indígena, identifique a etnia: _____
- Você se identifica como quilombola? () Sim. () Não.
- Se você assinalou sim, identifique a comunidade quilombola: _____

2. Formação profissional

2.1 Formação inicial

- Instituição de ensino de conclusão do curso de graduação em Psicologia:

- Ano de conclusão do curso de graduação em Psicologia: _____
- Assinale as experiências que você teve com a Psicologia Escolar na graduação:
 - () Disciplinas obrigatórias.
 - () Disciplinas optativas.
 - () Estágio curricular.
 - () Estágio extracurricular.
 - () Participação em projetos de pesquisa.
 - () Participação em projetos de extensão.
 - () Participação em grupos de estudos/pesquisa.
 - () Outras experiências.
 - () Não tive contato.

Se você tiver assinalado alguma das opções afirmativas anteriores, caracterize-as, informando nome da disciplina/estágio/projeto/grupo etc., tempo de duração, carga-horária e demais informações que considerar pertinente.

-
-
- Você teve algum tipo de contato com a temática do Interculturalismo ou Multiculturalismo na graduação? () Sim. () Não.

Se você tiver assinalado sim, detalhe:

2.2 Formação continuada

- Formação continuada em Psicologia Escolar:

- () Especialização.
 () Mestrado Profissional.
 () Mestrado Acadêmico.
 () Doutorado.
 () Pós-doutorado.
 () Cursos complementares.
 () Não tenho.

Se você tiver assinalado alguma das opções afirmativas anteriores, especifique o curso:

- Você teve contato com a temática do Interculturalismo ou Multiculturalismo na formação continuada? () Sim. () Não.

Se você tiver assinalado sim, detalhe:

- Você considera que a sua formação profissional lhe subsidiou para atuar em um contexto que evidencia o interculturalismo ou multiculturalismo? Em quais aspectos?

- O que você considera importante que as psicólogas escolares da SEEDF tenham como formação continuada para atuar em um contexto de interculturalismo ou multiculturalismo na Educação Básica?

3. Atuação Profissional em Psicologia Escolar

- Tempo de atuação como psicóloga escolar: _____
- Tempo de atuação como psicóloga escolar da Educação Básica: _____
- Você já atuou como psicóloga escolar de algum outro nível ou modalidade de ensino?
Se sim, especifique: _____
- Tempo de atuação como psicóloga escolar da SEEDF: _____
- Tempo de atuação na escola em que atua: _____
- A escola que você atua está vinculada à qual Regional de ensino? _____
- Você atua junto a qual(is) etapa(s) da Educação Básica?

- () Educação Infantil.
- () Ensino Fundamental Anos Iniciais.
- () Ensino Fundamental Anos Finais.
- () Ensino Médio.
- () Outro.

A escola que você atua possui uma diversidade multicultural discente (migrantes, indígenas, negros, quilombolas, brancos etc.)? Se sim, especifique:

- Que competências você considera que uma psicóloga escolar precisa desenvolver para atuar em escolas com cenários de interculturalismo na Educação Básica?

Utilize esse espaço para acrescentar mais alguma informação que considere pertinente:

Anexo 7

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicólogas Escolares

1. Alguma base teórica fundamenta a sua atuação como psicóloga escolar? Qual?
2. Você pode relatar sobre sua rotina na escola? Quais ações você desenvolve em sua atuação?
3. Quais grupos você considera que estão contemplados no interculturalismo/multiculturalismo? E nessa escola, quais você identifica?
4. Você considera que essa escola possui um cenário de interculturalismo/multiculturalismo? Você considera que um cenário de interculturalismo/multiculturalismo precisa de ações diferenciadas da Psicologia Escolar? Você desenvolve algo nesse sentido? Comente.
 - 4.1 Quais os principais desafios você identifica nessa realidade?
5. Tem mais alguma informação sobre a atuação da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo/multiculturalismo que você gostaria de compartilhar?

Anexo 8

Roteiro da Roda de Conversa

1. Apresentação:

- Apresentação das pesquisadoras, dos cenários da pesquisa (5 CREs) e das participantes, com a orientação para que cada psicóloga escolar relate nome, CRE à qual a escola em que atua está vinculada e diversidade multicultural observada na escola.
- Utilização de mediação estética (Anexo 9) para circular sentidos e significados sobre a temática do interculturalismo.
- Apresentação breve do estudo de doutorado pela pesquisadora, com ênfase no tema, objetivos e proposta de construção coletiva da atuação institucional de psicólogas escolares, com foco em ações em cenários de interculturalismo.

2. Partilha das Ações em Psicologia Escolar:

- Roda de conversa sobre as ações exitosas da Psicologia Escolar em cenários de interculturalismo.
- Utilização de mediação estética (Anexo 10) para circular sentidos e significados sobre o papel da psicóloga escolar.

3. Discussão e Sugestões de Temas para Formação Continuada sobre a Temática:

- Levantamento de temas que as participantes consideraram importantes de ser trabalhos no âmbito da formação continuada sobre a temática.

Anexo 9**Imagem**

Nota. Imagem obtida no Google.

Anexo 10

O menino que carregava água na peneira (Manoel de Barros)

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!