

www.editorahawking.com.br

REVISTA CIENTÍFICA  
**SISTEMÁTICA**

v.3 n.1 julho/setembro 2020



 **hawking**  
EDITORA



**Revista Sistemática**  
**v.3 n.1 julho/setembro 2020**

**EDITORIAL:** Andréa Marques Vandelei Fregadolli

**REVISÃO ORTOGRÁFICA:** Editora Hawking

**DIAGRAMAÇÃO:** Luciana de Omena Gusmão e Eduardo Cabral da Silva

**DESIGNER DE CAPA:** Editora Hawking

**IMAGENS DE CAPA:** canva.com

**ARTE FINAL:** Editora Hawking

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



A Revista Dimensão está sob os direitos da Creative Commons 4.0

[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

## **NOTAS DO EDITOR**

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Dimensão a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

---

Revista Sistemática /Editora Hawking

- Vol 3, n.1 (2020) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2020 –  
Trimestral

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

**2020 Editora Hawking**

Avenida Fernandes Lima, 2437, Farol. Maceió/Alagoas.

Disponível em: [www.editorahawking.com.br](http://www.editorahawking.com.br)

[editorahawking@gmail.com](mailto:editorahawking@gmail.com)

## DIREÇÃO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup> Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

## CONSELHO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup>. Adriana de Lima Mendonça**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

### **Dr. Anderson de Alencar Menezes**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

### **Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

### **Dr. Eduardo Cabral da Silva**

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)

Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Jamyle Nunes de Souza Ferro**

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr. Patrocínio Solon Freire**

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/300068446222111>

## AVALIADORES DESTE NÚMERO

**Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

**Dr. Eduardo Cabral da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr<sup>a</sup>. Lucy Vieira da Silva Lima**

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

# SUMÁRIO

---

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
<b>INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>10</b>
Ana Cristina Lopes Sampaio	
Sônia Cristina Lopes Sampaio	
Betijane Soares de Barros	
<b>A QUESTÃO MULTICULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>26</b>
Márcia Lúcia Costa da Silva	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Betijane Soares de Barros	
Marta Lucia Silva Costa	
<b>PSICÓLOGO ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO FRENTE AS METAMORFOSES NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>56</b>
Eliane Reis Neves da Silva	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Betijane Soares de Barros	
Nadson Ribeiro	
Flávia Ferreira Barbosa	
Luciano Canuto Jacinto	
<b>CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL</b>	<b>87</b>
Sônia Lopes Sampaio Canelo	
Ana Cristina Lopes Sampaio	
Betijane Soares de Barros	
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL</b>	<b>106</b>
Marta Lúcia Silva Costa	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Betijane Soares de Barros	
Marcia Lucia Costa da Silva	
<b>A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR</b>	<b>142</b>
Maria Verônica Tenório de Araújo	
Eduardo Cabral da Silvar	
Maria Edleuza da Paz	
Maria Isabel da Silva Martins	

## EDITORIAL

---

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli*

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de casocontrole bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros .

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão E Sociedade*, v.5, n.11, p.121-136, 2011.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Rev. Latinoam. Enferm.*, v.12, n.3, p.49-56, 2004 Mai-Jun.

HIGGINS, J. P. T.; GREEN, S. (Ed.). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Version 5.0.2. The Cochrane Collaboration, 2009.

MELNYK, B. M.; FINEOUT-OVERHOL, T. E. Making the case for evidence-based practice. In: Melnyk BM, Fineout-Overholt E. *Evidence-based practice in nursing & healthcare: A guide to best practice*. Philadelphia: Lippincot Williams & Wilkins; p.3-24, 2005.

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enferm.* v.17, n.4, p. 758-64, 2008 out-dez.

PERISSÉ, A. R. S., GOMES, M. M., NOGUEIRA, S. A. Revisões sistemáticas (inclusivemetanálises) e diretrizes clínicas. In: GOMES, M. M., organizador. *Medicina baseada em evidências: princípios e práticas*. Rio de Janeiro (RJ): Reichmann & Affonso, p.131-48. 2001.

WANDERLEY FILHO, P. A. D.; FERREIRA, A. M. V. Antibióticos nas Fases Iniciais da Vida: Um Precursor da Obesidade Infantil. *Revista Portal: Saúde e Sociedade*, v.4, n.1, 2019.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *J Adv Nurs*.v.52, n. 5, p. 546-53, 2005.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA PEDAGÓGICA

*Ana Cristina Lopes Sampaio*<sup>1</sup>  
*Sônia Cristina Lopes Sampaio*<sup>2</sup>  
*Betijane Soares de Barros*<sup>3</sup>

### RESUMO

Compreende-se por educação inclusiva a ascensão e conservação dos educandos nas escolas de ensino regular, de todas as camadas da educação independentemente de suas distinções ou carências individuais, de modo a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças constantes ao homem, como assegura Mantoan (2006), incluir “de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los” (p.15). Há diversos documentos que garantem a educação inclusiva, dentre eles ressalva-se, em nível internacional, a Declaração de Salamanca, de 1994, que sugere que as crianças com necessidades educacionais especiais precisam possuir o direito a ascensão a escola regular, ao meio de uma pedagogia capaz de suprir suas necessidades. Do mesmo modo, todas as autoridades governamentais necessitam estarem em condições a abarcarem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. O objetivo buscado é entender como se dá a educação inclusiva na prática, levando em consideração tantos respaldos que esta parcela populacional possui no papel. Para alcançar o objetivo buscamos livros, artigos e publicações que mostrassem esta realidade e alguns sucessos e avanços. Percebemos durante a pesquisa que diversos são os atos a tornarem a educação inclusiva uma medida produtiva e que muito falta para galgá-la.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Desenvolvimento. Respeito.

<sup>1</sup> anacsampaio21@gmail.com

<sup>2</sup> sonialopessampaiocanelo@gmail.com

<sup>3</sup> bj-sb@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por grandes mudanças no decorrer das últimas décadas, entre elas pode-se destacar a evolução da educação no tangente a pessoas com necessidades educacionais especiais. Tendo o tema da presente pesquisa sido discutido em vários artigos científicos, demonstrando grande relevância dentro meio acadêmico e científico.

A Educação Inclusiva no Brasil tem passado por gradativas transformações, tendo como base um currículo direcionado a atender portadores de necessidades educacionais especiais (VIEIRA et al, 2018); a formação adequada de professores, e práticas pedagógicas que possibilitam o aprendizado de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, tudo isso apoiados na ação conjunta dos professores, escola e família.

## MÉTODO

O método utilizado para elaboração da pesquisa foi a revisão sistemática, que obedeceu as etapas a seguir exposta no quadro 1, obedecendo alguns critérios como a exposição de do tema, objetivos e

A formação do educador, para atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro sistema educacional, precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação se torne contínua (MARTINEZ; COSTA, 2016).

A formação de professores deverá ocorrer de forma a superar a especialização contida nos currículos dos cursos, ou seja, descentralizar, sair do que é específico de cada categoria da educação especial (OLIVEIRA, 2016).

A união do professor, escola e família é extremamente importante e necessária para que a inclusão ocorra de forma eficaz e dentro da sala de aula do sistema educacional regular, proporcionando a todos uma educação de qualidade (MEDEIROS; BARRERA, 2018).

pergunta norteadora, além dos dados lógicos da pesquisa, sites e biblioteca acessados, descritores, *string* de busca e critérios de exclusão e inclusão dos artigos utilizados no presente artigo.

**Quadro 1** – Etapas da Revisão Sistemática.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO		
1 <sup>a</sup>	<b>Tema</b>	Inclusão Escolar sob a Perspectiva da Docência Pedagógica		
	<b>Pergunta norteadora</b>	Como a formação de professores direcionada para educação inclusiva pode contribuir para uma prática pedagógica efetiva?		
	<b>Objetivo geral</b>	Analisar o desenvolvimento da educação inclusiva no sistema educacional do Brasil e como a prática pedagógica tem contribuído para sua implementação.		
	<b>Estratégias de busca</b>	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH; 3. Uso de metadados (filtros).		
	<b>Bancos de terminologias</b>	Banco	Link	
		DeSC	<a href="http://decs.bvs.br/">http://decs.bvs.br/</a>	
		MeSH	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh</a>	
	<b>Descritores livres e estruturados</b>	Descritor	DeSC (Registro)	MeSH (Identificador Único)
		Inclusão Escolar	19239	D008282
		Docência Pedagógica	14042	D013663
	<b>String de busca</b>	“Inclusão Escolar” AND “Docência Pedagógica” / “Inclusão Escolar”		
	<b>Bibliotecas Virtuais</b>	Link		
BVS		<a href="https://bvsalud.org/">https://bvsalud.org/</a>		
SciELO		<a href="https://search.scielo.org/">https://search.scielo.org/</a>		
Periódicos da Capes		<a href="https://www.periodicos.capes.gov.br/">https://www.periodicos.capes.gov.br/</a>		
2 <sup>a</sup>	<b>Período de coleta dos dados</b>	julho de 2020		
	<b>Critérios de inclusão</b>	1. Texto (artigo de opinião de espécie científica). 2. Publicação (2015-2020).		
	<b>Critérios de exclusão</b>	1. Artigos que não contemplam a temática “Disciplina positiva”.		
3 <sup>a</sup>	<b>Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).</b>		11	
4 <sup>a</sup>	<b>Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados online gratuitos e de livre acesso.</b>		3	
5 <sup>a</sup>	<b>Tecnologias digitais utilizadas</b>	Tecnologia (software ou website)	Link	Utilidade
		WordArt: Nuvem de palavras	<a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a>	Construir nuvem de palavras e frequência das palavras-chave para criar as categorias temáticas.

Fonte: Elaborada pela autora.

## RESULTADOS

**Quadro 2** – Documentos disponíveis nas Plataforma BVS, Scielo e Periódicos da Capes, obtidos por *string* de busca.

String de busca	Bases de dados Plataforma	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática
“Inclusão Escolar” AND “Prática Pedagógica”	BVS	1699	113	2
	Scielo	244	59	5
	Periódicos da Capes	67	36	3
“Inclusão Escolar”	<b>TOTAL</b>	2000	208	10

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram detectadas 2.000 publicações científicas nos bancos de dados, das quais 208 eram artigos disponíveis após o uso dos filtros, desses foram feitos 11 downloads,

que obedeceram aos critérios de inclusão, sendo submetidos às etapas da revisão sistemática.

**Quadro 3** - Descrição dos artigos utilizados na pesquisa de acordo com os critérios de inclusão.

Nº	AUTOR(A)	TEMA	ANO	CONCLUSÃO
1	Amanda Botelho Corbacho / Martinez / Daiane Santil Costa	Concepções de Professores sobre a Formação Docente na Perspectiva Inclusiva: breves relatos de pesquisas	2016	Os resultados apontam a necessidade de deslocamento do olhar centrado apenas no fazer do professor para as questões de outras ordens que atravessam a prática pedagógica.
2	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Educação Inclusiva: o olhar do professor sobre a prática pedagógica para o aluno com deficiência no Ensino Fundamental II	2016	Os resultados revelam o conhecimento dos participantes sobre os apoios pedagógicos especializados ofertados aos alunos PAEE para cursar o ensino fundamental. Embora reconheçam a importância desse suporte, indicam a falta de qualificação profissional para orientá-los na apropriação do currículo em sala de aula comum. Somadas a esse aspecto, considerar como os professores buscam diminuir a exclusão e qualificar o rendimento escolar para esse alunado nesta etapa de ensino, constitui-se a tônica deste estudo.
3	Andréia Jaqueline Devalle Rech /	Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na	2016	Após a análise desses dados, constatamos que o PNAIC contribuiu com a prática pedagógica inclusiva de 74,06% dos orientadores de estudo. Também,

	Helenise Sangoi Antunes / Cinthia Cardona de Ávila / Glaucimara Pires Oliveira / Vanir Ferrão da Silva	Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos		verificamos que o programa contribuiu significativamente para a formação profissional e pessoal desses professores, proporcionando um espaço de troca de experiência culminando em reflexões sobre suas práticas pedagógicas frente à heterogeneidade que se faz presente na sala de aula.
4	Alexandro Braga Vieira / Ines de Oliveira Ramos / Renata Duarte Simões	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares	2018	Os dados problematizam se realmente os professores não têm formação e conhecimentos para mediar a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento do sentimento de paralisia docente; a importância de se assumir os professores como mediadores do conhecimento; o currículo como uma prática cultural aberta a novas experiências e a escola como um cotidiano que pode ser reinventado pelas ações de seus praticantes.
5	Gabriela Tannús-Valadão / Enicéia Gonçalves Mendes	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	2018	O modelo de PEI da França é o que tem maior abrangência, visto que engloba todo o ciclo de vida. Nos Estados Unidos e na Itália, ele é exclusivo da vida escolar, embora seja enfatizada a importância de medidas de controle do processo de transição da escola para o trabalho e/ou comunidade. O Brasil não possui dispositivos na legislação que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades, resultando num planejamento centrado mais nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos. Assim, ainda que a era anunciada seja de inclusão escolar, as práticas de planejamento não mudaram.
6	Célia Regina Vitaliano	Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	2019	Os resultados obtidos evidenciaram que, na fase inicial, os professores enfrentavam dificuldades para efetivar a inclusão dos alunos com NEE. Por meio de ciclos de estudos, reflexões sobre a prática à luz dos conteúdos teóricos estudados e da participação da pesquisadora em sala de aula, foi possível identificar que os professores se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão de seus alunos com NEE.
7	Helena Venites Sardagna / Tatiane De Fraga Frozza	Narrativas e Práticas de Governamentalidade: a Perspectiva do Docente sobre o Aluno com Deficiência	2019	Evidencia-se a efetivação das ações inclusivas na escola, no fortalecimento do imperativo da inclusão, reforçando a instituição escolar que opera como uma maquinaria a serviço do Estado governamentalizado, disseminando condutas almejadas por seus docentes.

8	Libéria Rodrigues Neves / Mônica Maria Farid Rahme / Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	2019	Diante disso, propõe-se uma interlocução com o discurso psicanalítico, de modo a problematizar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, bem como a persistência de movimentos segregadores, que insistem em se inscrever mesmo que a orientação política proponha uma Educação Inclusiva.
9	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar	2018	Finalmente, com o objetivo de reafirmar a importância de adotarmos uma mudança paradigmática na promoção da educação inclusiva, apresentamos duas intervenções bem-sucedidas, ambas extraídas da literatura utilizada para o embasamento teórico deste artigo.
10	Ana Paula Medeiros / Sylvia Domingos Barrera	Inclusão Escolar: concepções de professores e práticas educativas	2018	Constatou-se que os professores percebem uma dicotomia entre a teoria e a prática da inclusão, embora o discurso seja majoritariamente favorável ao tema. Há pouca adaptação das escolas e a aprendizagem é falha. Professores de escolas particulares recebem maior incentivo de formação continuada, e os da escola pública desejam maior apoio. Os PPP não abordam o tema. A inclusão escolar está distante dos objetivos.

**Fonte:** Plataformas: BVS, Scielo, Periódicos da Capes, 2020.

O corpo textual foi avaliado por meio da constância de palavras, que acarretou a nuvem de palavras - Figura 1 - criada na Plataforma online *WordArt*. O

*WordArt* é uma ferramenta que agrupa e organiza graficamente as palavras-chave demonstrando aquelas mais frequentes.



palavras que apresentaram maior frequência no contexto da educação inclusiva, no texto e, que de acordo com seus sentidos conforme quadro 2. nos campos textuais ofereceram relevância

**Tabela 1** - Frequência das palavras presentes nos textos publicados pelos artigos nas Plataformas: BVS, Scielo e Periódicos da Capes.

PALAVRAS	FREQUÊNCIA	CATEGORIAS
Professor	9	Educação Inclusiva no Brasil: um breve histórico
Prática	7	
Escola	6	
Inclusão	6	
Alunos	5	A Prática Pedagógica e a Formação dos Professores relacionadas a Educação Inclusiva
Escolar	5	
Inclusiva	4	
Pedagógica	3	
Aula	3	O papel do Docente frente a Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais
Formação	3	
Ensino	2	
Aprendizagem	2	
Docente	2	

Fonte: Elaborada pela autora.

## DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva no Brasil, bem como, no mundo, tem passado por gradativas transformações e evolução, tendo como base um currículo direcionado a atender portadores de necessidades educacionais especiais; a formação adequada de professores, que inclua a educação inclusiva de início ao fim dos cursos direcionados ao magistério, bem como, práticas pedagógicas que possibilitam o aprendizado e a inclusão respeitando o tempo da cada aluno de acordo com suas dificuldades e habilidades, apoiados no professor, na escola e na família.

### Educação inclusiva no brasil: um breve histórico

Primordialmente, a educação especial no Brasil apresentou-se na época do império estando direcionada para os surdos e cegos. Só no final do século XX, iniciou-se um movimento de incorporação no sistema regular de ensino, envolvendo a integração de alunos com deficiência. A inclusão veio para substituir a política de Integração (OLIVEIRA, 2016).

De todos os documentos elaborados em favor da inclusão escolar, um dos mais importante é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois, traz em seu rol a prescrição de que os alunos com NEE deverão ser incluídos e ter suas necessidades atendidas em escolas regulares. No mesmo diploma, ainda, veio estabelecido as responsabilidades das partes

envolvidas, como o Estado, a escola e a comunidade (MEDEIROS; BARRERA, 2018).

A educação inclusiva é um modelo educacional embasado nos direitos humanos e de acordo com a construção do sistema educacional inclusivo, com uma proposta de mudanças efetivas na cultura da escola e na sua estrutura, buscando atender as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEVES et al, 2019).

A inclusão é um movimento educacional, bem como, social e político que vem proteger o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, da sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

No âmbito educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades e, também, de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que seja posta tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. Contudo, a educação inclusiva é pretensão de docentes e movimentos sociais, que lutam pelo direito de todos a uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2016).

A política inclusiva tem por objetivo a regularização da população de alunos com deficiência, dentro do ensino regular ou não, e propondo a administração da vida desses alunos, “configurando-se em movimentos de gestão da vida humana, como na perspectiva da biopolítica” (SARDAGNA; FROZZA, 2019).

A educação inclusiva apresenta uma proposta rodeada de questionamentos e de controvérsias resultantes da complexidade do tema, a ideia de inclusão traz em si as contradições de uma sociedade baseada na lógica da exclusão da maioria em favor da manutenção de privilégios de grupos dominantes. Abordar este assunto por meio de discursos e práticas distantes da realidade concreta, conforme tem sido observado ao longo dos anos, faz-nos incapazes de alcançar a tão almejada condição de respeito e de valorização das diferenças, dentro ou fora das instituições escolares (NASCIMENTO, 2019).

No processo de inclusão escolar devem ser respeitados alguns princípios, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, dos quais se destaca o educar para a diversidade, pois, consiste no respeito às diferenças individuais e culturais dos indivíduos (OLIVEIRA, 2016).

Com a promulgação da Constituição Federal/1988, foi oficializado no seu art. 208 que a educação é um direito público e é dever do Estado:

Garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além de garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Assim, a educação inclusiva foi inserida no sistema educacional, proporcionando o aprendizado em conjunto, independentemente de suas necessidades, sejam necessidades especiais ou dificuldade de aprendizagem. Desta forma, a inclusão educacional implica no melhor desenvolvimento para os educandos, pois em um ambiente escolar diverso é possível se compartilhar experiências de vida, que contribuirão para o aprendizado (OLIVEIRA, 2016).

A política de inclusão vem com intenção de superar séculos de exclusão de crianças, adolescentes e adultos, público alvo da educação especial, sendo a escola o responsável pela promoção da inclusão educacional, “superando a desvinculação entre educação regular e a educação especial, bem como democratizando o espaço escolar” (OLIVEIRA, 2016).

A inclusão do aluno nas classes regulares é uma forma de democratizar a escola, pois, as condições que as classes especiais oferecem contribuem para a exclusão, a discriminação e a não

participação do aluno portador de necessidade especial no contexto escolar (OLIVEIRA, 2016).

O incremento de uma educação inclusiva força a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, deve ter mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula, no currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que pode gerar resistências e medos, que dificultem a ocorrência dessas mudanças. Tais mudanças ultrapassam as mudanças de estrutura física adequada e adaptada às necessidades específicas dos educandos (OLIVEIRA, 2016).

### **A prática pedagógica e a formação dos professores relacionadas a educação inclusiva**

A escola que busca atender a todas as pessoas, sem distinção, traz em seu escopo a mudança de percepções que rotulam e selecionam desqualificando e excluindo os indivíduos. A escola que se pretende construir com base na inclusão, ou seja, que atenda a necessidade de todos e ao mesmo tempo de um, deve promover “a criação de novas oportunidades de aprendizagem, sendo elas diferenciadas para os modos de aprender” (MARTINEZ; COSTA, 2016).

A realidade das salas de aulas é a diversidade, que propõe ritmos diferenciados de aprendizagem, não existindo homogeneidade, deste modo, os cursos de formação para professores tem deixado a desejar, pois, não têm se preocupado em preparar os educadores para respeitar os ritmos e tempos de aprendizagem do alunado no ambiente da escola regular (MARTINEZ; COSTA, 2016).

A formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação se torne contínua. É essencial partir da reflexão sobre a formação docente considerando a escola inclusiva e, assim, buscar novos caminhos que possam favorecer a perspectiva de mudança no cenário educacional brasileiro. Deste modo, é imprescindível uma análise crítica direcionada para dilemas que cercam a formação de professores voltada para inclusão, objetivando o processo de reestruturação do pensamento e das ações escolares (MARTINEZ; COSTA, 2016).

Observe que o processo de formação para professores de forma geral, especificamente na formação continuada, é um processo que deve ocorrer de modo reflexivo embasado em conhecimentos teóricos e metodológicos, tudo com muita

responsabilidade e compromisso por profissionais envolvidos na relação escola/aluno/família (VITILIANO, 2019).

A maioria dos cursos de formação de professores embasados na temática inclusão escolar deixam a desejar por expor um conteúdo vazio que não atende a realidade fática dos alunos, pois, trazem em seus arcabouços uma visão médica da deficiência e resumindo a classificações de pessoas, pessoas essas que “foram historicamente negadas de participação social nas diversas instâncias da vida”. Isso, minimiza em muito a contribuição na formação crítica e consistente para a atuação pedagógica (MARTINEZ; COSTA, 2016).

Deste modo, “a educação inclusiva requer como demanda uma formação do educador numa perspectiva pedagógica humana, ética, social e política. Educação crítica e compromissada com a inclusão social, que articule teoria e prática” (OLIVEIRA, 2016).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial está organizada de forma a perpassar tanto pelo atendimento educacional especializado quanto pela orientação ao professor comum sobre as estratégias que melhor se adéquam a cada aluno público-alvo da educação especial (RECH et al, 2015).

A educação inclusiva nas escolas chega a ser um desafio, assinala para a necessidade de sobrepujar práticas individualistas e competitivas para evoluir para um trabalho de forma coletiva, interdisciplinar e multiprofissional. Assim, os cursos de formação para a educação inclusiva devem trabalhar a temática de forma teórica e metodologicamente (OLIVEIRA, 2016).

Assim, a escola pode ser o ambiente, a partir do qual os educadores irão buscar aprimorar suas práticas. Essa busca deve estar centrada na diferenciação curricular inclusiva, em vias escolares diferenciadas para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma prática que considere diferentes metodologias que observem os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2016).

Diante de tais considerações é possível concluir que não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas sim, é esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade, iniciando esse processo com a formação de professores adequada para atender a diversidade que compõe a educação inclusiva.

### **O papel do docente frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades da Educação Especial e Inclusiva, por todos os seus participantes, está recomendada, como já visto, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Constituição Federal/1988, e também, no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A formação de professores para atender o público alvo da educação inclusiva, deverá ocorrer de forma a superar a especialização contida nos currículos dos cursos, ou seja, descentralizar, sair do que é específico de cada categoria da educação especial (OLIVEIRA, 2016).

A formação de professor para educação inclusiva necessita ser mais abrangente, permitindo ao educador agir com vários tipos de categorias da educação especial, bem como, com processos pedagógicos diversificados. Segundo Oliveira (2016), a formação e prática deva considerar: O processo formativo de construção do saber-fazer educativo dos professores no cotidiano escolar, que implica em processo de reflexão sobre a prática;

- A interação intersubjetiva com o outro (público alvo da educação especial ou não) no processo ensino-aprendizagem;

- As representações e imaginários envolvidos na prática docente, com a possibilidade de serem transformadas no processo pedagógico;
- A pessoa do professor e do aluno;
- O deslocamento das “dificuldades” dos discentes para as suas “potencialidades”;
- As diversas diferenças: de capacidades, etnia, gênero e de classe;
- A complexidade das diversas categorias da Educação Especial;
- A realização de práticas investigativas.
- A proximidade com os sistemas educacionais e as práticas educativas das escolas.
- A relação entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem.

Formação e prática pedagógica que possibilitem ao educador transitar entre os saberes (sociais, éticos, políticos e culturais) do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre a Educação Especial.

É necessário sair da visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, e passar a valorizar o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Mantoan (1997), o grande desafio para o professor em termo de sua atuação segundo um currículo construtivista de educação para o deficiente está em fazê-lo encarar o aluno como uma pessoa que age, decide e pensa com seus próprios meios.

Ampliar o conhecimento em múltiplas áreas de conhecimento, envolvendo questões específicas da educação especial, implica em se repensar e reconstruir os currículos em vigor nas escolas, superando a concepção de currículo restrita ao conteúdo programático, “para uma visão mais ampla, política e dinâmica de currículo” (OLIVEIRA, 2016).

Ocorre que a complexidade que envolve o trabalho com o conhecimento dentro da escola, decorre do fato de que os currículos são compreendidos de forma diversa por gestores/pesquisadores/profissionais da educação, como um projeto ou um plano ou até mesmo uma proposta, definidora de objetivos, conteúdos e metodologias a serem observadas, sendo assim, denominado por currículo prescrito (VIEIRA et al, 2018).

A pedagogia educacional capaz de incluir é aquela que permite um sistema de ensino flexível, no sentido de permitir que cada criança desenvolva suas habilidades a partir de critérios próprios. Desta forma, não são as deficiências que precisam ser

destacadas pelo atendimento especializado. As atenções devem voltar-se para o aprimoramento das habilidades, a partir das deficiências, sem deixar essas crianças fora do contexto educacional.

O professor deve ter a consciência que nem todos aprendem da mesma maneira, e por isso ele precisa ser o mediador, buscar a partir dos interesses e conhecimentos o caminho para o desenvolvimento da capacidade de crescimento do ser humano. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão, algumas modificações são as vezes requeridas nas organizações e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance dos seus objetivos.

E, o planejamento é parte primordial nesse processo. Assim, o modelo do planejamento centralizado na pessoa pode variar passando do planejamento focalizado na fase da vida escolar até o planejamento para o desenvolvimento profissional, dentre outros (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Deste modo, é possível observar que o planejamento individualizado pode ser tanto escolar ou educacional. O planejamento escolar ocorre quando está direcionado a atender às demandas

escolares. O planejamento educacional possui maior alcance, “por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Assim, a inclusão social é um movimento não só educacional, mais também, social e político que objetiva proteger os direitos dos indivíduos participarem ativamente da sociedade, e que é necessário estar presente na formação, bem como na prática pedagógica dos professores. “O trabalho pedagógico na educação inclusiva deve estimular a capacidade de aprendizagem dos educandos, ajudando-os a vencer os obstáculos” (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, é necessário direcionar a atenção para as ações que cabem aos professores realizarem na prática pedagógica no intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos envolvidos no processo. O sucesso da educação inclusiva está sustentada numa tríplice: professor, escola e família, esses devem caminhar juntos e de braços dados em direção a inclusão escolar, pois, o educador por mais preparado e motivado que seja, não conseguirá atingir seus objetivos se não tiver o apoio da comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva no Brasil está em evolução, buscando efetivar os direitos humanos das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, em rumo a concretização de um sistema educacional de inclusão. Deste modo, a formação de professores, direcionada para educação inclusiva, pode contribuir para uma prática pedagógica efetiva dentro da sala de aula de ensino regular composta por alunos sem necessidades educacionais especiais e por alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Sabemos que a realidade das salas de aulas é composta por uma diversidade enorme, cultural, social, étnica e, também, por portadores de necessidades educacionais especiais. Deste modo, o ritmo da aprendizagem ocorre de forma diferenciada, sendo necessário que os professores estejam preparados para

respeitar esse tempo de aprendizagem, através de cursos de formação que busquem preparar os educadores para respeitar os ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, dentro do ambiente da escola regular.

Um novo olhar, em relação ao aluno portador de necessidade especial, deve estar direcionada a valorização das habilidades e possibilidades que surgem em meio as dificuldades e limitações, através de um currículo que proponha adaptações direcionadas a promoção da participação de tais alunos.

Assim, observou-se que para a progressão e efetivação da educação inclusiva na rede de ensino regular é necessário que a formação de professores contemple a educação inclusiva de início ao fim; que a prática pedagógica ocorra de forma a atende as especificações de cada aluno, bem como, ao grupo como um todo, tendo a comunidade escolar papel essencial no ensino-aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

LOUZADA; Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Educação Inclusiva: O Olhar do Professor sobre a Prática Pedagógica para o Aluno com Deficiência no Ensino Fundamental II. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 986-999, 2016.

MANTOAN, M.T.H. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: SENAC, 1997.

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho; COSTA, Daiane Santil. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**: breves relatos de pesquisas. **Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop**, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 705-722, jun./jul. 2016.

MEDEIROS, Ana Paula Medeiros; BARRERA, Sylvia Domingos. **Inclusão Escolar: concepções de professores e**

práticas educativas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 191-208, abr. 2018.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 71 (1), p. 6-18, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL: demandas contemporâneas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ANTUNES, Helenise Sangoi; ÁVILA, Cinthia Cardona de; OLIVEIRA, Glaucimara Pires; SILVA, Vanir Ferrão da. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de

estudos. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 225-240, jan./abr. 2015.

SARDAGNA, Helena Venites; FROZZA, Tatiane De Fraga. Narrativas e Práticas De Governamentalidade: a Pprspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e188848, 2019.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076, 2018.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180213, 2018.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, V. 30, e20170011, Campinas, SP, 2019.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## A QUESTÃO MULTICULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Márcia Lúcia Costa da Silva*<sup>1</sup>

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli*<sup>2</sup>

*Betijane Soares de Barros*<sup>3</sup>

*Marta Lucia Silva Costa*<sup>4</sup>

### RESUMO

**Introdução:** a perspectiva do multiculturalismo surge como uma ideologia que defende uma educação em que a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo que o papel do professor se torna crucial, de mediação, para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. **Objetivo:** analisar a questão multicultural no espaço escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas. **Metodologia:** revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 24 artigos que contemplaram duas categorias: a diversidade na sala de aula: implicações para as práticas pedagógicas; a educação para os povos indígenas sob a perspectiva multicultural. **Conclusão:** O multiculturalismo abre espaço para a vontade de cada indivíduo e de cada grupo em mostrar sua identidade aos outros; e todos, em conjunto, promovem e alcançam o interculturalismo, que pelo diálogo, pela troca de conhecimentos, práticas e comportamentos, integra essas vontades com o objetivo de promover a compreensão e a tolerância entre os indivíduos de origens diversas. A educação multicultural, mais especificamente, deve promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combater os preconceitos e as discriminações étnicas.

**Descritores:** Multiculturalismo. Pluralidade. Diversidade. Educação multicultural. Educação escolar indígena.

### ABSTRACT

**Introduction:** the perspective of multiculturalism emerges as an ideology that defends an education in which diversity is not only seen, but also included and valued in the curriculum and pedagogical practices, so that the role of the teacher becomes crucial, of mediation, for an interrelation between the different cultures existing in the school. **Goal:** to analyze the multicultural issue in the school space in order to understand the approaches and perspectives

---

<sup>1</sup> marciamg@live.com

<sup>2</sup> deadoutorado@hotmail.com

<sup>3</sup> bj-sb@hotmail.com

<sup>4</sup> martaluciadir@gmail.com

for indigenous peoples. Methodology: bibliographic review of the integrative systematic type. Results and Discussion: Considering the inclusion criteria established during the research, 24 articles were selected that contemplated two categories: diversity in the classroom: implications for pedagogical practices; education for indigenous peoples from a multicultural perspective. Conclusion: Multiculturalism makes room for the will of each individual and each group to show their identity to others; and all, together, promote and achieve interculturalism, which through dialogue, through the exchange of knowledge, practices and behaviors, integrates these wills with the aim of promoting understanding and tolerance among individuals of different origins. Multicultural education, more specifically, should promote sharing, appreciation and respect for the diversity of cultures represented in the class, at school and in the community, as well as combating prejudice and ethnic discrimination.

**Descriptors:** Multiculturalism. Plurality. Diversity. Multicultural education. Indigenous school education.

## INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é um fato inquestionável de nossas sociedades, e posto que a cultura também inclui, entre outros aspectos, tradições religiosas e elementos de identidade, torna-se evidente a necessidade de pensar outras maneiras de convivência, ou de transformar as atuais maneiras, entre as diversas culturas que compartilham os mesmos marco espaço-temporais (CHICARINO, 2017). Já que nem todas as culturas estão em um plano de igualdade, é possível falar de identidades deslocadas ou também de culturas hegemônicas ou dominantes.

A cultura, em seu conceito teórico mais difundido, envolve o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições compartilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos de geração em geração (CANDAUI, 2014). Hoje, devem estar implícitas as transformações constantes que os grupos minoritários trazem consigo e propagam no mundo. Assim, pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, interrogando o lugar que essa pluralidade implica no contexto da educação. Dialogar com a diversidade é ter consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo. É compreender a necessidade de preservar o

outro em suas diferenças e em sua dignidade como pessoa (CHICARINO, 2017).

De acordo com Freitas de Lima (2014), uma proposta de convivência entre culturas provem do que se denomina multiculturalismo e interculturalismo, que em traços gerais diz respeito a individualidades e universalidades humano-culturais, promovidas no convívio comunitário em um intercâmbio constante. Tal convivência advoga pela inclusão de todos os cidadãos, seja na cultura, seja na vida democrática, além de ser propulsora de uma cultura de paz.

Bavaresco; Tacca (2016, p. 610) defende que “o multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que busca eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças”.

A perspectiva intercultural, por sua vez, surge como um prolongamento do multiculturalismo. Essa perspectiva vai além da convivência entre culturas, pois abrange aspectos como a identidade e o respeito na condição de caminho para o bem comum (FREITAS DE LIMA, 2014).

Vale a pena caracterizar o multiculturalismo e o interculturalismo, diferenciando-os e observando como ambos estão associados. O primeiro pressupõe a

coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos na sociedade. Os indivíduos mantêm suas identidades culturais, ou seja, a liberdade de participar em uma vida cultural e social própria, em circunstâncias iguais às das outras culturas. Essa coexistência desenvolve a igualdade de oportunidades das minorias e tem em conta os seguintes objetivos: aquisição de conhecimentos e competências necessárias à participação na cultura cívica nacional e à adesão aos ideais democráticos da igualdade, da justiça e da liberdade; afirmação dos aspectos mais importantes e identificadores da cultura materna do indivíduo; e participação ativa das famílias dos alunos na comunidade escolar (FREITAS DE LIMA, 2014).

O interculturalismo significa um duplo movimento de afirmação de cada cultura e abertura às outras culturas. Assim, as culturas tentam encontrar pontos comuns para se complementarem e enriquecerem umas às outras. Visa ainda a um conjunto de processos gerados pelas interações entre culturas em uma relação de trocas recíprocas.

No caso das escolas, desenvolve-se um clima de respeito e abertura a diversidade e transmissão de culturas. Os alunos e todos os outros agentes passam a ter uma vida rica em valores e conhecimentos culturais. O processo

assenta-se na assimilação e na integração de novas atitudes, com destaque para a comunicação com o outro e a aceitação e valorização daquele que é diferente (FREITAS DE LIMA, 2014). Portanto, a educação será intercultural desde que potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais.

A diversidade cultural, expressa na multiplicidade de fenômenos, desde fluxos migratórios e intercâmbios promovidos pela globalização até nacionalismos fundamentalistas, processos de exclusão social a partir da diferença e movimentos étnicos de vários tipos, desafiou a modernidade com base na correspondência entre um Estado e uma cultura nacional (CHICARINO, 2017). Atualmente, aceita-se que a maioria dos Estados são plurinacionais, lugar de mais de uma cultura nacional e internacional, e pluriculturais, uma vez que apresentam e convivem com diferentes expressões de diversidade. Portanto, são necessários arranjos políticos, educacionais, sociais e humanos que facilitam a mútua compreensão e uma existência democrática e cidadã (CILIATO; SARTORI, 2015).

Desse modo, a perspectiva do multiculturalismo surge como uma ideologia que defende uma educação em que a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no

currículo e nas práticas pedagógicas, de modo que o papel do professor se torna crucial, de mediação, para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. “Portanto, é preciso pensar nas diferenças dentro de suas “diferenças”, e o multiculturalismo abre espaço para refletir a complexidade e as divergências classificatórias da atualidade” (BAVARESCO; TACCA, 2016, p. 61).

Nesse sentido, concorda-se com Domingues; Cota (2014, p. 11) quando afirmam que referente ao processo de ensino aprendizagem “o destaque é atribuído à valorização da cultura do indivíduo, conferindo significado ao que lhe é proposto. [...] com o objetivo de desenvolver uma educação crítica para a superação da desigualdade e exclusão social e do modelo monocultural e hegemônico de educação”. Dessa forma, entende-se que a educação precisa ajudar a gerar o ânimo e a confiança nas microculturas existentes, respeitando suas tradições, sua identidade cultural ou local, uma vez que é todo o conjunto de conhecimentos e modos de agir e pensar que enriquece o indivíduo como ser humano. Entretanto, o que se percebe comumente é que nem sempre a escola cumpre com essa premissa, de modo que a integração se faz, muitas vezes, ainda com base na aculturação. Diante dessa realidade faz-se necessário compreendê-la e

transformá-la para a plena inclusão e êxito dos alunos, seja lá qual for sua etnia ou sua origem social (DOMINGUES; COTA, 2014).

Com isso, partindo da premissa de que a questão multicultural acontece a partir das interações sociais no ambiente escolar e que as experiências vivenciadas na sala de aula se desenvolvem entre os agentes que ali estão envolvidos e com isso cabe ao educador planejar e mediar o processo de ensino fazendo assim a diferença na aprendizagem dos alunos, o presente artigo insere-se nesse contexto objetivando analisar a questão multicultural no espaço escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas.

Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa sob o seguinte questionamento: de que forma a multiculturalidade é articulada no espaço escolar, com vistas às abordagens e perspectivas para os povos indígenas?

Assim, de maneira especial, busca-se olhar o multiculturalismo, no espaço escolar, como universo plural, uma vez que essa pluralidade está representada por todos os agentes educacionais, ou seja, pelos discentes, docentes e demais pessoas envolvidas neste meio nos quais manifestam seus modos de ser e agir no mundo. Nesse ponto, atribui-se uma atenção especial ao agente professor, uma

vez que a este fica o desafio de posicionar-se diante dessa diversidade sem desmerecê-la e para, além disso, interferir e reagir sempre que a intolerância manifestar-se em

## METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 01): 1ª) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2ª) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumo, palavras-chave

sua sala de aula, bem como construir práticas pedagógicas de promoção educacional, que interligue o respeito às diferenças.

e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4ª): Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5ª) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6ª) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER *et al.*, 2011). Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª	Tema	A Questão Multicultural no espaço escolar: Desafios para a Prática Pedagógica.
	Pergunta norteadora	De que forma a multiculturalidade é articulada no espaço escolar, com vistas às abordagens e perspectivas para os povos indígenas?
	Objetivo geral	Analisar a questão multicultural no espaço escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas.
	Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descritor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.
	Descritores livres e estruturados	Multiculturalismo; Pluralidade; Diversidade; Educação multicultural; Educação escolar indígena.
	Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2ª	Período de coleta dos dados	Março a maio de 2020.

	Critérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2020).
	Critérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena.
3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	24 trabalhos
4ª	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- A diversidade na sala de aula: implicações para as práticas pedagógicas; - A educação para os povos indígenas sob a perspectiva multicultural.
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6ª	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: elaborada pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 24 artigos que

contemplavam a relação entre a questão multicultural no espaço escolar e os povos indígenas, conforme descritos resumidamente no Quadro 2.

Quadro 02 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C.	Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia?	2017	Analisar as leis que regem a educação escolar indígena voltada para a formação do professor em sala de aula, além de discutir sobre o processo de formação dos professores, sua formação	A partir das análises das políticas educacionais que regem a educação escolar indígena e dos dados coletados, percebe-se a necessidade de se considerar a realidade educacional urbana na qual os indígenas encontram-se presentes na formulação de

				<p>continuada e atuação na educação escolar indígena no município de Parintins, e como estes contribuem no processo de aprendizagem dos alunos indígenas.</p>	<p>políticas públicas além de uma maior efetivação das mesmas para que os indígenas que estudam em escola urbana tenham formação adequada e aprendizagem de qualidade, fortalecendo assim sua cultura e não deixando de lado suas raízes.</p>
2	RODRIGUES, W.	O ambiente escolar e a valorização cultural indígena.	2016	<p>Relacionar estética indígena e sua possível utilização nas aulas escolares da região, incentivando futuros professores a se utilizarem de tal concepção.</p>	<p>A inclusão dos indígenas no ambiente escolar (nas unidades escolares dentro e fora das aldeias e nas universidades) deve ser pautada pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença e na valorização das muitas contribuições que esses autóctones brasileiros nos forneceram e nos fornecem. Assim, o estudo de personagens indígenas presentes na literatura pode favorecer o surgimento de um novo olhar sobre as populações indígenas nacionais, a fim de fortalecer o reconhecimento de suas organizações sociais, suas tradições, seus saberes, seus fazeres, seus valores simbólicos e seus processos de transmissão cultural.</p>
3	DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z.	Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena	2014	<p>Analisar a educação escolar indígena, mediante as concepções de identidade e de diferença, para traçar uma compreensão sobre como as políticas multiculturais de educação vem sendo concebidas e praticadas</p>	<p>Historicamente, a escola afirmou a exclusão social dos povos indígenas e hoje, visa prepará-los para relações de negociação cultural, de constituição de novas posições identitárias e de valorização de sua diferença. A investigação efetiva contribuiu com o estudo</p>

				historicamente no Brasil.	das políticas multiculturalis de educação brasileiras visando ao desenvolvimento da psicologia social, numa perspectiva critica.
4	SOUZA, R. S.; SILVA, D. G. GONÇALVES, T. P. N. R.	Multiculturalismo e educação: o espaço da gestão.	2019	Analisar como questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças de raça, gênero e sexualidade, perpassam o cotidiano da gestão de uma escola particular localizada à zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.	De forma geral, os resultados apontam para uma dicotomia: embora as escolas teoricamente se esforce em tratar positivamente de problemas relacionados com as diferenças culturais junto aos discentes, foi notado que parte da equipe gestora e parte das (os) professoras (es) parece produzir estereótipos relacionados ao gênero e à sexualidade.
5	PEREIRA, P. F. S.; NETO, J. S.	Um pouco além dos territórios: o direito fundamental dos povos indígenas a uma educação diferenciada	2017	Analisar a existência de um direito à educação diferenciada dos povos indígenas, sob a égide do ordenamento jurídico brasileiro.	A preocupação com o direito à educação diferenciada dos povos indígenas decorre do fato de os mesmos atualmente, sabedores de seus direitos, tem atuado nas esferas discursivas formais e informais apresentando as suas reivindicações, o que perpassa pelo respeito e garantia do direito a terem um processo educacional que garante a diferença e a pluralidade de seus modos de vida.
6	SILVA, A. F. et al.	Educação indígena.	2016	Identificar a importância da cultura indígena para a educação e refletir sobre ações que contribuem para o respeito à diversidade cultural e os direitos humanos, esclarecer ideias e mitos	Há uma gama de oportunidades e desafios para assegurar a inclusão e o compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição, oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e

				preconceituosos ou falsos a respeito do povo indígena.	propositivas. O conhecimento desse povo agrega valor histórico e político frente às demandas da educação, amplia valores étnicos culturais, criando novos caminhos de inter-relações para o conhecimento científico e social.
7	FIGUEIREDO, J. A. et al.	A “inclusão” da indígena na escola.	2017	Analisar a “inclusão” do indígena na escola “comum”.	O não conhecer da cultura do outro pode ocasionar visão etnocêntrica, muitas vezes impedindo de visualizar outras possibilidades, como a convivência saudável entre culturas distintas. Na análise feita para a construção desse trabalho; talvez a maior barreira tanto do convívio, como de apoio ao ensino seja a língua: percebendo-se como fator de dificuldade na permanência de alunos indígenas na escola ‘comum’.
8	GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, E. L.	Uma diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense.	2018	Investigar a opinião da comunidade escolar de uma aldeia indígena, localizada no município de Tacuru (MS), acerca do trabalho desenvolvido por professores indígenas do gênero masculino na educação infantil.	Os dados da pesquisa evidenciam que na cultura indígena as crianças vivem junto da comunidade onde todos são educadores em potencial, independente do gênero, de modo que o cargo de professor dentro de uma aldeia indígena pode ser considerado um cargo de prestígio. Além disso, para as mulheres indígenas é mais difícil sair da aldeia em busca de uma formação, o que pode explicar a significativa presença masculina na educação

					infantil na aldeia indígena pesquisada.
9	SANTOS, M. D	A educação indígena na pós-modernidade.	2018	Discutir sobre questões de identidades na pós-modernidade, os enfrentamentos das comunidades tradicionais nesse contexto, com a perspectiva intercultural que rompe com as visões essencialistas, genuínas e fixas das culturas e sobre as preposições das visões epistemológicas decoloniais que questionam a visão geopolítica do conhecimento.	É na perspectiva decolonial que há possibilidade de pensar a partir das ruínas, da marginalização de conhecimentos, do racismo epistêmico e intervir a fim de que haja novas perspectivas, novas pedagogias e assim, contemplado os etnoconhecimentos, possam legitimá-los, sistematiza-los e assim (re)significar as identidades que foram subalternizadas.
10	GRUBITS, S.	Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas	2014	Refletir até que ponto a proposta formulada pela Política Nacional para as Mulheres (PNM) (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003) contempla os grupos de mulheres indígenas.	No caso dos Guarani/Kaiawá, as mulheres de Dourados tem uma participação mais ativa dentro e fora da comunidade para auxiliar na renda familiar, e estimulam mais seus filhos para estudar e chegar até a universidade. Entre os Kadiwéu, o fato mais relevante é a questão do poder político das mulheres e uma divisão de papéis entre homens e mulheres, sem que seja atribuído mais valor a um papel do que a outro. No estudo com os Terena, observamos que a relação próxima com a sociedade nacional vem propiciando muitas transformações e uma atuação cada vez maior

					da mulher dentro e fora da comunidade.
11	FREITAS DE LIMA, E.	A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes.	2014	Problematizar a construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no Ensino Fundamental, em contraponto com a concepção de saberes docentes.	Para desenvolver os conteúdos escolares inter/multiculturalmente, não basta que o docente construa e acione saberes, entendidos na perspectiva racional; é preciso que tais saberes sejam conjugados com crenças e valores coerentes com esse tipo de atuação, o que requer uma autopercepção mais honesta por parte dos professores.
12	GALVÃO, C. M. P.; LACERDA, M. C.	Multiculturalismo em educação	2018	Abordar o que é multiculturalismo, onde surgiu, como se processa e desafios para a superação dos impasses gerados por essa pluralidade cultural.	Defendemos o multiculturalismo crítico para quem as diferenças não tem um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapondo-se ao ideário neoliberal e a globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor. Contudo, somos a favor do multiculturalismo crítico, entendendo que o respeito à vida humana, diversidade cultural e essencial para a construção de um mundo de paz, como futuro educador vemos na instituição escolar uma força maior que nos conduzirá a esse processo de justiça social e democracia.
13	CILIATO, F. G.; SARTORI, J.	Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural	2015	Abordar a importância de trabalhar na escola com os temas transversais, de modo que contribua para a formação de	Levando em consideração a análise do trabalho e do contexto escolar, notamos que os alunos demonstram interesse pelos assuntos e que

				um cidadão ético e responsável, sobretudo, em relação à pluralidade cultural.	uma metodologia diferenciada da 'tradicional' chama a atenção, o que pode possibilitar o 'resgate' do aluno que se encontra desmotivado pelos conteúdos do currículo trabalhado na escola. Os temas transversais necessitam ser aproveitados como forma de cativar e despertar o interesse dos alunos que, certamente, passarão a ver sentido naquilo que estão estudando. Ao mesmo tempo, a pluralidade cultural pode ser uma maneira de fortalecer a autoestima dos estudantes, colaborando para um aprendizado significativo e contribuindo para a formação de um cidadão consciente e autônomo.
14	KAYAPÓ, E.; BRITO, T.	A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?	2014	Analisar as possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileira, buscando romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo.	Os esforços para a promoção da Lei 11.645/08, no que tange ao estudo da história e cultura indígena esbarra em limites complexos, entre eles, a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática.
15	MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A.; CANEN, A.	Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências.	2014	Apresentar contribuições compartilhadas sobre dimensões vinculadas às práticas de formação docente e de pesquisa desenvolvidas em contextos diversos,	Destacam-se contribuições para os desafios atuais da educação. especificamente, chama-se a atenção para as formas pelas quais tais experiências incorporam sensibilidades às diversidades culturais,

				com interlocução entre metodologias e dados plurais.	buscando caminhos viabilizadores à recontextualização das estratégias e práticas formativas docentes, em prol de transformações que incorporem sensibilidades multiculturais em seu desenvolvimento.
16	ARAÚJO, N. B.; MOTA, C. M. A.	Profissionalidades e práticas docentes multiculturais: lugares possíveis?	2017	Favorecer reflexões acerca da inserção da diversidade cultural nas práticas de sala de aula, tomando-a sob um enfoque multicultural, potencializador de abordagens educativas que se centrem nas discussões e demandas da realidade atual.	Um fazer docente que olha para a multiculturalidade, precisa estar muito bem ancorado numa abordagem para além do reconhecimento da diversidade, mas tomando-a como elemento que engendra inúmeras questões históricas, sociais e culturais que precisam ser revisitadas e, em muitos casos, desconstruídas. Logo, as abordagens não devem prender-se a superficialidades para não corrermos o risco de folclorizar, ao invés de reconhecer para o fortalecimento.
17	BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P.	Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão	2016	Entender e conhecer como a criança constrói sua identidade e como os educadores valorizam esse aspecto, contribuindo para a não existência de preconceito no espaço escolar.	Uma escola considerada multicultural, para ser de qualidade deve, então, ser inclusiva e deve também apostar em um sistema educativo centrado no relacionamento, na igualdade, e que as atividades estejam voltadas para a diversidade presente na sala de aula. A ação do professor deve ser um ato intencional na sua prática pedagógica; deve reconhecer as diferenças culturais e saber valorizar o potencial da diversidade de cada um.

18	SILVA, J. B.	Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do PIBID diversidade no povo Xukuru do Ororubá	2017	Identificar o trabalho realizado nas escolas do povo Xukuru.	Os resultados da primeira edição do Programa revelaram mudanças na postura e prática educativo-pedagógica dos/as professores/as, seja dinamizando as aulas, seja motivando o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, aproximando os estudantes, lideranças, professores/as e comunidade das discussões que cercam o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação do povo.
19	ABU-EL-HAY, M. F.; FIALHO, L. M. F.	Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas.	2019	Compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar.	As histórias de vida das professoras foram marcadas por vivências em situações de conflito social e experiências de exclusão cultural e educacional, especialmente em relação à diversidade étnico-racial. Essas vivências foram determinantes para a busca da formação e atuação profissional docente dentro de uma concepção de educação multicultural. A formação nessa perspectiva se mostrou relevante para a adoção de práticas educativas inclusivas, no entanto, foram as experiências de exclusão que motivaram o compromisso das professoras com a educação multicultural crítica.
20	LISBOA GROSS, D. G. et al.	Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE	2019	Apontar quais as estratégias, metas do PNE e as competências da BNCC acerca da	Seria melhor que ambos documentos atendessem às políticas educacionais e que se levasse em consideração sempre a

				<p>etnicidade e diversidade cultural.</p>	<p>multiplicidade de realidades das escolas, infraestruturas, culturas, formações profissionais e o aluno, respeitando a peculiaridade e a singularidade de cada cenário, envolvendo assim a correta compreensão da etnicidade e diversidade cultural.</p>
21	DOMINGUES, M. P. B.; COTA, F. S.	<p>A diferença na sala de aula: reflexões sobre a história indígena escolar e a história de educação inclusiva</p>	2014	<p>Trazer reflexões sobre o ensino da história indígena escolar e sobre a história da educação inclusiva, no sentido de promover um diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.</p>	<p>Repensar e ressignificar a concepção de educador deve ser uma prática, e através desta propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos em seu contexto histórico, cultural e social e na elaboração de sentidos. Formandos sujeitos da melhor forma, para viver a vida em sua plenitude, atendendo as suas especificidades e respondendo às necessidades de cada um.</p>
22	COUTINHO, C.; RUPPENTHAL, R.	<p>Cultura e educação científica: alternativas pedagógicas para inserção do multiculturalismo na formação inicial de professores.</p>	2016	<p>Trazer à tona reflexões referentes à multiculturalidade na educação, em especial na educação científica.</p>	<p>Pode-se destacar a presença dos aspectos referentes a multiculturalidade desde a elaboração dos PCN em 1997, bem como em outros documentos. Entretanto, ainda faltam trabalhos ou pesquisas que contribuam no sentido de oferecer subsídios para que práticas multiculturais se façam presente nas escolas, direcionadas aos estudantes ou aos professores, em formação ou que já estão na atividade.</p>
23	NAZZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G.	<p>Reflexões em torno do tema contextual “eticidade e</p>	2017	<p>Apresentar o desenvolvimento do tema contextual “eticidade e diversidade</p>	<p>Na condição de professores, os estudantes afirmaram estar cientes do que é fundamental que</p>

		diversidade cultural”		cultural” ministrado no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.	estejam preparados para atuar na escola a fim de assegurar a revitalização da língua materna e da cultura de cada povo por meio da escola bilingue intercultural. Mais do que isto, houve a compreensão de que é necessário continuar a luta pela permanência do reconhecimento e do respeito pela diversidade cultural brasileira bem como da garantia dos direitos constitucionais indígenas obtidos na constituição de 1988.
24	FERRÃO CANDAU, V. M.	Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.	2014	Analisar alguns desafios que os professores e o trabalho docente estão chamados a enfrentar na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade .	Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um <i>locus</i> privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade.

Fonte: elaborado pela autora.

### **A Diversidade na Sala de Aula: Implicações para as Práticas Pedagógicas**

O Brasil possui uma constituição que lhe confere a condição de nação pluriétnica. Entretanto, durante décadas tal

diversidade cultural brasileira não foi reconhecida equanimemente pela escola. Como reflexo do processo histórico, observou-se no ambiente escolar “o predomínio, para não dizer hegemonia, da

matriz cultural europeia como cultura eleita para o trabalho pedagógico. Porém, a atual discussão sobre as conjunturas sociais tem promovido aberturas de espaços para maior número de contestações e revoltas dos diversos setores excluídos” (Gonçalves, 2012, apud Michaliszyn, 2014, p. 105).

É possível perceber que há certo abismo entre a cultura escolar e a cultura de referência dos alunos, principalmente se estes pertencerem a grupos sociais, étnicas e culturas marginalizados. No entanto, não se pode discordar que a educação é fundamental na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural. Assim, quando a escola adota modelos tradicionais, supervalorizando a cultura determinada pela minoria que detém o controle social, assume uma posição manipuladora e massificadora (CANDAU, 2014).

Para Moser (2017), esse cenário exige dos profissionais da educação constantes reflexões acerca das relações entre cultura e educação. Os critérios de avaliação devem ser concebidos considerando a perspectiva da diversidade e do multiculturalismo. Além disso, o professor deve respeitar as noções de dignidade humana e a justiça, pois não há homogeneidade cultural, cada sujeito atribui diferentes sentidos e significados sociais.

De acordo com Domingues; Cota (2014, p. 12), “aos professores é designado um grande desafio: superar uma tradição que pretende instituir e dar legitimidade a identidades sociais únicas e hegemônicas, apagando diferenças”. Desse modo é importante que o professor considere cada aluno como um sujeito portador de características socioculturais próprias e, portanto, resultantes de suas vivências, sempre considerando que em sua inserção como ator social no universo da cultura, cada sujeito constrói-se a partir do momento em que é estimulado a apropriar-se, a criar e a recriar os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os componentes da estrutura social e com as contradições nela presentes (CANDAU, 2014).

A educação e a cultura da diversidade trabalham para tornar a sociedade cooperativa e solidária, calcada no respeito pela diferença e pelos direitos humanos, tornando os homens e as mulheres justos e livres. Aqui, a escola tem um papel fundamental: é ela o agente de transformação social. A escola, e todos os espaços em que a educação acontece, compreende as diferenças dos alunos com um grande valor e não como elemento de segregação por isso a tolerância é essencial (CANDAU, 2014).

O processo educativo compreende o oferecimento de instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência de si, do outro e, de modo geral, da sociedade na qual vivem. Para tanto, sugere-se, como estratégia para eliminar posturas etnocêntricas, a adoção do relativismo cultural como norteador ético. Isso “implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e dar aos estudantes uma compreensão de que somos constituídos como sujeitos na diversidade de experiências históricas com o ‘outro’” (DOMINGUES; COTA, 2014, p. 12).

No que diz respeito ao ambiente na sala de aula, é preciso que o professor tenha em mente um processo educativo que valoriza e se preocupa com a diversidade que deve ser marcado pelo ato de ponderar sobre as relações sociais estabelecidas na escola e pela constante reflexão sobre as diferenças, a desigualdade social e suas consequências. Nesse sentido, Bavaresco; Tacca (2016, p. 66) ressaltam que, “os educadores precisam considerar os princípios de uma educação inclusiva valorizando a diversidade humana, a celebração das diferenças, o direito de sentir-se parte, de pertencer, a igualdade de todos e o desenvolvimento de todas as

crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos”.

É nesse contexto que se destaca a educação multicultural onde “o entendimento do multiculturalismo como princípio educativo, deve favorecer aprendizagens que olhem para os valores sociais e culturais do outro, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional, partindo da realidade constituinte do espaço escolar” (ARAÚJO; MOTA, 2017, p. 70).

Assim, pensar o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva multicultural não significa promover festas, trabalhar com manifestações folclóricas, lendas e mitos.

Para além disso – ou melhor, em paralelo a todas essas ações, que tampouco devem ser descartadas -, devemos ter sempre em mente que lidamos com realidade distintas e culturas diversificadas (ARAÚJO; MOTA, 2017).

Para além das mudanças curriculares, é necessário o desenvolvimento de ações que ampliem as possibilidades de implementação de atividades e projetos que possam sugerir o envolvimento dos alunos com os diferentes grupos culturais, onde a relação teoria/prática no que se refere à diversidade cultural é favorecida (ARAÚJO; MOTA, 2017)

Araújo; Mota (2017, p. 81) sinalizam que “um fazer docente que olha para a multiculturalidade, precisa estar muito bem ancorado numa abordagem para além do reconhecimento da diversidade, mas tomando-a como elemento que engendra inúmeras questões históricas, sociais e culturais que precisam ser revisitadas e, em muitos casos, desconstruídas”.

Assim, considerando que as diversas formas de expressões e grupos culturais invadem a sala de aula, compreende-se que por esse motivo a escola não pode ser pensada apenas por um determinado grupo social. A diversidade deve fazer parte da escola, através da gestão democrática, garantindo a participação de todos na construção dos espaços de ensino e aprendizagem. Fica evidente que respeitar a diversidade não se refere somente a incluir diferentes grupos no mesmo espaço, mas se refere à participação de todos nesse espaço (MOSER, 2017).

Bavaresco; Tacca (2016, p. 65), afirmam que “a diversidade humana presente na escola traz constantes discussões acerca de como os professores devem, em sua prática pedagógica diária, abranger a quantidade inesgotável de diferenças que compõem o meio escolar”. Por isso, é importante que os professores administrem a heterogeneidade presente em

seu grupo de alunos, ampliando os processos de gestão da turma, fortalecendo uma relação de apoio em especial àqueles alunos que mais precisam de atenção para superar suas dificuldades, bem como fomentando uma relação de apoio e incentivo entre os alunos. Dessa forma “a ação do professor deve ser um ato intencional na sua prática pedagógica; deve reconhecer as diferenças culturais e saber valorizar o potencial da diversidade de cada um” (BAVARESCO; TACCA, 2016, p. 67).

Essa nova realidade educacional solicita que o processo educativo seja repensado e que se busquem novos caminhos para construção de conhecimentos que poderão inovar a prática pedagógica. Coutinho; Ruppenthal (2016, p. 46) ressaltam que “para as práticas multiculturais chegarem até a escola, é importante que os professores tenham algum preparo na implementação de atividades que considerem as diferentes culturas”. Nesse sentido, destaca-se “a necessidade de uma formação docente que traga presente os fundamentos sobre o multiculturalismo em que seja oportunizado um trabalho articulado entre teoria e prática que ofereça mecanismos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas questões da cultura local [...]” (ARAÚJO; MOTA, 2017, p. 73).

É possível encontrar na literatura diversos estudos sobre a formação e a prática docente que abordam o conhecimento, o saber docente e sua formação enfocando a necessidade de buscar e repensar alternativas que possam contribuir para mudanças na prática profissional do professor, partindo de outra forma de entender, de praticar e de organizar o trabalho. Para Araújo; Mota (2017, p. 71), “a Formação docente é mecanismo de grande relevância para a construção de novas concepções educacionais que possam estar embasadas nos princípios de ressignificação a partir da superação de proletarização da profissão e busca pela autonomia que a mesma requer”.

Os estudos apontados na literatura têm apresentado uma nova epistemologia da prática profissional e apontam para a melhoria da qualidade na formação docente, de forma a atender aos desafios da sociedade contemporânea. As práticas educativas, na perspectiva multicultural, tornaram-se o foco das discussões entre legisladores e educadores, com o intuito de melhorar a orientação dos professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem que valorize a diversidade na sala de aula. Araújo; Mota (2017, p. 75), esclarecem que “o processo de trabalho com e para a diversidade precisa estar muito bem alicerçado pelo binômio teoria e prática,

uma vez que não dá para pensar em um fazer educativo, sem estar centrado nas questões de seu tempo, sem o estabelecimento de uma postura analítico-reflexiva por parte daqueles que constituem elemento central de todo esse processo: o docente”.

Abu-El-Haj; Fialho (2019, p. 23) afirmam que, “essa constatação reconhece o valor da formação acadêmica multicultural na prática pedagógica do professor” tendo em vista que, no momento em que o profissional observa as questões do seu cotidiano e as coloca como situações problemáticas, isso o levará à reflexão, então, uma reflexão na própria ação. Isso permitirá a ele reorientar sua ação a respeito da situação que vivencia. Entende-se com isso, que o professor precisa ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de ação-reflexão-ação, e isso ocorrerá quando esse profissional fizer uma leitura de sua prática, seus conceitos e suas posturas, tornando-se assim um profissional reflexivo.

Quando o professor não assume essa postura, ele não avalia sua atuação, não reflete sobre seu cotidiano e, dessa forma, não tem condições de recriar as teorias, deixando de adequar sua prática de acordo com a realidade.

Segundo Araújo; Mota (2017, p. 81) “romper com práticas escolares

cristalizadas não é uma tarefa simples e fácil, principalmente porque estas estão muito bem alicerçadas em antigos entornos formativos e sociais de uma parcela bastante significativa dos docentes que ora desenvolvem tais práticas”. Assim, a postura do professor enquanto pesquisador é fundamental para a realização de uma autoavaliação e reformulação de sua prática. “Destarte, a dimensão formativa docente, enquanto lugar da profissionalidade que tem a prática norteada pela criticidade e autonomia, mostra-se como elemento fundamental para o favorecimento de reflexões que venham repercutir em práticas que, de fato, potencializem as diferenças”.

Diante disso, entende-se que a formação multicultural deverá apresentar para os docentes um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista a promoção da mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas. Tais estratégias deverão promover a igualdade e a eliminação da discriminação, de preconceitos existentes na sociedade. Isso é fundamental para dar voz aos alunos, fazendo que eles tenham um papel ativo na escola e na sociedade à qual pertencem.

### **A Educação para os Povos Indígenas sob a Perspectiva Multicultural**

A Educação Indígena é caracterizada pela metodologia habitual de aquisição de conhecimentos e costumes intrínsecos de cada etnia. Sobrinho, Souza e Bettiol (2017, p. 59) afirmam que “estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade”. Como se sabe o contato entre os colonizadores e os povos colonizados iniciou um processo de aculturação que marcou a história da sociedade brasileira, onde os povos indígenas e africanos foram brutalmente escravizados visando o progresso e a riqueza dos colonizadores.

Para Lima et al (2017, p. 45) “A história brasileira mostra que a relação entre o Estado e os povos indígenas foi pautada pela dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, ao invés do pluralismo cultural”. Assim, esses procedimentos, que envolviam a escravização dos povos indígenas, bem como as iniciativas de catequizá-los e domesticá-los, aumentou consideravelmente as desigualdades sociais vivenciadas por esse grupo étnico até os momentos atuais.

No que se refere à história da educação escolar indígena, o que se sabe é

que desde o início da colonização até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, os programas educacionais fundamentaram-se na desvalorização e abandono das referências culturais e práticas sociais indígenas, objetivando assim incorporar os valores e significados europeus (AFONSO, 2016).

Nesse sentido Silva e Freitas (2014, p. 10) afirmam que “todas as iniciativas educativas implementadas por meio das políticas indigenistas anteriores à Constituição Federal de 1988, tinham como o propósito de realizar um trabalho pedagógico na perspectiva de abolir com as especificidades étnicas e culturais e por meio da negação a sociodiversidade do Brasil”.

Embora os colonizadores tenham tentado integrar os povos indígenas à sociedade brasileira através de uma educação assimilacionista, excluindo as culturas e valores indígenas, o que se percebeu é que tal modelo educacional “não conseguiu efetivamente desconstruir suas identidades e seus sentimentos de pertencimento a um povo que não queria perder suas origens e referências identitárias”

Desse modo, os povos indígenas brasileiros lutaram para manter viva as culturas, “mostrando que em suas comunidades é presente a coexistência de

costumes ancestrais com traços culturais recentes” (PESSOA, 2017, p. 210).

A partir da promulgação da Constituição de 1988 quando “novas políticas culturais são definidas e novos grupos sociais ganham visibilidade no campo histórico-cultural e patrimonial” (VOLKMER et al., 2015, p. 53), vários povos indígenas perceberam que a educação escolar seria um meio de reduzir a desigualdade existente, e com isso estabeleceriam seus direitos e suas conquistas, além de promover um “diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais” (SOBRINHO, SOUZA E BETTIOL, 2017, p. 59).

Desse modo, Nessa luta pelo reconhecimento da sociedade, os indígenas brasileiros no século XX, tendo a orientação e o apoio de vários representantes dos movimentos sociais, além de lutar pelo direito às suas terras, empreenderam também uma luta pelo direito à uma Educação Escolar Indígena, onde suas culturas e seus saberes fossem fortalecidos e valorizados (PESSOA, 2017).

Com isso, observa-se que nas últimas décadas, através dos movimentos de afirmação étnica, um novo modelo escolar surgiu no cenário educacional brasileiro: a escola dos e para os povos indígenas, protegida por leis que determinaram um paradigma individualizado e específico de

educação escolar, onde as ações destinadas à educação escolar indígena fez dela atualmente o agrupamento dos direitos políticos e culturais dos povos indígenas brasileiros, sendo portanto, uma modalidade de ensino inclusivo que foi reivindicada por lideranças, comunidades e professores indígenas que fizeram parte das lutas dos povos indígenas pela garantia e proteção territorial e pelo reconhecimento da diversidade sociocultural, específicas da constituição da cidadania indígena no Brasil (PESSOA, 2017).

Nesse sentido, ao consideramos a educação e o processo de ensino e aprendizagem no cenário indígena e de sua relação com os espaços sociais, torna-se imprescindível o debate de uma educação impregnada pela diversidade como disciplina, em que a autoimagem do povo indígena seja afirmada e revitalizada (SANTOS, 2018).

Em resposta à experiência histórica do período escravista, a educação mostrou-se um caminho fértil para a reprodução dos valores sociais e/ou civilizatórios das várias etnias indígenas e de seus descendentes (RODRIGUES, 2016). No entanto, as mazelas e a aniquilação física, moral humana e cultural forjadas ao longo de nossa história não impediram as populações indígenas de promover a continuidade de sua cultura no sentido mais amplo, bem

como o ensinamento de suas visões de mundo.

Em sua figura individual e em suas coletividades a identidade dos povos indígenas foi preservada como patrimônio da educação. Apesar das precárias condições de sobrevivência ainda enfrentadas, a relação com a ancestralidade e a mitologia indígena, e com os valores nelas representados, permitiu a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades indígenas (RODRIGUES, 2016).

O estado brasileiro tem uma responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes dos índios, que persiste em tempos contemporâneos. O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro, por exemplo, não podem representar e ser justificados simplesmente como uma herança do passado (CHICARINO, 2017).

Outra responsabilidade do Estado, atuando nesse âmbito, é debater e elaborar estratégias de enfrentamento da dinâmica das relações raciais no Brasil. A admissão dessas responsabilidades históricas constitui o primeiro passo para a construção e a implementação do plano de ação do Estado brasileiro, com intuito de instrumentalizar e colocar em prática

resoluções, em especial as voltadas para a educação, quais sejam:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.

- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.

- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.

- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.

- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (CAVALLEIRO, 2006, *apud* CHICARINO, 2017).

As campanhas realizadas pelo movimento indigenista possibilitam ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população indígena e valorizar a

história e a cultura desse povo por meio da estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias (CHICARINO, 2017).

As populações indígenas que passaram pelos primeiros contatos com os portugueses, vivenciaram um processo de reconfiguração de sua história de vida para adaptação ao novo mundo, cujas marcas serviram de base para a criação de estratégias de sobrevivência (AFONSO, 2016).

A fuga dos trabalhadores escravizados, a conquista de territórios para a formação de tribos materializa as formas mais reconhecidas de luta da população indígena escravizada. Nesses espaços, as populações indígenas abrigaram-se, tentaram manter sua religião emblemática, onde a cosmovisão fundamentava-se no animismo<sup>1</sup> e elaboraram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização de origem (AFONSO, 2016).

Diante disso, cabe, portanto, ligar essas experiências e essa diversidade ao cotidiano escolar, convertendo-as em conhecimento para todos os atores envolvidos com o processo de educação, em especial professores e alunos. O silêncio da escola sobre como se dá as dinâmicas das relações étnicas no dia a dia brasileiro tem permitido a transmissão aos alunos de uma pretensa hegemonia (AFONSO, 2016).

Essa atitude permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente.

A expressão ‘negociação cultural’ remete às relações de poder, ao domínio e orientação intelectual e, inclusive, comportamental, que uma classe exerce sobre outra. Justamente por isso a educação, partindo das diferenças humanas e culturais, de como elas se inter-relacionam, mediante o conflito ou o equilíbrio, assume o papel de estimular o aluno a ver o mundo a ver o outro, primeiro como seu par, com quem convive em sociedade, e que esse outro, ainda que lhe seja igual, porque humano, com mesmos direitos e deveres, carrega dentro de si uma identidade, uma gama de conhecimentos, de pensamentos, que pode transformar o mundo e que, portanto, deve ser respeitada (LAMEGO E SANTOS, 2019).

A discussão em torno do termo ‘multiculturalismo’ entendido, em geral como a luta de “grupos sociais subalternizados e marginalizados pela elite hegemônica, buscando reconhecimento e valorização dos sujeitos socioculturais que compõem grupos minoritários” (LAMEGO E SANTOS, 2019, p. 11), tem forte relação com o movimento negro no mundo. Entretanto, outros grupos como mulheres e índios, assim como os negros tentaram reivindicar “perante as autoridades políticas

seus direitos e deveres como cidadãos” (GALVÃO; LACERDA, 2018, p. 143). Nesse contexto, o movimento indígena, o movimento trabalhista, o movimento feminista e o movimento LGBT tiveram de lutar, em muitos casos com a própria vida de seus militantes, tendo seus próprios corpos violados, para que essa força essencial que tem dentro de si seja, ao menos, respeitada. Não por coincidência, o multiculturalismo nasce com e nessas lutas de minorias sociais (CHICARINO, 2017). As minorias ainda tem muitas lutas a travar, porque toda a exploração teórico-conceitual aqui desenvolvida não encontra plena concretude na realidade, de modo que existem ainda desafios, a saber:

- Necessidade de desconstrução dos paradigmas preconceituosos, monoculturais e etnocêntricos das práticas escolares, o que exige o combate à naturalização dessas práticas, que vão desde as políticas públicas aos conteúdos escolares.

- Articulação entre igualdade e diferença nas políticas e práticas educativas, buscando o reconhecimento das diferenças de conhecimentos, saberes e práticas dos grupos sociais, mediados pelo paradigma da educação para todos, emergente especialmente a partir dos anos 1990.

- Resgate das identidades culturais individuais e coletivas.

- Promoção de experiências de interação entre culturas, com o objetivo de relativizarmos a nossa cultura e nos colocarmos perante os outros de forma respeitosa, reconhecendo-os como portadores de sentidos, de uma cultura, mas não apenas como pequenos momentos de interação, e sim um projeto em que esta ocorra em caráter sistemático.

- Empoderamento dos atores sociais historicamente menos privilegiados, ou mesmo discriminados, abrindo possibilidades para que sejam sujeitos da sua vida.

## CONCLUSÃO

Deparamo-nos com a multiculturalidade em nosso dia a dia e, especialmente, nos espaços coletivos, por exemplo, nas escolas, onde existem cada vez mais pessoas e grupos de culturas diversas. Pensamos que esse fato é um enriquecimento comum, porque aprendemos a cooperar, a conviver e a compreender a vida também no horizonte do outro, quando esses lugares se tornam espaços de e para todos, cumprindo ainda um papel de inclusão de minorias.

A escola inserida em um contexto mais amplo, ou seja, no interior de uma comunidade, de uma sociedade, configura um local por excelência para a produção de

- Formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAU, 2008, *apud* CHICARINO, 2017).

Essas bandeiras de lutas, por assim dizer, devem ser assumidas por todo educador, por toda família e por todo estudante, uma vez que elas constituem um projeto de ação, de humanidade, mais do que um projeto simplesmente educativo.

relações de aprendizagem, nomeadamente, da aprendizagem cultural.

Pensemos a perspectiva intercultural como uma extensão ao multiculturalismo, como algo que surge a partir deste. Essa perspectiva vai além da convivência entre culturas, pois abrange aspectos como a identidade, o respeito enquanto caminho para o bem comum. Viver em conjunto, apesar das tensões conflituosas que podem emergir, provoca o entrecruzamento de múltiplas tradições, chegando ao ponto de se tornar espaço comum.

É preciso estar atento a esses cruzamentos para, então, estimular os lugares de reencontro, pois as tradições, assim como a convivência, não são unicamente conflituosas.

Na sociedade observamos determinados comportamentos, tais como: códigos e suas respectivas apropriações; expectativas e emoções subjacentes a esses comportamentos habituais; artefatos produzidos e utilizados; instituições políticas, sociais e culturais em funcionamento ou sendo repensadas e atualizadas para novas necessidades; e finalmente formas várias de relações humanas. Isso é cultura, é a vida social acontecendo.

O multiculturalismo abre espaço para a vontade de cada indivíduo e de cada grupo em mostrar sua identidade aos outros; e todos, em conjunto, promovem e alcançam o interculturalismo, que pelo diálogo, pela troca de conhecimentos,

práticas e comportamentos, integra essas vontades com o objetivo de promover a compreensão e a tolerância entre os indivíduos de origens diversas.

Para que isso se concretize é preciso que a educação cumpra seu papel e, em seu conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, promova a igualdade racial e elimine as formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais. A educação multicultural, mais especificamente, deve promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combater os preconceitos e as discriminações étnicas.

## REFERÊNCIAS

- ABUL-EL-HAJ, M. F.; FIALHO, L. M. F. Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n. 53, p. 1-27, e-17109, jul./set., 2019.
- AFONSO, Germano Bruno. **Ensino de História e Cultura Indígenas**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- ARAÚJO, N. B.; MOTA, C. M. A. Profissionalidades e práticas docentes multiculturais: lugares possíveis? **Org. e Demo**, Marília, v. 18, n. 2, p. 69-82, jul./dez., 2017.
- BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unoesc e Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun., 2016.
- CANDAU, V, M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. v. 37, n. 1, enero-abril, p. 33-41. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, porto Alegre, 2014.
- CILIATO, F. L. G.; SARTORI, J. Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v. 14, p. 65-78, 2015.
- CHICARINO, T. Diversidade cultural. **Pearson Education do Brasil**, São Paulo, 2017.

- COUTINHO, C.; RUPPENTHAL, R. Cultura e educação científica: alternativas pedagógicas para inserção do multiculturalismo na formação inicial de professores. **Revista Signos, Ensino, Humanidades**. Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia e sociedade**, 26 (3), p. 632-642, 2014.
- DOMINGUES, M. P. B.; COTA, F. S. A diferença na sala de aula: reflexões sobre a história indígena escolar e a história de educação inclusiva. **Revista do Lhista-Laboratório de Ensino de História e Educação**. n. 1, v. 1, julho/dezembro, 2014.
- FIGUEIREDO, J. A. et al A “inclusão” do indígena na escola. **Revista Panorâmica, on-line**. Barra das Garças – MT, v. 23, p. 76-86, jul./dez., 2017.
- FREITAS DE LIMA, E. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, mai./ago., p. 395-414, 2014.
- GALVÃO, C. M. P.; LACERDA, M. C. Multiculturalismo em educação. **Revista Saberes**, UNIJIPA – JI – Paraná, v. 8, n. 1, jan./jun., 2018.
- GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, E. L. Uma diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e1851444, 2018.
- GRUBITS, S. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. **Psicologia e Sociedade**. 26(1), 116-125, 2014.
- KAIAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.
- LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciados sobre diversidade cultural na educação básica. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 34, nº 108, Mai./Ago. 2019.
- LIMA, N. F. et al. Educação e interculturalidade: a formação dos professores indígenas. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 4, n. 4, 2017.
- LISBOA GROSS, D. G. et al. Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 6, n. 18, 2019.
- MICHALISZYN, M. S. Educação e Diversidade. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 12. 2014.
- MONTEIRO, F. M. A; FONTOURA, H. A.; CANEN, A. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista Educação Pública**. v. 23, n. 53/2, p. 637-654, mai./ago., 2014.
- MOSER, A. C. **Educação e Diversidade**. Santa Catarina, Editora: Uniasselvi, 2017.
- NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. Reflexões em torno do tema contextual “eticidade e diversidade cultural”. **Articul. Constr. Saber**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 116-132, 2-17.
- PEREIRA, P. F. S.; NETO, J. S. Um pouco além dos territórios: o direito fundamental dos povos indígenas a uma educação diferenciada. **Revista da Faculdade de Direito – RFD -UERJ**, Rio de Janeiro, n. 31, jun, 2017.

PESSOA, H. C. C. Narrativas de professores indígenas sobre o cotidiano escolar. **Revista Ensino Interdisciplinar**. v. 3, n. 08, VERN, Mossoró, RN, maio/2017.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Periferia: Educação, Cultura e comunicação**. V. 8, n. 1, jan.-jun., 2016.

SANTOS, M. D. A educação escolar indígena na pós-modernidade. **Revista Panorâmica**, v. 25, 2018. (Edição Comemorativa).

SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia? **Revista Eletrônica Mutações – RELEM**, jul-dez, 2017.

SILVA, A. F. et al. Educação Indígena. **Revista Maiêutica**. Indaial, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2016.

SILVA, A. R.; FREITAS, M. C. S. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Científica**

**Vozes do Vales – UFV**. JM, MG – Brasil, n. 06, ano III-10/2014.

SILVA, J. B. Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do PIBID diversidade no povo Xucuru do Ororubá. **Ñanduty**. v. 5, n. 7, 2017.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul, Tubarão**, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan/Jun 2017.

SOUZA, R. S.; SILVA, D. G.; GONÇALVES, T. P. N. R. Multiculturalismo e educação: o espaço da gestão. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**. CAEDU/UFPI, Teresina, Brasil, v. 1, p. 154-174, janeiro/abril, 2019.

VOLKMER, M. S. et al. Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. **Revista de História e Geografia**. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 52-63, jul./dez. 2015.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

---

## PSICÓLOGO ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO FRENTE AS METAMORFOSES NO ENSINO SUPERIOR

*Eliane Reis Neves da Silva*<sup>1</sup>

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli*<sup>2</sup>

*Betijane Soares de Barros*<sup>3</sup>

*Nadson Ribeiro*<sup>4</sup>

*Flávia Ferreira Barbosa*<sup>5</sup>

*Luciano Canuto Jacinto*<sup>6</sup>

### RESUMO

Este artigo descreve sobre o entendimento que alguns autores têm sobre o Ensino Superior e suas metamorfoses e as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar dentro deste contexto acadêmico. Tem como objetivo identificar as metamorfoses no Ensino Superior e as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar. A revisão sistemática integrativa de literatura qualitativa por meio de artigos científicos nacionais e internacionais disponíveis na busca de dados é a estratégia metodológica definida para este estudo. Dos 4705 títulos identificados, 4748 trabalhos filtrados, 490 foram escolhidos para uma leitura minuciosa. Resultando em 4258 artigos excluídos, 11 artigos específicos ao tema do trabalho e 11 artigos que complementam o tema. As categorias temáticas elaboradas a partir da revisão sistemática integrativa são: 1- Demandas do Ensino Superior; 2- Desconhecimento do papel do Psicólogo Escolar; 3- Definição do papel do Psicólogo Escolar e 4- Atuação do Psicólogo Escolar. A discussão é norteadada pela articulação entre Psicologia Escolar o Ensino Superior e o campo de atuação do psicólogo escolar que vem ganhando notoriedade com o surgimento de desafios com novas perspectivas. Censo de 2012 detecta a expansão da Educação Superior, desafios emergentes referentes a novos perfis de discentes e suas realidades diversas e as reformas universitárias tendo como meta a democratização do acesso à Educação Superior. Conclui que a Educação Superior em suas metamorfoses é um campo emergente e de produção para a atuação do psicólogo escolar exigindo por parte deste profissional, uma propriedade de sua função, aporte teórico e clareza de suas atuações, construindo sua identidade.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Psicólogo Escolar, Psicólogo Educacional, Ensino Superior, Atuação do psicólogo.

---

<sup>1</sup> elianereis@uol.com

<sup>2</sup> deadoutorado@hotmail.com

<sup>3</sup> bj-sb@hotmail.com

<sup>4</sup> ribeironadson@hotmail.com

<sup>5</sup> flaviaferreirabarbos@gmail.com

<sup>6</sup> lucianocanutojacinto11@gmail.com

## ABSTRACT

This article initially describes the understanding that some authors have about Higher Education and its metamorphoses and the perspectives of the School Psychologist's performance within this academic context. It aims to identify the metamorphoses in Higher Education and the perspectives of performance of the School Psychologist. The systematic integrative review of qualitative literature through national and international scientific articles available in the search for data is the methodological strategy defined for this study. Of the 5007 titles identified, 4969 filtered works, 545 were chosen for a thorough reading. Resulting in 4424 excluded articles, 11 articles specific to the theme of the work and 11 articles that complement the theme. The thematic categories elaborated from the systematic integrative review are: 1- Demands of Higher Education; 2- Ignorance of the role of the School Psychologist; 3- Definition of the role of the School Psychologist and 4- Performance of the School Psychologist. The discussion is guided by the articulation between School Psychology and Higher Education and the field of action of the school psychologist who has gained notoriety with the emergence of challenges with new perspectives. 2012 Census detects the expansion of Higher Education, emerging challenges regarding new student profiles and their diverse realities and university reforms with the goal of democratizing access to Higher Education. It concludes that Higher Education in its metamorphoses is really an emerging and production field for the school psychologist's performance and demands from this professional, a property of his function, theoretical support and clarity of his actions, building his identity.

**Keywords:** School Psychology. School Psychologist. Educational Psychologist. Higher Education. Psychologist performance.

## INTRODUÇÃO

Este artigo surge de uma necessidade em discutir os desafios e as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar no âmbito da Educação Superior em suas metamorfoses. De acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014) este espaço é visto como um contexto emergente de produção e atuação profissional frente às transformações e reformulações geradas por demandas dos contextos sociais, culturais, econômicos, bem como por orientações das políticas educacionais.

As mudanças significativas no Ensino Superior ocorrem desde o decreto de lei nº 10.172 de 2001, no Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado pelo Congresso Nacional e que se expande para o contexto universitário (GONÇALVES et al, 2016).

Dentre os dispositivos legais são encontradas as políticas de expansão e de democratização do acesso ao nível superior de ensino. Provocando um aumento quantitativo visível de Instituições de Ensino Superior (IES) e a ampliação de oferta de cursos nesses espaços, bem como também o surgimento de programas que se tornaram populares entre os estudantes, entre eles o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) produzindo assim novas demandas (GONÇALVES et al, 2016).

No cotidiano acadêmico contemporâneo tem-se vivenciado transformações e reformulações que são geradas por demandas dos contextos sociais, culturais, econômicos, bem como por políticas educacionais em vigência, mais especificamente as necessidades se organizam em auto conceito e bem-estar, o planejamento da vida e a tomada de decisão e a gestão do tempo (PINTO et al, 2016).

Diante deste cenário se reconhece a necessidade de compreender e refletir sobre as características que constituem esse contexto e assim estudar e pesquisar sobre novas formas de atuação do profissional Psicólogo Escolar (SILVA, 2018).

Transferir a palavra metamorfose que tem sua origem do grego *metábole* = mudança, conceito utilizado na biologia que se refere às mudanças que ocorrem na estrutura, na forma do corpo e até mesmo na forma de vida de alguns organismos durante seu desenvolvimento, para o cenário das mudanças no Ensino superior parece apropriado quando a tônica deste trabalho também se refere ao processo de mudanças que ocorre no âmbito do Ensino Superior, bem como as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar frente essas mudanças, ou melhor dizendo, metamorfoses.

De acordo com Bardagi (2012) o contexto acadêmico é um importante ambiente para o desenvolvimento dos jovens por apresentar um impacto em suas

trajetórias de vida que vai além da profissionalização.

A Psicologia Escolar tem enfrentado uma série de contradições e dificuldades, provocando constantemente críticas quanto a atuação do Psicólogo Escolar por serem consideradas insatisfatórias e inadequadas nas suas respostas às demandas apresentadas (DIAS et al, 2014).

Percebe que estas críticas se encontram embasadas na atuação equivocada de muitos profissionais priorizando o atendimento na Psicopatologia Clínica, no aluno e a falta de compreensão e o desconhecimento do que faz o Psicólogo Escolar por parte dos profissionais da Educação (DIAS et al, 2014).

Esta situação fornece elementos para analisar se a formação continuada deste profissional é condição necessária para efetivação das práticas transformadoras e emancipatórias nos contextos educacionais, já que o psicólogo escolar enfrenta desafios e demandas (LOPES; SILVA, 2018).

De acordo com o Censo de 2012 detectou uma forte expansão da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (TEIXEIRA, 2014). Emergindo desafios referentes a novos perfis de discentes e suas realidades diversas (SANTOS et al, 2015).

Pesquisas apontam que o modelo de Educação Superior presente no século XX, não mais se sustenta frente aos desafios da contemporaneidade. Uma delas é a própria legislação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 que orientam as reformas universitárias tendo como meta a democratização do acesso à Educação Superior (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Naves et al (2017) destacam ser essencial que se conheça o cotidiano das instituições educacionais, seus dilemas e necessidades para atuação que contribua de fato com a realidade em questão.

O ingresso no Ensino Superior vem acompanhado por alguns acontecimentos específicos como saída da casa dos pais, mudança de cidade, distanciamento do núcleo familiar, mudanças nas amizades, troca de professores e saída do ambiente escolar para o acadêmico. Concomitantemente, este momento é marcado por escolhas importantes tanto na trajetória pessoal como na profissional (SANTOS et al, 2015).

A estratégia metodológica definida para este estudo é a revisão sistemática integrativa de literatura de artigos nacional e internacional.

A partir deste contexto surge a pergunta norteadora: O Ensino Superior e

suas metamorfoses é um contexto de atuação do Psicólogo Escolar?

Este trabalho tem como objetivo identificar as metamorfoses no Ensino

Superior e as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura, do tipo sistemática integrativa, de

natureza qualitativa, pautada em seis etapas (Quadro 1).

**Quadro 1** - Detalhamento das etapas da revisão sistemática integrativa.

ETAPAS	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1 <sup>a</sup>	Tema	Psicólogo Escolar e sua atuação frente as metamorfoses no Ensino Superior
	Pergunta Norteadora	O Ensino Superior e suas metamorfoses é um contexto de atuação do Psicólogo Escolar?
	Objetivo Geral	Identificar as metamorfoses no Ensino Superior e as perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar.
	Estratégias de busca	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; 3. Uso de filtro do tipo data de publicação; Idioma; artigo completo, “free” 4. Uso de descritores em inglês para ampliar o número de artigos.
	Descritores estruturados no DECS	1. “Psicólogo Escolar” / “Psicólogo Educacional” 2. “Psicologia Escolar” 3. “Ensino Superior” 4. “Atuação do Psicólogo”
	Bibliotecas Virtuais	1. Scielo 2. LILACS. 3. BVS 4. Wiley 5. PubMed
2 <sup>a</sup>	Período de coleta dos dados	Fevereiro a abril de 2019
	Critérios de inclusão	1. Artigos de revisão 2. Artigos completos “free” 3. Data de Publicação (2013-2019). 3. Idioma Português, inglês e Espanhol.
	Critérios de exclusão	1. Artigos repetidos, artigos que não contemplam a temática abordada.

3 <sup>a</sup>	Trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo.	22
4 <sup>a</sup>	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	1- Demandas do Ensino Superior; 2- Desconhecimento do papel do Psicólogo escolar 3- Definição do papel do Psicólogo Escolar 4- Atuação do Psicólogo Escolar no âmbito do Ensino Superior;
5 <sup>a</sup>	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6 <sup>a</sup>	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.	Esse Artigo completo

Fonte: Autoria própria.

As bases de dados consultadas foram SciELO (Scientific Eletronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), Willey (Online Library) e PubMed Tools.

Inicialmente a seleção dos artigos foram baseadas nos títulos relacionados ao tema principal, assim como, a essência desta seleção teve como critério os artigos que abordassem como ideia principal a atuação do Psicólogo Escolar frente as

Os descritores estruturados no Banco de Terminologias Decs utilizados nesta busca foram: “Psicólogo Escolar”, “Psicólogo Educacional”, “Psicologia Escolar”, “Ensino Superior”, “Educação Superior” e “Atuação do Psicólogo”.

metamorfozes relativas ao campo do Ensino Superior.

Os artigos selecionados foram aqueles que obtiveram relação específica com o tema abordado. Após uma minuciosa triagem, foram aproveitados os artigos de revisão, artigo original, textos completos gratuitos e publicações de 2013 a 2019.

**RESULTADOS**

Foram identificados 11 artigos específicos sobre o tema do estudo e 11 artigos que complementam e apoiam o

assunto central do estudo, usando cruzamento de descritores estruturados (Tabela 1), totalizando em 22 artigos.

Tabela 1. Total de publicações e textos disponíveis na BVS, Scielo, Lilacs, PubMed e Willey, usando cruzamento de descritores estruturados.

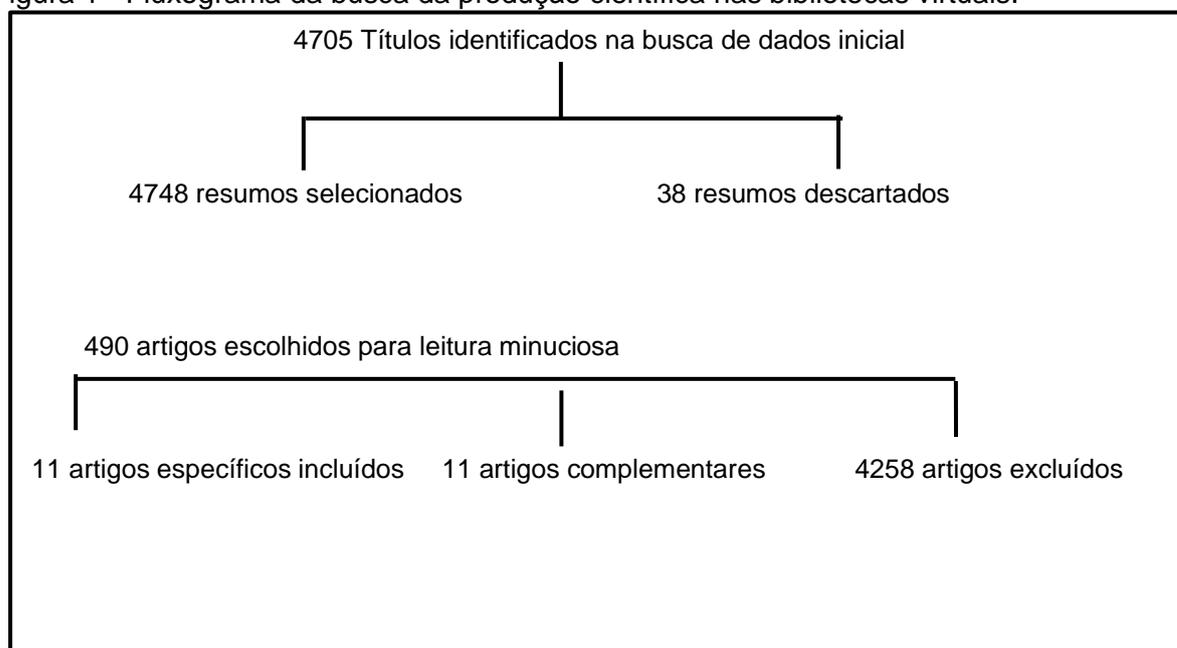
Cruzamento de descritor	Bases de dados	Total de publicações sem o filtro "Assunto principal"	Textos completos disponível	Textos completos disponível após aplicar os filtros	Textos aproveitados na revisão sistemática integrativa
"Psychology, Educational" AND "Education, Higher"	BVS	49	43	20	0
	Scielo	01	01	01	0
	Lilacs	49	43	10	1
	PubMed	59	59	02	0
	Wiley Online	07	07	02	0
"School Psychology" AND "School Psychologist"	BVS	95	92	01	0
	Scielo	40	40	01	0
	Lilacs	95	92	01	0
	PubMed	0	0	0	0
	Wiley Online	1854	1854	175	1
"School Psychology" AND "Education Higher"	BVS	16	16	0	0
	Scielo	0	0	0	0
	Lilacs	16	16	0	0
	PubMed	09	02	0	0
	Wiley Online	75	75	19	0
"School Psychologist" AND Performance	BVS	60	52	05	0
	Scielo	0	0	0	0
	Lilacs	60	52	0	0
	PubMed	5	05	0	0
	Wiley Online	1944	1944	118	0
"Psicologia Escolar" AND "Psicólogo Escolar"	BVS	153	115	40	1
	Scielo	62	62	25	4
"Psicólogo Escolar" AND	BVS	0	0	0	0
	Scielo	0	0	0	0

“Psicólogo Educacional”					
“School Psychology” AND “Higher Education”	BVS	20	17	11	1
	Scielo	07	07	05	6
	Lilacs	20	17	06	1
	PubMed	0	0	0	0
	Wiley Online	0	0	0	0
“Psicólogo Escolar” AND Atuação	BVS	138	95	33	2
	Scielo	42	42	15	5
TOTAL		4705	4748	490	22

Fonte: Autoria própria.

No fluxograma da Figura 1, são descritos na Metodologia utilizada na demonstrados os critérios de seleção seleção dos artigos.

Figura 1 - Fluxograma da busca da produção científica nas bibliotecas virtuais.



Fonte: Autoria própria

Os dados colhidos nesta pesquisa, analisados de forma qualitativa e de acordo com os critérios de inclusão se apresenta em forma de quadro, do qual consta as seguintes informações: autor/citação, característica do estudo, objetivo, metodologia e resultados encontrados (Quadro 2).

**Quadro 2:** Quadro descritivo com citação, característica do estudo, objetivo, metodologia e resultados encontrados dos artigos submetidos a Revisão Sistemática Integrativa sobre Psicólogo Escolar e sua Atuação frente as metamorfoses no Ensino Superior.

Nº	Citação	Característica do estudo	Objetivo do estudo	Metodologia	Resultados Encontrados
1	DIAS, PATIAS, ABAID; (2014)	Psicologia Escolar e possibilidades de atuação	Refletir sobre a Psicologia Escolar e sua(s) possibilidades de atuação.	Contextualização histórica sobre a Psicologia Escolar. Elucidar aspectos que toma a PE uma área específica. Discutir a necessidade de atuação do psicólogo.	Campo da Psicologia Escolar encontra-se em consolidação. Psicólogo Escolar esteja aberto aos múltiplos desafios e possibilidades e construa uma postura crítica e criativa frente as possibilidades de atuação.
2	SANTANA, PEREIRA, RODRIGUES; (2014)	Psicologia Escolar e possibilidades de atuação	Investigar as possibilidades de ações do Psicólogo escolar na Educação Superior	Estudo realizado em uma instituição pública de ensino superior.	Apontou demandas e possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar no contexto da Educação Superior.
3	BISINOTO, ARAÚJO; (2015)	Psicologia Escolar e possibilidades de atuação	Identificar a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior	Mapear os Serviços de Psicologia existentes nas Instituições de Educação Superior brasileiras e o trabalho realizado pelos psicólogos escolares.	Observa-se que os Serviços de Psicologia se fazem presentes com perfil mais profissionalizante. Desafio é o da definição de um modelo de atuação com coerência.
4	SANTOS, SOUTO, SILVEIRA, PERONE, DIAS; (2015)	Psicologia Escolar e possibilidades de atuação	Refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo Psicólogo Escolar no contexto do Ensino Superior.	Estudos embasados na revisão de literatura.	A atuação dos psicólogos no ensino superior vivencia um processo de transição marcado pela busca de novas formas de atuação e sugere a realização de pesquisas.
5	MOURA, FACCI; (2016)	Atuação do psicólogo escolar	Analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar.	Pesquisa realizada com 13 psicólogos escolares.	A Psicologia Escolar tem muita importância na efetivação de práticas que buscam a emancipação dos indivíduos e o psicólogo escolar tem importância fundamental nesta construção.
6	CIANTELLI, LEITE,	Atuação do psicólogo escolar	Identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade.	Coleta de dados se deu por meio de questionário, via formulário eletrônico	Constatou-se que a Psicologia ocupa papel de destaque, principalmente nas práticas relacionadas aos processos

	NUERNBERG; (2017)				educativos dirigidos aos estudantes com deficiência, favorecendo a permanência de um público ainda pouco presente na Universidade.
7	LIBANÊO, PULINO; (2018)	Atuação do psicólogo escolar	Apresentar uma reflexão teórica sobre a ação profissional do psicólogo escolar como atividade criadora, contextualizando essas reflexões para a prática desse profissional na educação superior.	Partimos das produções Vygotsky sobre atividade criadora e o suplício da criação, o que orientou na busca de referências contemporâneas na perspectiva histórico-cultural sobre a temática proposta por Vygotsky.	Sugere pensar sobre os desafios de tornar-se psicólogo escolar em uma instituição educativa de educação superior, processo que supõe aberturas às experiências, assunção de novos lugares, transformando sua identidade pessoal e profissional, desenvolvendo novos saberes, e modificando sentidos
8	LOPES, SILVA; (2018)	Formação continuada do psicólogo escolar	Compreender as concepções sobre formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares.	Pesquisa de cunho qualitativo, entrevistados quatro psicólogos que atuam em espaços educacionais diversos.	Existe certo distanciamento entre a concepção de formação continuada e os modos como desenvolvem essa formação
9	MELO, ARAÚJO; (2018)	Psicólogo escolar e o Núcleo de Acessibilidade	Descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.	Estudo descritivo analítico de base documental utiliza normativas institucionais como fonte de dados, no período de 2011 a 2015,	O diálogo e a troca de experiências com outras instituições têm sido um dos caminhos para juntos construirmos e consolidarmos práticas bem sucedidas para estudantes do Núcleo de Educação Especial - NEE no ensino superior
10	SILVA; (2018)	Possibilidades de atuação do psicólogo escolar.	Investigar as possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais.	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, revisão bibliográfica como método de coleta e análise de dados, Protocolo de Mapeamento Institucional e Ações em Psicologia Escolar.	Este artigo contribui para a reformulação das concepções cristalizadas acerca do papel do psicólogo e a reflexão acerca de uma atuação multiprofissional no âmbito educacional.
11	SANTOS, SILVA, PEREIRA, LIMA, NETO; (2018)	Atuação e práticas do psicólogo escolar	Analisar como se dá a atuação e as práticas desenvolvidas por psicólogos na área escolar e educacional.	Revisão sistemática no período de janeiro de 2000 a setembro de 2017, por meio de base de indexação de acesso livre.	Este trabalho possa contribuir com a síntese de experiências a uma área de grande potencialidade e de difícil articulação face ao contexto.

12	SANTOS, MARTINS; (2018)	Programas de intervenção psicoeducacional no ensino superior podem contribuir para o sucesso acadêmico	Verificar os efeitos de um programa para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem em universitários	Quase-experimental, com pré-teste, intervenção e três pós-testes. Participaram da pesquisa 83 estudantes, sendo 59 do Grupo Controle e 24 do Grupo Experimental. Foi utilizada no pré e pós-testes a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U).	Os resultados nos pós-testes revelaram diferenças qualitativas, mas não quantitativas. Os dados permitiram refletir sobre o impacto do ingresso no ensino superior e confirmar a necessidade de se ensinar estratégias de aprendizagem autorreguladas, desde o primeiro ano da graduação. A falta de conhecimentos prévios, as altas expectativas, bem como o número de sessões de intervenção foram variáveis que possivelmente interferiram nos resultados, não permitindo, do ponto de vista estatístico, o aumento significativo nos escores da escala.
13	ANDRADA, MACEDO, GASPARELLI, CANTON, ROVIDA, CRUZ; (2018)	Investigar as práticas realizadas nas escolas com base nos conhecimentos da Psicologia	Fazer um mapeamento de ações na área da Psicologia Escolar Educacional de práticas inclusivas dentro das escolas e que, efetivamente, promovam o desenvolvimento dos sujeitos.	De natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, se propondo a fazer um mapeamento com análise crítica de práticas de inclusão objetivando a comparação de informações.	Os resultados apontam que apesar da importância das ações mapeadas estas são ainda incipientes, com muitas lacunas a serem preenchidas por educadores e psicólogos para práticas realmente inclusivas.
14	GONÇALVES, FIGUEIRA, BARBOSA, PEIXOTO; (2016)	O psicólogo escolar vem atravessando um processo de resignificação, onde passa a adentrar diferentes campos de atuação, sendo um destes o ensino superior.	Apresentar a práxis da Psicologia Escolar no ensino superior.	Levantamento bibliográfico, apoiado em dados de pesquisas da área, livros, artigos, teses de mestrado e doutorado, e em mídia eletrônica.	É de grande importância a participação desse profissional no ensino superior, deforma a contribuir para o desenvolvimento desse espaço permeado por diversas relações.

15	MARINHO-ARAÚJO; (2016)	Educação superior, como fértil contexto para o desenvolvimento adulto e para a produção de conhecimento, pode ser ricamente explorada como fonte de saltos qualitativos e alterações fundamentais na atividade psicológica humana.	Apresentar a Psicologia Escolar, considerada como campo de pesquisa, reflexão, produção de conhecimento e de intervenção profissional, inserida no contexto da educação superior, prospectando avanços ao campo científico e à atuação profissional na área	Apresenta um modelo de atuação baseada em cinco eixos principais: 1) Mapeamento Institucional; 2) Escuta Psicológica; 3) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais; 4) Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos; 5) Perfil do Estudante	Que a intervenção institucional e coletiva do psicólogo escolar deva estar voltada tanto à conscientização e ao empoderamento dos sujeitos, como às transformações sociais emancipadoras e ao sucesso acadêmico.
16	CAIXETA, SOUSA; (2013)	A Educação Superior é responsável pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade.	Mediar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano em relação a responsabilidade social.	Desenvolver uma pesquisa-ação em uma faculdade privada brasileira com o objetivo de planejar, executar e avaliar ações como trotes, cursos de extensão e de formação docente e técnica, e apoio psicopedagógico.	O resultado da pesquisa foi a construção de uma proposta multidimensional de responsabilidade social que contempla diferentes dimensões do Instituto de Ensino Superior - IES
17	SILVA, SILVA, NAVES, PERETTA, NASCIUTTI, LIMA; (2016)	“A formação do psicólogo escolar e as diretrizes curriculares em Psicologia:	Investigar como ocorre a apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN.	Realizado um levantamento no portal do e-MEC, a fim de verificarmos as IES mineiras que atendiam aos seguintes critérios estabelecidos pelo grupo de	Identificados diferentes modos de ingresso no cargo de coordenador de curso de Psicologia, nas trajetórias profissionais e no próprio curso em que trabalham

		concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional.		pesquisa: experiência consolidada nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, implementação das DCN, opção pela Ênfase em Processos Educativos (ou terminologia semelhante) e alunos cursando a referida ênfase. Também foi feito entrevistas com 13 professores; cinco coordenadores de curso e um ex-coordenador; 197 questionários foram aplicados junto aos estudantes e realizadas análises de documentos oficiais das IES	
18	TITON, ZANELLA; (2018)	Considerando as dificuldades que o psicólogo escolar vem, historicamente, enfrentando para legitimar seu espaço de trabalho como membro das equipes técnicas de escolas públicas e o aumento significativo de psicólogos/as na rede de educação profissional e tecnológica nos últimos anos.	Problematizar o que tem sido produzido sobre a Psicologia Escolar nesse contexto.	Foi realizado levantamento em bases de dados no primeiro semestre de 2017 e selecionadas 34 publicações.	Existe a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas escolares.

19	BISINOTO, ARAÚJO; (2011)	A atuação da Psicologia Escolar tem se expandido para outros contextos educativos, como a Educação Superior	Mapear as Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que possuem psicólogo escolar e conhecer e analisar o trabalho realizado	Participaram oito instituições com psicólogo escolar e que tinham, na internet, informações sobre os Serviços de Psicologia Escolar. A análise qualitativa destas informações indicou que estes serviços se baseiam na atenção a dificuldades vivenciadas pelos alunos e na promoção do desenvolvimento acadêmico e humano; realizam atividades coletivas e individuais, tanto de natureza tradicional quanto emergente. Entre essas últimas, realizam ações de desenvolvimento pessoal e profissional, de avaliação institucional e de acompanhamento dos egressos	A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior está se construindo sobre ações preventivas, institucionais e mais abrangentes do que historicamente caracterizou a intervenção neste nível educativo.
20	NAVES, SILVA, PERETTA, NASCIUTTI, SILVA; (2017)	As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2004 para a formação em Psicologia deram início a mudanças e reformulações nos currículos, projetos pedagógicos e cotidiano dos cursos	Compreender as concepções de docentes sobre a formação do psicólogo, com destaque para a ênfase em processos educativos, bem como seu entendimento sobre as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacional - DCN no cotidiano dos cursos de Psicologia.	O estudo foi realizado em cinco Instituições de Ensino Superior (IES), sendo três públicas e duas privadas, no Estado de Minas Gerais e teve como participantes 13 professores. Foram realizadas entrevistas e, a partir delas, foram elaboradas três categorias para a análise: Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação do Psicólogo e Formação do Psicólogo para Atuação no Campo da Educação	Destaca-se a urgência em formar psicólogos escolares críticos, que considerem a complexidade dos fenômenos educativos em sua atuação.
21	SANTOS, MENEZES, BORBA,	Muito mudou do que se esperava da atuação do	Realizar o mapeamento de competências do psicólogo escolar	Realizado o levantamento e análise da produção bibliográfica e de documentos oficiais que	A grande quantidade de competências identificadas e a necessidade da criação de categorias sugerem uma falta de

	RAMOS, COSTA; (2017)	psicólogo escolar e na forma como essa atuação se configurava no contexto educacional.		discorrem sobre a atuação do psicólogo escolar.	clareza quanto à atuação do psicólogo escolar. Foi percebido, ainda, um aumento na quantidade de trabalhos elaborados na última década na tentativa de delimitar a atuação deste profissional.
22	PINTO, FARIA. PINTO, TAVEIRA; (2016)	A investigação atual com estudantes universitários tem posto em relevo as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Com efeito, a população universitária tornou-se progressivamente mais diferenciada (Eurydice, 2007, 2008; OCES, 2004)	Levantamento das necessidades de intervenção psicológica dos alunos.	Levantamento e análise da produção bibliográfica e de documentos oficiais.	Criar um contexto favorável para que se possa contribuir, a nível nacional e internacional, para o fortalecimento da investigação da identificação de necessidades de intervenção psicológica.

Fonte: Autoria própria.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso-controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII - Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

No quadro descritivo (Quadro 3), os dados foram analisados de forma qualitativa e de acordo com os critérios de inclusão, do qual consta as seguintes informações: autor/citação, característica do estudo, objetivo, metodologia e resultados encontrados.

**Quadro 3:** Quadro descritivo com citação, tema, ano, nível de evidências, conclusão do estudo e cruzamento de terminologia/descriptores encontrados nos artigos submetidos a Revisão Sistemática Integrativa sobre Psicólogo Escolar e sua Atuação frente as metamorfoses no Ensino Superior.

<b>Nº</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMA</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL DE EVIDÊNCIAS</b>	<b>CONCLUSÃO DO ESTUDO</b>	<b>CRUZAMENTO DE TERMINOLOGIA/ DESCRIPTORES</b>
01	DIAS, A.C.G; PATIAS, N.D; ABAID, J.L. W	Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do Psicólogo: algumas reflexões	2014	II	Campo da Psicologia Escolar encontra-se em consolidação.	“Psicologia Escolar”
02	SANTANA, A.C; PEREIRA, A.B..C; RODRIGUES, LG.	Psicologia Escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional	2014	III	Modelo de atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior ainda não existe, precisa ser construído a partir das características das IES.	Atuação AND Psicólogo Escolar AND Educação Superior
03	BISINOTO, C.; ARAÚJO-M.C.	Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil.	2015	II	Definição de um modelo de atuação do psicólogo escolar	Atuação AND Educação Superior
04	SANTOS, A.S; SOUTO, D.C; SILVEIRA, K.S.S; PERONE, C.M; DIAS, A.C.G.	Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior; reflexões sobre práticas	2015	III	A atuação dos psicólogos no ensino superior vivencia um processo de transição marcado pela busca de novas formas de atuação	Psicólogo Escolar AND Ensino Superior
05	MOURA, F.R; FACCI, M.G. D	A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior: Configurações, desafios e proposições	2016	II	A atuação do Psicólogo Escolar deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados.	Atuação Psicólogo Escolar AND Ensino Superior

		sobre o fracasso escolar				
06	CIANTELLI, A.P.C; LEITE, L.P; NUERNBERG, A.H.	Atuação dos Psicólogos nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	2017	II	A Psicologia ocupa papel de destaque, principalmente nas práticas relacionadas aos processos educativos dirigidos aos estudantes com deficiência, favorecendo a permanência de um público ainda pouco presente na Universidade.	Atuação do psicólogo
07	LIBANÊO, L. C; PULINO, L.H.C. Z	A Atividade criadora do Psicólogo Escolar na Educação Superior,	2018	III	São vários os desafios de tornar-se psicólogo escolar em uma instituição educativa de educação superior, processo que supõe aberturas às experiências, assunção de novos lugares, transformando sua identidade pessoal e profissional, desenvolvendo novos saberes, e modificando sentidos	Educação Superior
08	LOPES, J.A.S.L; SILVA, S.M.C	O psicólogo e às demandas escolares – considerações sobre a formação continuada	2018	I	Existe certo distanciamento entre a concepção de formação continuada e os modos como desenvolvem essa formação.	Psicologia Escolar
09	MELO, F.R.L.V; ARAÚJO, E. R	Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.	2018	I	São necessários avanços no que concerne à transposição das barreiras atitudinais que perpassam a trajetória Acadêmica dos estudantes com NEE.	Educação Superior
10	SILVA, W.A.D	Psicologia e Educação: possibilidades de atuação para o psicólogo escolar educacional	2018	III	Não retornar às práticas adaptativas e reducionistas apresentadas na história entre Psicologia e Educação	Educação Superior
11	SANTOS, G.M; SILVA, L.A.P, PEREIRA, J.L.; LIMA, A.G.X.; NETO, F.L.A.	Atuação e Práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos	2018	III	Desponta como área prática e de militância da Psicologia que não pode perder campo, atuação e inovação.	Atuação

12	SANTOS, A.A.A.; MARTINS, R.R.M.	Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students	2018	I	Impacto do ingresso no ensino superior e confirmar a necessidade de se ensinar estratégias de aprendizagem autorreguladas, desde o primeiro ano da graduação.	Atuação
13	ANDRADA, P.C.; MACEDO, P.H.; GASPARELLI, T.C.; CANTON, F.C.O.; ROVIDA, M.B.; CRUZ, P.S.G.	Possibilities for Intervention of the School Psychologist in Inclusive Education	2018	II	As ações mapeadas são ainda incipientes, com muitas lacunas a serem preenchidas por educadores e psicólogos para práticas realmente inclusivas	Psicólogo Escolar
14	GONÇALVES, A.S.; FIGUEIRA, M.E.S.; BARBOSA, M.R.O.; PEIXOTO, S.P. L	Em novos rumos: a Psicologia Escolar no Ensino Superior	2016	II	Considera-se de grande importância a participação do Psicólogo Escolar no ensino superior.	Atuação
15	ARAÚJO, C.M.M	Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da Educação Superior.	2016	II	A intervenção institucional e coletiva do psicólogo escolar deva estar voltada tanto à conscientização e ao empoderamento dos sujeitos, como às transformações sócias emancipadoras e ao sucesso acadêmico.	Psicologia Escolar
16	CAIXETA, J.E; SOUSA, M.A.	Responsabilidade Social na Educação Superior: contribuições da Psicologia Escolar	2013	II	Psicologia escolar contribui nos processos cotidianos para a realização de ações relacionadas a responsabilidade social.	Psicologia Escolar
17	SILVA, S.M; C; SILVA, L.S; NAVES, F. F; PERETTA, A.A.C.S;	Formação do Psicólogo para atuar na Educação: concepções de coordenadores de curso.	2016	I	O Psicólogo Escolar necessita de uma formação continuada para auxiliar a lidar com as diferentes demandas.	Atuação

	NASCIUTTI, F.M.B.; LIMA, N.P.					
18	TITON, A. P.; ZANELLA, A.V.	Revisão de Literatura sobre Psicologia Escolar na educação profissional, científica e tecnológica	2018	II	Existe a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas.	Psicologia Escolar
19	BISINOTO, C.; ARAÚJO-M.C. (2011)	Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito federal		II	O convite que se faz aos pesquisadores e profissionais da área é que, imbuídos de forte compromisso social e político com a formação pessoal e profissional de cidadãos brasileiros, mergulhem neste amplo contexto da Educação Superior, como forma de ampliar as perspectivas de atuação da Psicologia Escolar.	Psicologia Escolar AND Ensino Superior
20	NAVES, F.F.; SILVA, S.M.C.; PERETTA, A.A.C.S.; NASCIUTTI, F.M.B.; SILVA, L.S.;	Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes.	2017	III	A urgência em formar psicólogos escolares críticos, que considerem a complexidade dos fenômenos educativos em sua atuação	Psicólogo Escolar
21	SANTOS, D.C.O.; MENEZES, A.B.C.; BORBA, A.; RAMOS, C.C.; COSTA, T.D.	Mapeamento de Competências do Psicólogo Escolar.	2017	II	Falta de clareza quanto à atuação do psicólogo escolar. Foi percebido, ainda, um aumento na quantidade de trabalhos elaborados na última década na tentativa de delimitar a atuação deste profissional.	Psicólogo Escolar
22	PINTO, C.J.; FARIA.L; PINTO.H. R; TAVEIRA, M.C.	Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um	2016	I	Há necessidade de apoio psicológico.	Psicólogo Escolar

		estudo-piloto no ensino superior português				
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coluna das conclusões do estudo presentes no quadro 3 deste artigo, optou-se por identificar as palavras que apresentaram frequência total (F) igual ou superior a 02, encontradas na pesquisa realizada no

software Nuvem de Palavras elaboradas na Plataforma online WordArt. As palavras que obtiveram maior relevância para o tema central deste artigo encontram-se na tabela 2.

Tabela 2. Frequência total (F) por palavras

PALAVRAS	F	ARTIGO
Psicólogo	11	2, 3, 4, 5, 7, 13, 14, 15, 17, 20, 21
Escolar	11	1, 2, 3, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 20,21
Atuação	9	2, 3, 4, 5, 11, 20, 21
Psicologia	5	1, 6, 10, 11, 16
Superior	5	2, 4, 6, 12, 14
Processo	4	4, 6, 7, 16
Prática	4	6, 10, 11, 13
Modelo	3	2, 3, 5
Educação	3	2,7,10
Ensino	3	4, 12, 14
Formação	3	8,17
Necessidade	3	12, 18, 22
Ações	3	13, 15, 16
Campo	2	1, 11
Educativo	2	6, 20
Estudantes	2	6, 9
Novos	2	7
Profissional	2	7,21
Continuada	2	8, 17
Acadêmica	2	9, 19
Demandas	2	17, 18

Fonte: Elaboração própria.

Outra forma de analisar o corpo textual é por meio do programa *software* nuvem de palavras *wordArt* (Figura 2), uma análise que agrupa e organiza graficamente

as palavras-chave em função da sua frequência.



Para Caixeta e Sousa (2013), a Educação Superior é responsável pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) afirma que ao se pensar na Educação Superior é importante ressaltar a necessidade de conhecer a fundo as políticas vigentes e analisar como elas são apropriadas nesse espaço e como se concretizam nas práticas dos gestores, dos docentes e dos alunos.

Reconhecem a importância das políticas públicas voltadas à Educação Superior e no seu investimento em relação ao acesso, ou seja, a democratização e qualidade a esse nível de ensino não tem trazido contribuições significativas para a permanência do aluno no curso por evasão, desmotivação quanto à formação acadêmica.

Tem sido alvo, de inúmeras políticas educacionais contemporâneas a Educação Superior. Na última década esse sistema ampliou-se velozmente, provocando transformações institucionais tanto no âmbito político-pedagógico e acadêmico, como no perfil dos estudantes (ARAÚJO, 2016).

Este contexto provoca no ingressante um impacto potencializado, gerando sentimentos de solidão, de

insatisfação com o curso, com o corpo docente, com os colegas e com o funcionamento da faculdade e conseqüentemente dificuldades no processo de aprendizagem e na qualidade da formação acadêmica (SANTANA et al, 2014).

Diante desta realidade fica claro que a Educação Superior é um espaço privilegiado para levantar a seguinte questão. O Ensino Superior e suas metamorfoses é um contexto emergente de produção e atuação do Psicólogo Escolar?

### **Desconhecimento do papel de Psicólogo Escolar**

Mesmo identificando através de pesquisas, estudos que contextualizam o campo de atuação da psicologia escolar em diferentes locais, ainda assim há muitas dúvidas em relação às atribuições do profissional que atua nesta área. Continuando a apontar como forte tendência de atuação dos psicólogos na prática clínica, ainda hoje se percebe que os psicólogos que adentram espaços educacionais carecem de entendimento sobre o que realmente fazer (SILVA et al, 2017).

Diante do exposto acima, pode constatar que o marco da falta de clareza quanto à atuação do psicólogo escolar é predominante, instalando assim o desafio de mais produção, pesquisas e relatos de

experiências no Ensino Superior construindo assim novas e diferenciadas oportunidades de intervenção, de acordo com as particularidades de cada contexto acadêmico, bem como a relevância de uma formação continuada.

### **Definição do papel do Psicólogo Escolar**

De acordo com Silva (2018) é importante apropriar-se de um aporte teórico voltado para uma compreensão de Psicologia Escolar Educacional Crítica para poder identificar as metamorfoses ocorridas no âmbito do Ensino Superior e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar nesses contextos educacionais.

Frente às demandas apresentadas é importante apresentar uma reflexão teórica sobre a ação profissional do psicólogo escolar como atividade criadora, contextualizando essas reflexões para a prática desse profissional na Educação Superior (LIBÂNEO; PULINO, 2018).

Através do mapeamento sobre as competências do Psicólogo Escolar, Santos et al, (2017) identificaram grande quantidade de competências provocando a necessidade da criação de categorias sugerindo com isto uma falta de clareza quanto à atuação do psicólogo escolar. Foi percebido, ainda, um aumento na quantidade de trabalhos elaborados na última década na tentativa de delimitar a atuação deste profissional.

### **Atuação do Psicólogo Escolar no âmbito do Ensino Superior**

Novos rumos vêm sendo buscado pela Psicologia Escolar e um deles é a ampliação dos espaços de atuação. Na última década, no âmbito da Educação Superior tem se desenvolvido ações por parte de alguns estudiosos da Psicologia Escolar. Embora este movimento se apresente tímido, tem sido constante e pode ser observado nas publicações que surgem relacionado à pesquisa e/ou intervenção de Psicologia Escolar na Educação Superior (SANTANA et al, 2014).

Santos, Silva, Pereira, Lima, Neto (2018) percebe no período de 17 anos pesquisados, que foram poucos os artigos que procuraram discutir a prática desenvolvida por profissionais inseridos nas instituições de ensino, apesar de a Psicologia Escolar ser considerada uma área clássica da Psicologia e ter considerável produção acadêmica.

A Psicologia, como ciência de fundamentos da educação, tem papel relevante na inclusão justamente pela compreensão do desenvolvimento humano e do sujeito (ANDRADA et al, 2018).

A Psicologia Escolar, no Brasil, enquanto área de atuação do Psicólogo Escolar, enfrenta diversas dificuldades, contradições e críticas a começar pelas práticas e atuações deste profissional que tem sido apontada como inadequadas e

insatisfatórias nas suas respostas frente às demandas que surgem. Na prática, observa-se que muitos profissionais atuam de maneira equivocada, priorizando o foco na Psicopatologia Clínica, no aluno (ANDRADA et al, 2018).

Bisinoto e Araújo (2015) relatam algumas interfaces entre a Psicologia Escolar e Educação Superior, apresentando algumas possibilidades de atuação, dentre as quais citarei apenas três: A primeira propõe que o psicólogo escolar atue na Educação Superior em três dimensões: a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES, b) Propostas pedagógicas e Funcionamento de Cursos, e c) Perfil do Estudante. A segunda aponta que o trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior deveria recair sobre a orientação e acompanhamento psicológico e a terceira salienta que cabe ao psicólogo escolar avaliar as práticas educativas, a satisfação e a aprendizagem dos alunos para, a partir dos resultados, sugerir programas inovadores de ensino, auxiliar os professores na melhoria de suas habilidades profissionais e consequentemente favorecer o aprendizado dos alunos.

Pode-se observar a partir dessas interfaces entre a Psicologia Escolar e Educação Superior que a atuação privilegiada é a intervenção direta com o estudante em uma perspectiva individualizada. Mas também sinaliza para

o desafio de investir em práticas preventivas e ações com outros agentes que fazem parte do processo educacional na IES.

Espera-se por parte dos psicólogos que atuam em IES, que eles estejam preparados para lidar com as demandas que surgem, bem como às demandas grupais e que também saibam identificar a necessidade de desenvolver ações individuais, quando estas surgirem (SANTOS et al, 2015).

Para Moura e Facci (2016), a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do fracasso escolar, efetivando práticas que busquem a emancipação dos indivíduos.

Têm-se constatado a influência das críticas aos modelos tradicionais de intervenção da psicologia escolar nos trabalhos. Por outro lado, existe a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas escolares (TITON; ZANELLA, 2018).

Entre os novos rumos já citados de atuação do psicólogo escolar, encontramos um aumento significativo de psicólogos escolares na rede de educação profissional e tecnológica e as questões que

predominam as discussões também são relacionadas a especificidade da vida escolar dos discentes e sobre a identidade do psicólogo escolar (TITON; ZANELLA, 2018).

Outro campo de atuação que vem sendo estudado é o relativo à acessibilidade na Educação Superior, refere-se a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. Pesquisas apontam para o crescimento de matrículas no ensino superior, em dez anos, de pessoas com deficiência (MELO; ARAÚJO, 2018).

É importante, no entanto, que programas de intervenção com essa finalidade fossem incluídos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação, podendo haver uma disciplina específica para esse fim, independentemente da área de formação (SANTOS; MARTINS, 2018).

No estudo realizado por Ciantelli, Leite, Nuernberg (2017), os resultados identificaram ações para a remoção das barreiras atitudinais realizadas por núcleos, como a efetivação de programas de sensibilização e/ou conscientização, palestras e campanhas.

Constata-se que embora a Psicologia Escolar ocupe papel de destaque, principalmente nas práticas relacionadas aos processos educativos dirigidos aos

estudantes com deficiência, ainda há atraso e desafios a serem alcançados, entre eles a permanência deste público que ainda se encontra pouco presente na Universidade e dificultando assim uma inclusão satisfatória (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017).

Outra vertente de atuação é a de coordenador, donde se destaca que a apropriação desta função é um processo que ocorre no transcorrer do próprio trabalho, necessitando de uma formação continuada para auxiliar com as diferentes demandas do curso (SILVA et al, 2016).

Algumas linhas de atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior, donde a natureza clássica, que é centrada na orientação e atendimento ao aluno prevalece. Mas também surge o perfil do profissional do psicólogo escolar convocado a atuar na Educação Superior de forma teórica crítica orientado para uma atuação contextualizada. Donde mais do que incluir novas formas de intervenção, preocupa-se em tratar de consolidar uma atuação efetivamente comprometida com os ideais de igualdade e de oportunidade, onde a valorização das potencialidades das pessoas sejam respeitadas, bem como a promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade.

## CONCLUSÃO

Este estudo iniciou por discorrer o entendimento que diversos autores têm sobre a Educação Superior e suas metamorfoses. Vista como alvo de políticas educacionais e conseqüentemente provocando uma ampliação na democratização do ensino superior e qualidade, bem como o surgimento de diversas mudanças no âmbito político-pedagógico e acadêmico, e do perfil do estudante.

A realidade da Educação Superior diante de novas demandas, reconhece que este é um campo privilegiado e fértil para propiciar novos desafios e novas possibilidades de atuação ao psicólogo escolar no âmbito acadêmico.

A partir das interfaces entre a Psicologia Escolar e Educação Superior, fica identificado pelos poucos estudos encontrados, que o conhecimento ainda se encontra restrito relativo à atuação do psicólogo nas instituições de ensino superior. Permitindo constatar que prevalece a atuação em ações tradicionais, ou seja, voltadas para a intervenção na perspectiva individualizada visando solucionar as frequentes demandas desencadeados pelo ingresso no ensino superior.

Embora prevaleça a intervenção na perspectiva individualizada, é identificado

que emerge um processo de construção e transição marcado pelas dificuldades apresentadas em relação a clareza da função e atuação do profissional de psicologia escolar, provocando uma revisão da prática e um maior esclarecimento e potencialização de conhecimento de um aporte teórico, levando o profissional a inserir ações voltadas à adaptação acadêmica, ampliando para os docentes e gestores.

Diante da ampliação destas atuações, vimos como um deslumbre de sinais de mudanças de investimento em práticas preventivas e em dimensões diferenciadas como a de: Gestão de Políticas, Programa e Processos Educacionais na Instituição de Ensino Superior, Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos e Perfil de Estudantes, buscando assim não só ampliar mas fortalecer as perspectivas de trabalho na Educação Superior e superar os modelos tradicionais antes adotados.

Este estudo identifica diferentes contextos que possibilitam a atuação do psicólogo escolar, como por exemplo os núcleos de acessibilidade, exigindo por parte deste profissional uma formação continuada e maiores conhecimentos sobre a inclusão.

O desafio mediante às críticas discorridas neste trabalho sobre a falta de

clareza quanto a atuação do Psicólogo Escolar frente aos novos rumos e desafios apresentados neste novo contexto acadêmico é o de refletir de forma crítica e construtiva um norte teórico voltado para uma compreensão da Psicologia Escolar e que mesmo que não exista um modelo de atuação do Psicólogo Escolar, uma identidade, este precisa ser construído a partir das características da Instituição de Ensino Superior, das especificidades e necessidades das pessoas envolvidas com o processo educativo.

A partir do desafio identificado, este estudo aponta para o âmbito acadêmico e científico por apresentar questionamentos que anuncie um oportuno espaço

profissional e de pesquisa para a Psicologia Escolar, isto é, pesquisar sobre novas práticas emergentes de atuação do Psicólogo Escolar no contexto do Ensino Superior para um melhor atendimento das demandas dos sujeitos institucionais, reconhecendo neles histórias, afetos e desejos, afirmando um posicionamento autêntico, mas sobre tudo subjetivo e pessoal.

Esta pesquisa chega à conclusão de que a Educação Superior é um campo fértil para a Psicologia Escolar e exige por parte do profissional, Psicólogo Escolar uma propriedade de sua função, aporte teórico e clareza de suas atuações, formando assim a identidade do Psicólogo Escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P.C.; MACEDO, P.H.; GASPARELLI, T.C.; CANTON, F.C.O.; ROVIDA, M.B.; CRUZ, P.S.G. Possibilities for Intervention of the School Psychologist in Inclusive Education. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 11(1), 2018, pp. 123-141.
- BISINOTO, C. MARINHO-ARAÚJO, C. **Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil**. Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=)
- CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. A. **Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar**. 2013, vol.17, n.1, pp.133-140.

ISSN 2175-3539.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100014>.

- CIANTELLI, A.P.C; LEITE, L.P.; NUERNBERG, A.H. **Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras**. 2017, vol.21, pp.303-311. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/21753539201702121119>.
- DIAS, A.C.G; PATIAS, N.D.; ABAID, J.L.W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. 2014, **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar**, SP, vol.18, n.1, pp. 105-111.
- GONÇALVES, A.S.; FIGUEIRA, M.E.S.; BARBOSA, M.R.O; PEIXOTO, S.P.L.; **Em novos rumos: a psicologia escolar no ensino superior**. 2016, Caderno de

- Graduação Ciências Humanas e Sociais, Maceió, v.3, n2, pp. 133-152.
- LIBÂNEO, C.L.; PULINO, L.H.C.Z.; **A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior.** 2018, *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol.22, n.2, pp. 395-401.
- LOPES, J.A.S.; SILVA; S.M.C.; **O psicólogo e as demandas escolares – considerações sobre a formação continuada.** 2018, *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol.22, n.2, pp. 249-257.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior.** Campinas, 2016, vol.33, n.2, pp.199-211. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.
- MELO, F.R.L.V; ARAÚJO, E.R.; **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 2018, SP. Número Especial, pp. 57-66.
- MOURA, F.R.; FACCI, M.G.D.; **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar.** 2016. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 20, n 3, pp. 503-514.
- NAVES, F.F.; SILVA, S.M.C.; PERETTA, A.A.C.S.; NASCIUTTI, F.M.B.; SILVA, L.S. **Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes.** 2017. *Psicologia da Educação*, SP, 44, pp. 67-77. DOI: 10.5935/2175-3520.20170007.
- PINTO, J.C.; FARIA. L.; PINTO, H. R.; TAVEIRA, M.C.; **Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português.** 2016, *Psicologia USP*, vol. 27, n.3, pp. 459-472.
- SANTANA, A.C.; PEREIRA, A.B.M.; RODRIGUES, L.G.; *Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional.* 2014, **Revista Quadrimestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 18, n.2, pp. 229-237.
- SANTOS, A.A.A.; MARTINS, R.R.M., **Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students.** 2018, Vol. 28, e2839. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/19824327e2839> ISSN 1982-4327.
- SANTOS, A.S.; SOUTO, D.C.; SILVEIRA, K.S.S.; PERRONE, C.M.; DIAS, A.C.G.; *Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas.* 2015, **Revista Quadrimestral de Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 19, n. 3, pp. 515-524.
- SANTOS, D.C.O.; MENEZES, A.B.C.; BORBA, A.; RAMOS, C.C.; COSTA, T.D.; **Mapeamento de competências do psicólogo escolar.** 2017, *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 21, n 2, pp.225-234.
- SANTOS, G.M.; SILVA, L.A.P.; PEREIRA, J.L.; LIMA, A.G.X.; NETO, F.L.A.; **Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos.** 2018, *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, vol. 22, n. 3, pp. 583-591.
- SILVA, C.; ROMANINI, M.; ROSA, P.; **A noção de apoio acadêmico em análise: reflexões a partir da interface entre psicologia escolar e ensino superior.** 2017, [https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada\\_psicologia/article/download/17643/4521](https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/download/17643/4521)

SILVA, S.M.C.; SILVA, L.S.; NAVES, F.F.; PERETTA, A.A.C.S.; NASCIUTTI, F.M.B.; LIMA, N.P. **Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: concepções de Coordenadores de Curso.** 2016, Psicologia: Ciência e Profissão. Pp48-62.

SILVA, W.A.D.; **Psicologia e Educação: possibilidades de atuação para o psicólogo escolar educacional.** 2018, Percorso Acadêmico, BH, vol. 8, n. 18.

TITON, A.P.; ZANELLA, A.V.; **Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica.** 2018, Psicologia escolar e Educacional, SP. Vol. 22, n.2, pp. 359-368.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

*Sônia Lopes Sampaio Canelo<sup>1</sup>*

*Ana Cristina Lopes Sampaio<sup>2</sup>*

*Betijane Soares de Barros<sup>3</sup>*

### RESUMO

A atividade lúdica apresenta-se como instrumento transformador das práticas pedagógicas e como forte aliada no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança e adolescente. A presente pesquisa busca responder à pergunta de como a atividade lúdica contribui com o processo ensino-aprendizagem. Considerou produções científicas publicadas entre 2015 e 2020, nos seguintes sites: BVS, Scielo e Periódicos da Capes. E, tem por objetivo analisar a influência da ludicidade como instrumento facilitador para ensino-aprendizagem. Tendo utilizado como metodologia a revisão sistemática, com a utilização de descritores estruturados no DeCS e MeSH. Os dados foram coletados no mês julho de 2020 e teve como critérios de inclusão artigos científicos pertinentes ao tema e como critérios de exclusão artigos científicos que não contemplam a temática ludicidade e processo educacional. Deste modo, a atividade lúdica, com todas as suas nuances, contribui significativamente para o processo educacional, sendo um instrumento facilitador da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividade lúdica. Processo educacional. Ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> sonialopessampaiocanelo@gmail.com

<sup>2</sup> anacsampaio21@gmail.com

<sup>3</sup> bj-sb@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Na construção dos complexos saberes típicos do ambiente escolar, o conjunto de conhecimentos alcançados por meio do lúdico era incompatível, pois o aprender demanda concentração e não combinava com brincar, rir e se divertir, considerados distração. Com o passar do tempo, o lúdico, o brincar passou a estar presente na vida social e cultural das pessoas. Apenas, atualmente, as atividades lúdicas passaram a ser consideradas como fator importante para o ensino-aprendizagem nas instituições escolares. A atividade lúdica apresenta-se como instrumento transformador das práticas pedagógicas e como forte aliada no desenvolvimento processo ensino-aprendizagem da criança e adolescente.

O processo educacional é efetivado respeitando vários fatores, como a idade do aluno, a prática pedagógica, entre outros,

## MÉTODO

O método utilizado para elaboração da pesquisa foi a revisão sistemática, que obedeceu as etapas a seguir exposta no quadro 1, obedecendo alguns critérios como a exposição de do tema, objetivos e

mas para que a aprendizagem de fato aconteça de forma eficiente é necessário entusiasmo. Assim, as práticas pedagógicas devem ser embasadas na dinamicidade através de atividades que proporcionem prazer e despertem o interesse (SOUSA et. al., 2018).

A atividade lúdica apresenta-se como resposta a essa dinamicidade da prática pedagógica e se destaca pela importância que tem para o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, através de jogos e brincadeiras lúdicas com fim educativo, tendo no professor o mediador para fazer o lúdico acontecer da maneira correta a proporcionar o aprendizado (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

A cultura lúdica proporciona referências que admitem a interpretação de jogos como atividades lúdicas e demonstram o potencial que os jogos e a recreação lúdica possuem dentro do processo educacional (FANTIN, 2015).

pergunta norteadora, além dos dados lógicos da pesquisa, sites e biblioteca acessados, descritores, *string* de busca e critérios de exclusão e inclusão dos artigos utilizados no presente artigo.

**Quadro 1** – Etapas da Revisão Sistemática.

<b>ETAPA</b>	<b>TÓPICOS DE CADA ETAPA</b>	<b>DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO</b>		
1 <sup>a</sup>	<b>Tema</b>	Contribuições da Atividade Lúdica para o Processo Educacional		
	<b>Pergunta norteadora</b>	A atividade lúdica contribui com o processo ensino-aprendizagem?		
	<b>Objetivo geral</b>	Analisar a influência da ludicidade como instrumento facilitador para ensino-aprendizagem.		
	<b>Estratégias de busca</b>	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH; 3. Uso de metadados (filtros).		
	<b>Bancos de terminologias</b>	Banco	Link	
		DeSC	<a href="http://decs.bvs.br/">http://decs.bvs.br/</a>	
		MeSH	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh</a>	
	<b>Descritores livres e estruturados</b>	Descritor	DeSC (Registro)	MeSH (Identificador Único)
		Atividade lúdica	livre	livre
		Processo Educacional	livre	livre
<b>String de busca</b>	Lúdico AND educação			
<b>Bibliotecas Virtuais</b>	Link			
	BVS	<a href="https://bvsalud.org/">https://bvsalud.org/</a>		
	SciELO	<a href="https://search.scielo.org/">https://search.scielo.org/</a>		
	Periódicos da Capes	<a href="https://www.periodicos.capes.gov.br/">https://www.periodicos.capes.gov.br/</a>		
2 <sup>a</sup>	<b>Período de coleta dos dados</b>	julho de 2020		
	<b>Critérios de inclusão</b>	1. Texto (artigo de opinião de espécie científico). 2. Publicação (2015-2020).		
	<b>Critérios de exclusão</b>	1. Artigos que não contemplam a temática “Atividade Lúdicas”.		
3 <sup>a</sup>	<b>Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).</b>		12	
4 <sup>a</sup>	<b>Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados <i>online</i> gratuitos e de livre acesso.</b>		3	
5 <sup>a</sup>	<b>Tecnologias digitais utilizadas</b>	Tecnologia (software ou website)	Link	Utilidade
		WordArt: Nuvem de palavras	<a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a>	Construir nuvem de palavras e frequência

				das palavras-chave para criar as categorias temáticas.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

## RESULTADOS

**Quadro 2** – Documentos disponíveis nas Plataforma BVS, Scielo e Periódicos da Capes, obtidos por *string* de busca.

String de busca	Bases de dados Plataforma	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática
lúdico AND educação	BVS	234	11	01
	Scielo	90	36	07
	Periódicos da Capes	831	38	04
	<b>TOTAL</b>	<b>1155</b>	<b>85</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram detectadas 1.155 publicações científicas nos bancos de dados, das quais 85 eram artigos disponíveis após o uso dos filtros, desses foram feitos 12 downloads,

que obedeceram aos critérios de inclusão, sendo submetidos às etapas da revisão sistemática.

**Quadro 3** - Descrição dos artigos utilizados na pesquisa de acordo com os critérios de inclusão.

Nº	AUTOR(A)	TEMA	ANO	RESUMO
1	Laís Marconato Corsi / Ademir De Marco / Teresa Ontañón	Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses	2018	Este estudo teve por objetivo estruturar uma proposta pedagógica interdisciplinar com foco no universo circense, contemplando algumas de suas atividades e aproximando a educação infantil à arte, à cultura, ao movimento, à expressão e ao lúdico. O estudo consistiu em pesquisa qualitativa, com caráter descritivo e do tipo documental, pois buscou estabelecer relações baseadas em fontes diversas. O texto apresenta possibilidades de trabalho pedagógico com as atividades circenses na educação infantil, no intuito de despertar para o planejamento elaborado com estratégia interdisciplinar, na qual participem pedagogas, professores de Educação

				Física e de demais áreas do conhecimento humano que possam contribuir com o desenvolvimento integral das crianças participantes.
2	Andréia Laísa Cristina Martins de Sousa / Luiz Fernando Batista Loja / Diego Arantes Teixeira Pires	Bingo Periódico: atividade lúdica no ensino de tabela periódica	2018	Nos últimos anos é crescente a utilização de jogos no Ensino de Química. Como a educação precisa entusiasmar o ato de aprender no aluno para que a aprendizagem seja mais eficiente, se faz necessário, como, por exemplo, a utilização de atividades lúdicas em sala de aula. Os jogos podem propiciar uma metodologia inovadora e atraente no ensino, uma forma mais prazerosa e interessante de aprender, podendo tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes, divertidas e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, realizou-se o desenvolvimento de um jogo, denominado “Bingo Periódico”. O jogo foi desenvolvido em dois formatos (digital e analógico) e aborda o conteúdo de Tabela Periódica, distribuição eletrônica e Diagrama de Linus Pauling. A atividade lúdica proposta foi aplicada e avaliada com alunos do Ensino Médio e com alunos do curso de Licenciatura em Química, agradando a ambos os grupos e mostrando-se uma boa alternativa para a mediação de conteúdos relacionados com o tema Tabela Periódica.
3	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha / Rosângela Benedita Ribeiro	Entre O Prescrito e o Realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos	2017	O trabalho consiste na análise dos 10 anos de experiência com a implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A) em Itajubá, município do estado de Minas Gerais, a fim de averiguar os modos pelos quais políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil. A lei 11.274/2006 oficializou o EF9A em âmbito nacional; resoluções, relatórios e documentos orientadores foram publicados e pesquisas científicas demonstram dificuldades em efetivar as prescrições governamentais, sobretudo em relação à inserção de atividades lúdicas no currículo ofertado ao 1º ano. O material empírico se constituiu por entrevistas semiestruturadas com 5 Coordenadores Pedagógicos, com diferentes tempos de experiência com o EF9A, perscrutando(i) a participação e

				envolvimento dos entrevistados no processo de ampliação do EF no município, (ii) a construção do currículo para o 1º ano e (iii) concepções e inserção da atividade lúdica no cotidiano escolar. As análises realizadas permitiram concluir que a dificuldade em atender as leis e prescrições deve-se à fragilidade teórica, ao aligeiramento e sobreposição de informações das instâncias superiores. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a revisão dos modos pelos quais novas políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil.
4	Ana Lúcia Recalde de Andrade	O Brincar na Educação Infantil	2015	Este artigo analisou se a creche se utiliza das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem e de como essa atividade lúdica contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O estudo foi realizado na Creche Municipal Neuza Nadir Fuzinato Graf, no município de Sinop, Mato Grosso. A metodologia de pesquisa foi a qualitativa, caracterizada como estudo de caso, por meio de observações na sala da turma creche II. Após as observações e análise, como resultados, a pesquisa mostrou que as brincadeiras aliadas à demais atividades na educação infantil, formam um conjunto que produz conhecimento e aprendizagem para as crianças.
5	Luciana Martins Quixadá / Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins / Ana Carolina Pontes Tavares		2018	Visa-se problematizar sobre a formação do leitor criança, no que se refere a uma aprendizagem significativa da leitura, considerando a brincadeira como um meio para tal. Como autores centrais, consultaram-se Vygotsky, Bakhtin e Leontiev. Parte-se da compreensão de que os processos desse tipo de aprendizagem envolvem tanto a atividade do aprendiz como também as trocas discursivas que a permeiam. Portanto, o ambiente escolar na educação infantil deve promover condições de participação coletiva à criança, por exemplo, pela via lúdica, mediante as quais ela atue para construir e atribuir sentido às novas aprendizagens. Apresenta-se como as crianças relacionam-se de maneira lúdica com o livro e a especial atenção dada por elas ao “livro-jogo”, através de

				uma pesquisa realizada acerca do acesso à literatura infantil em uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE.
6	MONICA FANTIN	Crianças e Games na Escola: entre paisagens e práticas	2015	O artigo situa algumas paisagens teóricas e conceituais sobre os jogos tradicionais, eletrônicos e digitais a partir de referenciais dos estudos da infância, dos jogos e da cultura lúdica. Ao destacar as fronteiras que as crianças ultrapassam quando integram os diferentes informais e contextos formais escolares, a diversidade que as experiências com jogos propiciam às com games a partir de outros modos de ver a relação entre tecnologias e crianças nos cenários da mídia-educação.
7	Andrea Perosa Saigh Jurdi / Carla Cilene Baptista Silva / Flavia Liberman	Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos	2018	A unidade curricular ART – lúdico e lazer tem por objetivo que o estudante compreenda a importância das atividades lúdicas e de lazer ao longo do desenvolvimento humano e enquanto recurso de intervenção profissional, concebendo o brincar como legítimo depositário da cultura de transmissão oral de crianças, jovens, adultos e idosos. Como docentes terapeutas ocupacionais buscamos pensar e aprofundar as metodologias utilizadas nas aulas e suas ressonâncias para a formação do Ser - terapeuta ocupacional e para o conhecimento e compreensão das populações por nós acompanhadas. O uso de atividades na formação de terapeutas ocupacionais é uma premissa básica: fazer, construir, ressignificar atividades e objetos, recuperar. Porém, para além da experimentação das atividades é também competência do terapeuta ocupacional saber como usá-las com a população assistida por eles, contextualizá-las e, principalmente, inseri-las ou utilizar as atividades e recursos que emergem da cultura de sua população alvo.
8	Márcia Mineiro / Cristina D'Ávila	Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação	2019	A ludicidade, presente no vocabulário corriqueiro de muitas pessoas, é compreendida simplesmente como sinônimo de jogo, mormente ligada ao universo infantil. Após aceder à literatura, ao estudo e discussão concernente à essa temática, podem emergir significações de viés

				<p>acadêmico. O artigo apresenta respostas à questão norteadora: quais são as compreensões dos discentes, pós-graduandos em educação, sobre a ludicidade? Buscou-se aprofundamento teórico em Luckesi (2014), Lopes (2014) e Moraes (2014). O objetivo geral é analisar as compreensões conceituais sobre a ludicidade pelo prisma dos discentes pós-graduandos em educação. Buscou-se especificamente: levantar o conceito de ludicidade e seu campo semântico construído pelos discentes; identificar relações entre o lúdico e a educação; e reconhecer as singularidades da ludicidade e das atividades potencialmente lúdicas sob o ponto de vista discente. Justifica-se a importância da temática pelas contribuições teórico-práticas às discussões acadêmicas em educação sobre ludicidade no contexto do ensino superior, enriquecendo a formação profissional de docentes que se proponham a mediar ludicamente. Metodologicamente é um estudo de caso qualitativo, junto aos discentes de um componente curricular concernente à ludicidade, oferecido em uma instituição de ensino superior federal. Os dados interpretados pela análise de conteúdo são oriundos de fórum eletrônico. Na interpretação, outras fontes literárias ampliam a discussão: Caillois (1990); Brougère (1998); Huizinga (2000); Luckesi (2000); Retondar (2007); Holzapfer (2003); Kishimoto (2011) e D'Ávila e Leal (2012). Entre outras conclusões, levantou-se que o conceito lukesiano de ludicidade como inteireza, plenitude e estado subjetivo interno foi internalizado e compreendido pelo olhar discente.</p>
9	Fernando Teles / Larissa Medeiros Marinho dos Santos / Cleci Maraschim	Um Game Para A Psicologia Escolar: proposições teórico-metodológicas para a construção de um artefato lúdico-educativo	2015	Este artigo apresenta proposições teórico-metodológicas para o desenvolvimento e o uso de um jogo eletrônico educativo no âmbito da formação do psicólogo escolar, como objeto de uma investigação na área da Informática na Educação. Como mais um instrumento de aprendizagem, o jogo poderá mediar negociações com a Psicologia Escolar, estabelecendo uma

				<p>porta de entrada para esse campo de estudos. Articulando as orientações da Teoria Ator-Rede, a Teoria da Etnografia e da Autopoiese, tecemos considerações sobre como a aprendizagem mediada por um game poderá dissolver dicotomias como aluno-professor, sujeito-objeto no ato de aprender e ensinar. No intuito de passar ao largo da prescrição didática no desenvolvimento de um software educativo, refletimos sobre a manutenção de uma posição simétrica para o ato de conhecer com base na proposta de uma epistemologia política para o ensino e a pesquisa.</p>
10	Rodrigo Avila Colla	O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos	2019	<p>O presente artigo discute o brincar e o cuidado como tarefas constitutivas do desenvolvimento humano. Para tanto, vale-se de contribuições teóricas de autores que são referências na área de educação infantil. A organização do espaço, nessa etapa, e a disponibilização de materiais adequados também são tematizadas e tratadas como práticas relevantes na formação. O texto problematiza a animalidade humana como um conjunto de potências a serem observadas nas crianças. Na proposta aqui defendida, a pedagogia da primeira infância deve estar atenta a tais potências, bem como deve fomentar a livre iniciativa das crianças, propiciando condições para que realizem suas descobertas de modo lúdico. Nesse processo, o cuidado também é algo indispensável e consiste na disposição dos animais que somos, que é inextricável do ato de educar.</p>
11	Íris Susana Pires Pereira	O princípio de prática situada na aprendizagem da literacia: a perspectiva dos alunos	2017	<p>O artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito de uma iniciativa governamental destinada a melhorar os níveis de literacia nas séries iniciais do ensino fundamental em Portugal. A investigadora estudou as representações dos alunos sobre essa experiência por meio da realização de entrevistas em grupo. Este artigo analisa os dados referentes às representações dos alunos sobre uma das dimensões pedagógicas centrais da aprendizagem da literacia, nomeadamente a constituída pela prática situada. A análise qualitativa revela representações muito positivas</p>



As categorias foram desenvolvidas com base na análise do conteúdo de Bardin, de acordo com as palavras que se destacaram na nuvem de palavras exposta na Figura 1, foi possível observar que as palavras em destaque na nuvem concernem as categorias desenvolvidas a partir da análise de conteúdo de Bardin. As

categorias foram definidas levando em consideração a frequência que as palavras aparecem na nuvem de palavras e expostas na Tabela 1 abaixo, e que estão de acordo com o objetivo da pesquisa oferecendo relevância no contexto da ludicidade e 'processo educacional, conforme Quadro 2.

**Tabela 1** - Frequência das palavras presentes nos textos publicados pelos artigos nas Plataformas: BVS, Scielo e Periódicos da Capes.

<b>PALAVRAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>CATEGORIA</b>
Educação	7	O lúdico e a sua importância para o processo educacional
Lúdica	7	
Criança	7	
Aprendizagem	6	
Atividade	5	
Escolar	5	
Jogo	4	A atividade lúdica como instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem
Infantil	4	
Recreação	3	
Lúdico	3	
Brincadeira	3	
Desenvolvimento	3	
Educativo	2	Os jogos educativos e a recreação lúdica no desenvolvimento do aprendizado
Ambiente	2	
Ensino	2	
Eletrônico	2	
Digitais	2	
Brincar	2	

Fonte: Elaborada pela autora.

## **DISCUSSÃO**

A ludicidade tem se apresentado como um instrumento, utilizado na prática pedagógica, facilitador do ensino-aprendizagem por apresentar conteúdos de forma divertida e prazerosa. Dentre as atividades lúdicas consideradas para o desenvolvimento da aprendizagem tem-se os jogos e as atividades recreativas lúdicas.

### **O lúdico e a sua importância para o processo educacional**

O processo educativo é realizado por fases que englobam vários fatores, como a idade do aluno, a prática pedagógica, entre outros, e para que a aprendizagem de fato aconteça de forma eficiente é necessário entusiasmo. Assim, as práticas pedagógicas devem ser embasadas

na dinamicidade “para que o pedagógico e o prático interajam de forma eficiente em todos os âmbitos educacionais” (SOUSA et. al., 2018).

Essa dinâmica que deve envolver a prática pedagógica de modo a facilitar a aprendizagem possui como principal ferramenta o emprego de atividades lúdicas, atividades essas, presentes no dia-a-dia da maioria dos jovens (SOUSA et. al., 2018).

Mas, o que significa o termo lúdico? É uma palavra de origem no latim *ludus* que remete para jogos e divertimento, ou seja, significa brincar (SOUSA et. al., 2018). Tal afirmação aplicada a prática pedagógica remete a ideia de aprender brincando, o que com certeza facilita o aprendizado.

O conceito de ludicidade é mais abrangente e possui três dimensões, quais sejam, cultural, psicológica e pedagógica. Cultural, pois as atividades lúdicas “são atos contextualmente sociais e relacionais”. Psicológica, uma vez que envolve um estado de ânimo demonstrado através dos sentimentos. Pedagógica, “como princípio formativo e estruturante do processo de ensinar e aprender significativamente sem dicotomias entre pensar e sentir” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

A ludicidade tem permeado as novas estratégias pedagógicas para alcançar um ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente, de forma inovadora e prazerosa. O lúdico é um recurso didático que se encaixa

perfeitamente nessas estratégias, por trazer a dinâmica para o ambiente escolar, que garantir efeitos positivos na educação, quando utilizado de maneira correta (SOUSA et. al., 2018).

A ludicidade deve estar presente em todo o processo educacional, mas é na educação infantil que o lúdico e a brincadeira deve prevalecer, já que nessa fase prevalece o mundo da fantasia e do faz de conta (CORSI et. Al., 2018).

A ludicidade é um método que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, contribui de forma significativa para o sucesso do processo educacional, no entanto, não consiste em um elemento estruturante do processo educativo, do reconhecimento da sua importância (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

Muitas atividades podem ser desenvolvidas de forma lúdica atraindo a atenção dos alunos e proporcionando prazer na aprendizagem, assim, o lúdico estar presente na contação de histórias, na leitura compartilhada, nos jogos, dentre tantas atividades que podem ser trabalhadas dentro da escola, que ocasionam momentos de liberação de prazer e de fantasia (QUIXADÁ et. Al., 2018).

Diante disto, os docentes podem e devem apropriasse de metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, “a utilização da construção de fanzines, produção escrita a

partir da ‘leitura’ de gravuras, adivinhações, jogos com letras” no ensino da linguagem escrita, isso irá “despertar a imaginação, ativar discursos e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem das crianças”. As práticas lúdicas estão envoltas da forma discursiva, pois, para atividade lúdica ter o resultado desejado se faz necessário a mediação da brincadeira, dos jogos simbólicos que estimulam a criança procurar agir de acordo com as instruções e compreender as relações propostas pela cultura, atribuindo uma roupagem nova (QUIXADÁ et. Al., 2018).

Para a prática pedagógica lúdica funcionar como instrumento para aprendizagem é necessário compreender as mudanças que ocorreram no mundo e o contexto sociocultural no qual a criança ou adolescente está envolvida, vez que a criança de hoje e sua cultura lúdica é muito diferente das de antigamente, assim a atividade lúdica deve acompanhar tais mudanças e rupturas, ao passo que, também, deve recuperar algumas práticas que a educação clássica proporciona (JURDI et. Al., 2018).

“Aprender não é processar símbolos, mas experimentar o mundo e articular-se com ele” (TELES et. Al., 2015). E, é a ludicidade que proporciona esse “experimentar” que faz a aprendizagem ser prazerosa e eficiente, é o aprender brincando. Deste modo, é possível observar

que o lúdico tem, sim, grande importância para o processo educacional, principalmente quando se trata da educação para crianças e adolescentes, mas que não se restringe somente a essa faixa etária.

### **A atividade lúdica como instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem**

“O lúdico é um estado de plenitude interno e subjetivo” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019). Diante deste conceito, é possível observar que uma atividade lúdica pode ter o efeito lúdico para uma pessoa e pode não ter esse efeito para outra pessoa, já que decorre de um estado de plenitude de cada indivíduo. O lúdico deve ser trabalhado de forma que haja o envolvimento do indivíduo, ficando claro que o indivíduo, apesar de atividade ser potencialmente lúdica, não se sentir lúdico (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

A atividade lúdica é uma atividade que envolve entretenimento, proporciona prazer e está relacionada ao ato de brincar. Quando atrelamos isso ao processo de ensino, esse acontece de forma prazerosa e eficiente. Assim, o Governo Federal, em 2006, prestigiou a temática em uma de suas orientações: “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, a referida orientação trata os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar como essenciais ao

processo de aprendizagem (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Interessante observar, que apesar do reconhecimento acima exposto sobre a atividade lúdica, inexistente uma linha norteadora de trabalho adequada para amparar práticas pedagógicas com características específicas para desenvolver junto às crianças, pois, é nessa fase que as crianças estão aptas para o desenvolvimento de capacidades e, principalmente, de funções psíquicas superiores, tais como: atenção, memorização, concentração, criatividade etc. (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

A atividade lúdica, que se destaca pela importância que tem para o desenvolvimento psíquico superior e para a construção de zonas de desenvolvimento próximo, é a brincadeira de faz de conta, especialmente pela dimensão imaginária que possui. Porquanto, justamente é a representação uma peça essencial para o aumento das propriedades intelectuais e psicológicas da criança, contribuindo, também, para a obtenção dos conhecimentos transmitidos na escola (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

A educação lúdica possui um mediador que é o professor, pois é ele que faz a mediação relacionando o cognitivo e o afetivo, assim a aprendizagem é o resultado dessa vivência (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

A dimensão relacional que está presente na ludicidade decorre da relação entre os indivíduos, do indivíduo com o meio ambiente ou do indivíduo com artefatos, sem essa conexão a ludicidade não ocorre. No processo de ensino-aprendizagem existe essa relação dimensional e quando vem acompanhada da ludicidade, o aprendizado é favorecido (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

A obtenção do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, vem entrelaçado com a presença da ludicidade, sendo a través do mundo lúdico – imaginário, brincadeiras, jogos – que a criança ou adolescente vai interagir, despertar o interesse e inovar, além de responder com eficiência ao ensino. O educador deve aproveitar o espaço e objetos que possui a disposição para trabalhar atividades lúdicas e contribuir para o desenvolvimento (COLLA, 2019).

### **Os jogos educativos e a recreação lúdica no desenvolvimento do aprendizado**

Muitos estudiosos têm analisado o desenvolvimento do aprendizado, como Vygotsky, entre outros. O aprendizado faz parte do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, é através do aprendizado que o ser humano desenvolve suas habilidades para a vida e durante a vida. Como instrumento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem apresenta-se as atividades

lúdicas e, dentre elas, se destacam os jogos e a recreação lúdica, pois são atividades que proporcionam desafios e estímulos que despertam no alunado a zona de desenvolvimento proximal. Os jogos são facilitadores da aprendizagem que auxiliam os alunos nesse processo de adquirir novos conhecimentos (SOUSA et. al., 2018).

Para que os jogos possam desempenhar a função de facilitador da aprendizagem, de modo significativo dentro da sala de aula, deve ser aplicado de maneira correta com objetivos definidos que se deseja alcançar, e para tanto a figura do professor possui fundamental importância na aplicação das atividades lúdicas (SOUSA et. al., 2018).

Assim, o prévio estabelecimento de regras claras e do conhecimento de todos os participantes do jogo colaboram para o desenvolvimento adequado da atividade lúdica, dando a mesma o caráter educacional (SOUSA et. al., 2018).

O jogo está incluso na lista de atividades lúdicas brincantes, pois trata-se, sim, de uma brincadeira. E, como atividade lúdica brincante também é uma atividade recreativa lúdica, respeitando os limites exigido para isso, além da diversão um objetivo traçado e regras claras e acordadas entre os participantes (COLLA, 2019).

O docente tem a incumbência de expor o objetivo que se deseja alcançar com

a utilização do jogo, bem como, de ser o responsável pela organização e auxílio da atividade, direcionando os alunos para o aprendizado através do ato de participar e interagir no jogo (FIALHO, 2013).

A importância dos jogos dentro processo educacional e demais atividades recreativas lúdicas perpassa o aprendizado do aluno, porquanto proporciona ao professor um feedback de sua prática pedagógica podendo, a partir daí, aperfeiçoar sua prática educacional (SOUSA et. al., 2018).

É evidente a contribuição do jogo para o aprendizado significativo. O jogo é um instrumento que, também, pode ser utilizado como material didático e como meio de avaliação da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem significativa ocorrerá quando aluno puder relacionar conceitos anteriores com novos conceitos, por isso a tamanha importância do papel do professor como facilitador, como mediador, na utilização de jogos (MOREIRA, 2011).

Outras utilidades para os jogos podem ser mencionadas como, por exemplo, instrumento de avaliação, mediação de um novo conteúdo ou melhorar os relacionamentos interpessoais, sejam entre aluno-aluno ou professor-aluno (SOUSA et. al., 2018).

Os jogos têm apresentado várias utilidades dentro processo educativo, não se resumindo apenas a memorização do conteúdo dado, tem objetivado estimular o raciocínio, a participação ativa e a reflexão, e com isso, construir e reconstruir conhecimentos (SOUSA et. al., 2018).

Assim, os jogos didáticos são excelentes alternativas para dinamizar as aulas, trazendo o aspecto lúdico e propiciando o aprendizado. Os jogos fazem parte de uma prática pedagógica que leva o aluno à exploração de sua criatividade, melhorando o estímulo e atraindo o interesse pelas aulas. É um novo mundo desafiador que se apresenta dentro da educação, com novas formas de organização de atividades e formas de avaliação (SOUSA et. al., 2018).

Aplicação dos jogos como mediadores de conteúdos deve envolver a prática pedagógica diária dentro da escola, e em especial, dentro da sala de aula, pois os jogos são entranhados de ludicidade e possuem características próprias que bem direcionados pelo professor podem tornar a tarefa do aprendizado muito prazeroso e interessante (SOUSA et. al., 2018).

A utilização do jogo como forma de avaliação, fugindo das formas tradicionais, causa menos estresse e pressão nos alunos, pois irão realizar uma avaliação brincando, através de um método divertido e prazeroso (SOUSA et. al., 2018).

Diante disto, os limites entre jogo e vida real tem se tornado cada vez menos distinguíveis, pois a cada dia os novos jogos e brincadeiras atuais oferecidas, também pelo mundo digital, tem reduzido esses limites (JUNIOR, 2017).

Dispor de uma cultura lúdica é ter referências que admitem a interpretação de jogos como atividades lúdicas, sendo que estes poderiam não ter essa mesma interpretação por outras pessoas (FANTIN, 2015).

A recreação lúdica pressupõe uma atividade divertida e prazerosa, ou seja, é o brincar. Na brincadeira a motivação lúdica está presente de início ao fim, durante todo o percurso da atividade e não só no resultado. A brincadeira é uma representação do mundo humano ao redor da criança, sendo uma atividade humana, desta forma a criança desenvolve seu aprendizado tendo consciência sobre o mundo em que vive mediante a prática lúdica do brincar (QUIXADÁ et. Al., 2018).

O sentido lúdico de cada brincadeira varia de acordo com a idade da criança, e é o dia a dia da criança que vai dar origem a imaginação, sendo a brincadeira uma representação do mundo real. A criança descobre no brincar de faz de conta, numa leitura narrativa ou jogos simbólicos, o universo das relações sociais, interpessoais e do indivíduo com os objetos (QUIXADÁ

et. Al., 2018). “A metodologia da aprendizagem da leitura e da escrita pode, assim, ganhar a forma da brincadeira, proporcionando uma aprendizagem participativa e significativa” (QUIXADÁ et. Al., 2018).

A criança aprende a lidar com a realidade através da brincadeira, pois é com brincadeira que ela representará o mundo real e irá interagir com as demais crianças (ANDRADE, 2015).

A participação do professor nas brincadeiras com seus alunos dentro da sala de aula é um fator estimulante para o aprendizado, principalmente na educação infantil, pois nessa fase as crianças gostam de imitar os adultos. Assim, a brincadeira proporciona desenvolvimento e a construção do conhecimento (ANDRADE, 2015).

“O brincar constitui-se em um sistema que integra a vida social dos indivíduos e faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos” (JURDI et. Al., 2018). Nesse contexto, depreende-se que a atividade lúdica disponibiliza uma nova relação com a vida, gerando novos modelos de sociabilidade imbuídos pela amizade, pela cooperação e pela noção de responsabilidade coletiva (JURDI et. Al., 2018).

Deste modo, em um contexto sociocultural da aprendizagem de crianças é necessário compreender dentre suas atividades, que o brincar possui caráter fundamental, pois, a criança avança no seu desenvolvimento brincando (PEREIRA, 2017).

## CONCLUSÃO

No decorrer do presente trabalho, observamos que a ludicidade proporciona um “experimental” que torna a aprendizagem prazerosa, interessante e que causa entusiasmo. É o famoso aprender brincando. Aonde a criança/adolescente, de modo divertido, desenvolve seus conhecimentos e avança no aprendizado. Daí, surge a necessidade de práticas pedagógicas dinâmicas que busquem através de atividades lúdicas atrair a atenção do aluno.

A atividade lúdica é aquela atividade que envolve entretenimento, proporciona prazer e está relacionada ao ato de brincar. A atividade lúdica é um instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem, no qual há uma relação entre professor-aluno e aluno-aluno, fazendo com que sujeitos envolvidos do processo educacional interajam, socializem e desenvolvam habilidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Lúcia Recalde de. O Brincar na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 34-43, nov./dez. 2015.

COLLA, Rodrigo Ávila. O brincar e o Cuidado nos Espaços da Educação Infantil:

Os jogos educativos e a recreação lúdica são atividades educativas lúdicas que contribuem significativamente no desenvolvimento do aprendizado, quando aplicadas corretamente, por este motivo a presença do professor que participa e orienta como um mediador nesse processo é tão importante.

Os jogos educativos contribuem não só para a apreensão dos conteúdos expostos em sala de aula de forma eficiente, mas, contribui também, para estimular o raciocínio, proporcionar uma participação ativa e a reflexão, construindo e reconstruindo conhecimentos, e vai além, podendo ser utilizado como forma de avaliação no ensino-aprendizagem.

Assim, a atividade lúdica, com todas as suas nuances, contribui significativamente para o processo educacional, sendo um instrumento facilitador da aprendizagem, principalmente, quando se trata da educação para crianças e adolescentes.

desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 100, n. 254, p. 111-126, Brasília, jan./abr. 2019.

CORSI, Laís Marconato; MARCO, Ademir de; ONTANÓN, Teresa. Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, Goiânia, out./dez. 2018.

- FANTIN, M. Crianças e Games na Escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13 (1), pp. 195-208, 2015.
- JUNIOR, Gilson Cruz. Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 39(3), pp. 226-232, 2017.
- JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista; LIBERMAN, Flavia. Inventários das Brincadeiras e do Brincar: ativando uma memória dos afetos. **Comunicação Saúde Educação**, 22(65):603-8, 2018.
- MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.
- PEREIRA, Íris Susana Pires. O Princípio de Prática Situada na Aprendizagem da Literacia: a perspectiva dos alunos. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 2, p. 393-410, São Paulo, abr./jun., 2017.
- QUIXADÁ, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O Lúdico como Atividade Discursiva e como uma Via para a Formação do Leitor: teoria e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. **Educação & Formação**, v. 3, n. 7, p. 182-199, Fortaleza, jan./abr. 2018.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. Entre o Prescrito e o Realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 262-283, Rio Claro/SP, maio-agosto/2017.
- SOUSA, Laísa Cristina Martins de; LOJA, Luiz Fernando Batista; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Bingo periódico: atividade lúdica no ensino de tabela periódica. **Revista Thema**, V. 15, nº 04, 2018.
- TELES, Fernando; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; MARASCHIM, Cleci. Um Game para a Psicologia Escolar: proposições teórico-metodológicas para a construção de um artefato lúdico-educativo. **Educação em Revista**, v. 31, n.01, p.249-275, Belo Horizonte, Janeiro-Março 2015.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

*Marta Lúcia Silva Costa<sup>1</sup>*

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli<sup>2</sup>*

*Betijane Soares de Barros<sup>3</sup>*

*Marcia Lucia Costa da Silva<sup>4</sup>*

### RESUMO

**Introdução:** A concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimentos aos alunos que recebem e aceitam tudo passivamente. Nesse sentido a formação dos educadores tornou-se um eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e inferir, propondo mudanças nos ambientes em que estão inseridos. **Objetivo:** Refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural. **Metodologia:** Revisão sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 23 artigos que contemplavam a relação entre a interculturalidade e a formação do docente indígena. Assim, com a análise dos trabalhos científicos investigados obteve-se as seguintes categorias: breve contextualização sobre a formação docente brasileira; a formação intercultural para o docente indígena. **Conclusão:** Quando o professor indígena recebe uma formação apropriada baseada na perspectiva intercultural, pode transformar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

**Descritores:** Formação do professor. Professor indígena. Educação indígena. Perspectiva intercultural na educação indígena.

**Introduction:** The conception of the teaching-learning process can no longer be the mere transmission of knowledge to students who receive and accept everything passively. In this sense, the training of educators has become a central axis in the construction of an educational process in which students are able to build a critical and reflective look, able to act in the face of unusual situations and infer, proposing changes in the environments in which they are inserted. **Objective:** To reflect on the formation of indigenous teachers in the Brazilian educational context from an

---

<sup>1</sup> martaluciadir@gmail.com

<sup>2</sup> deadoutorado@hotmail.com

<sup>3</sup> bj-sb@hotmail.com

<sup>4</sup> marciamg@live.com

intercultural perspective. Methodology: Systematic integrative review. Results and Discussion: Considering the inclusion criteria established during the research, 23 articles were selected that contemplated the relationship between interculturality and the training of indigenous teachers. Thus, with the analysis of the investigated scientific works, the following categories were obtained: brief contextualization about the Brazilian teacher education; intercultural training for indigenous teachers. Conclusion: When the indigenous teacher receives appropriate training based on an intercultural perspective, it can transform the reality of many students, extinguishing assimilationist practices, as well as prejudiced concepts, turning the indigenous school into an effectively intercultural education prone to reflective dialogue, where the teaching-learning process values and respects existing differences.

**Descriptors:** Teacher training. Indigenous teacher. Indigenous education. Intercultural perspective on indigenous education.

## INTRODUÇÃO

As mudanças culturais, sociais e tecnológicas pelas quais passam a sociedade influenciam constantemente no modo de compreensão do mundo, bem como na forma de investigar, interferir ou interpretar a realidade. A construção de um ambiente escolar que proporciona simultaneamente conhecimento, respeito, valorização positiva e promoção destes se dá mediante a formulação de um projeto pensado, discutido e orientado.

Nessa perspectiva, compreende-se que a concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimentos aos alunos que recebem e aceitam tudo passivamente. Flores (2015, p. 139) afirma que “ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática”. Entende-se com isso que a educação requer que os educadores assumam uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática e os desafios inerentes à sua profissão.

De acordo com Sampaio (2018) novas mudanças ocorridas na trajetória histórica resultaram nas bases educativas existentes na atualidade, em decorrência disso, a formação dos educadores tornou-se

um eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e inferir, propondo mudanças nos ambientes em que estão inseridos.

Por essa razão, se faz necessário discutir acerca da formação de professores, que tem se constituído como objeto de pesquisa de muitos pesquisadores brasileiros. Tal fato constata-se pelo crescente número de publicações de dissertações, teses, livros, artigos em periódicos e apresentações de trabalho em eventos científicos. Além disso, deve-se destacar a forte ampliação de linhas e grupos que abordam essa temática (SAMPAIO, 2018).

Atualmente, no Brasil é possível encontrar diversos problemas quando se fala em formação de professores, uma vez que a formação inicial que é apresentada aos professores, não tem suprido com as necessidades fundamentais para lidar com o contexto escolar existente.

Sampaio (2018) aponta que o modelo de formação docente atual é questionado cada vez mais, tornando-se necessária as análises quanto a aspectos cruciais do seu desenvolvimento, tais como: as necessidades formativas, as formas de articulação do conhecimento geral e o

conhecimento específico, visando tal articulação, conceito de profissionalização baseado nas propostas de uma formação continuada, dentre outros. Assim, a formação de professores precisa integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebendo-a estrategicamente, tendo em vista a melhoria do ensino.

Nesse contexto, insere-se as orientações para a educação escolar indígena que contemplam novos desafios para a atuação docente, tendo em vista que a formação do profissional que atua nessa área deve ser realizada de modo a compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar.

É sabido que o histórico brasileiro aponta a vivência dos povos indígenas num processo de educação intencionalmente integracionista e generalizante, ofertada pelo Estado, apoiado pelas missões religiosas, esse fato dentre vários motivou a reivindicação desses povos pelo reconhecimento e respeito às diferenças, bem como a reivindicação pelo direito de definir uma educação diferenciada.

Silva (2016, p. 93) afirma que “vários povos indígenas no Brasil organizaram então sua pauta de reivindicação nacional colocando a educação como luta política, com objetivo de assegurar o caráter específico,

intercultural e bilíngue nas escolas indígenas”. Diante disso, o movimento indígena reivindicou por qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos e quais processos de formação respondem aos seus interesses e necessidades.

Considerando que a “complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da educação e da pesquisa” (SILVA, 2016, p. 95), percebe-se a necessidade de buscar uma formação adequada, que possa responder aos novos desafios da atuação do docente indígena.

Desse modo, o presente artigo insere-se nesse contexto, que através da revisão sistemática integrativa, objetiva refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural.

A fim de elaborar tal reflexão teórica foi realizado um estudo fundamentando-se em leituras críticas dos artigos revisados dos seguintes autores: Medeiros e Pires (2014), Kenski (2015), Neto e Maciel (2016), Flores (2015), Gonçalves e Carvalho (2017) e Dias e André (2016) que trataram da breve contextualização sobre a formação docente brasileira e Silva e Freitas (2014), Castro et al (2017), Nascimento et al (2016), Fraga (2017), Silva e Fazenda

(2018), Silva (2016), Santos e Serrão (2017) e Menezes et al (2015), Santos (2018), Gusmão (2017), Alencar (2014), Tomaz e Knizik (2018), Lima et al (2017), Rosa (2015), Conti et al (2018), Silva e Lima (2016), Santos Bernardi e Bernardi (2017) e Santos et al (2017) que abordaram a

formação intercultural para o docente indígena.

O estudo aponta que é importante que na formação de professores indígenas, haja um cuidado especial e que as políticas de formação deem suporte para estes licenciandos que se encontram no processo inicial de sua formação.

## METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 02): 1ª) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2ª) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumo, palavras-chave

e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4ª) Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5ª) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6ª) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER *et al.*, 2011).

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª	Tema	A formação do professor indígena numa perspectiva intercultural.
	Pergunta norteadora	Qual a importância da formação do professor indígena na educação intercultural?
	Objetivo geral	Refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural.
	Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descritores com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.

	Descritores livres e estruturados	Formação do professor; Professor indígena; Educação indígena; Perspectiva intercultural na educação indígena.
	Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2 <sup>a</sup>	Período de coleta dos dados	Agosto e outubro de 2019.
	Critérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2019).
	Critérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e a formação do docente indígena.
3 <sup>a</sup>	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	23 trabalhos
4 <sup>a</sup>	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- Breve contextualização sobre a formação docente brasileira; - A formação intercultural para o docente indígena.
5 <sup>a</sup>	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6 <sup>a</sup>	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: elaborada pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram

selecionados 23 artigos que contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena, conforme descritos resumidamente no Quadro 02.

Quadro 02 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	NASCIMENTO, R. F. et al.	Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena	2016	Compreender a interculturalidade enquanto prática na educação indígena.	A interculturalidade no campo da educação deve ser vista numa perspectiva crítica que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas, tendo como base as

					diferenças culturais e promova relações mais igualitárias no intuito de eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas.
2	FRAGA, L.	Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória	2017	Apresentar uma discussão inicial sobre o perfil do professor da escola indígena, a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/BRASIL, 1998) e da realidade das escolas indígenas do estado do Paraná.	Tendo em vista a situação real da educação brasileira, mais especificamente a das escolas indígenas, conclui-se que é fundamental investir qualitativamente na formação do professor. No caso dos professores de língua não indígena, repensando os currículos das licenciaturas, de modo que estes possibilitem acesso a uma visão que considere a “[...] interculturalidade e a diversidade linguística brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 42). Já em relação aos professores indígenas, nos estados em que estes cursos ainda não existem, propondo a oferta de licenciaturas interculturais para que estes tenham mais oportunidades de acesso ao ensino superior.
3	TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G.	Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá	2018	Discutir questões de formação inicial de professores indígenas na área da educação matemática, em um	Apoiado em um trabalho de campo centrado no “medir a terra pra fazer a roça”, em entrevistas realizadas com professores

				curso de licenciatura intercultural.	estudantes e com uma liderança da aldeia, o estudo aponta para a impossibilidade de um processo tradutório entre esses jogos. Argumenta que os mesmos estão associados a suas distintas racionalidades, uma marcada pela contingência e a outra pela transcendência e que ambos devem se fazer presentes na escola, com a explicitação de suas respectivas racionalidades.
4	MENEZES, M. M. et al.	Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as	2015	Promover e afirmar as escolhas dos atores indígenas na condução das políticas públicas no campo da educação.	A interculturalidade, como um projeto ético-político e epistêmico, é refletida nas imagens que apresentam momentos desses encontros. Os olhares revelam dúvidas, desconfianças, ao mesmo tempo, cumplicidade. No encontro também existe desencontro, são os espaços que os indígenas falam em sua própria língua, protegem seus segredos, elementos fundamentais para que se produza uma escola não estranha, aberta ao tempo da memória. É dessa forma que a escola vai sendo construída como escol(h)a destes povos.

5	FLORES, M. A.	Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades	2015	Discutir o conceito de identidade profissional à luz da literatura internacional sobre esta temática e apresentar alguns resultados de um estudo em curso que visa compreender o modo como os alunos veem o currículo da formação inicial.	Torna-se fundamental compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional.
6	ROSA, H. A.	Kuaambo'e= conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani	2015	Descrever e apresentar o Programa de Formação de Professores Guarani "Kuaambo'e – conhecer, ensinar dos professores Guarani das regiões sul e sudeste do Brasil, ocorrida de 2003 a 2010.	Pressupõe-se que à medida que se apropriam do conhecimento os professores Guarani tenham elementos próprios para ensinar crianças e jovens que frequentam a escola na aldeia. A partir dos direitos garantidos, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores indígenas em todo o país tem sido ponto de estudo e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.
7	NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B.	Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuros na formação dos professores	2016	Realizar algumas reflexões iniciais sobre o processo, de transformação das políticas de formação docente.	A grande preocupação do momento está voltada para a necessidade urgente do professor reflexivo de sua prática, indagador de suas ações, crítico do seu saber fazer.

8	CONTI, K. C. et al.	A formação de professores indígenas: o uso de jogos e computadores nas aulas de matemática	2018	Descrever a utilização do jogo Trinca-espigas, a partir do uso de computadores, na formação de professores indígenas (habilitação em matemática) em um curso de formação intercultural para educadores indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente na disciplina 'Prática de Ensino'.	A descrição da utilização do jogo, a familiarização com as regras, as intervenções e as discussões realizadas durante as jogas até a elaboração de situações-problema sobre o jogo. Avaliamos que essa atividade oportunizou momentos de aprendizagem por meio de uma abordagem lúdica e, por isso, acreditamos que as reflexões obtidas a partir dessa atividade poderão contribuir para a formação de professores e para a educação básica de maneira geral.
9	SILVA, A. R.; FREITAS, M. C. S.	A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil	2014	Apresentar uma análise reflexiva sobre as políticas indigenistas e indígenas que referem-se à educação formal dos povos indígenas no Brasil.	Considera-se que provavelmente existe um abismo entre a política e a realidade das escolas indígenas, suscitando, uma indagação acerca da necessidade dessa fama de leis, em certa medida repetitiva em termos de conteúdo, para implantar uma escola que esteja ancorada à realidade de cada etnia.
10	SILVA, L. G.; LIMA, S. C.	Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas.	2016	Discutir a questão da formação de professores indígenas e as contribuições da geografia para os estudos vinculados às questões	A formação de índios, como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e

				identitárias, especificamente de povos indígenas.	prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, assim como a base para se efetivar uma educação que sirva como instrumento de afirmação étnica e que promova projetos voltados para a sustentabilidade da comunidade na aldeia passa pela formação dos professores indígenas.
11	SANTOS BERNARDI, L. T. M.; BERNARDI, L. M.	Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória	2017	Apresentar alguns elementos acerca das expectativas dos acadêmicos dos cursos de graduação em licenciatura intercultural indígena em pedagogia e licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza da Unochapecó.	O estudo realizado permite inferir que as ações propostas no curso mobilizam os acadêmicos para possibilidade de pensar a educação indígena em uma perspectiva emancipatória.
12	CASTRO, M. R. et al.	Educação indígena: quando a linguagem determina práticas docentes diferenciadas.	2017	Analisar o trabalho docente de professores indígenas, na diversidade linguística da cidade de Macapá.	Os professores reconhecem o papel da escola como agente cultural cuja força provem do seu estatuto de instituição, esperando que as diversas culturas não sejam “diluídas” na cultura dos Karaikõ (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida

					individual autônoma depende dessa integração.
13	ALENCAR, J. C. P. M.	Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior	2014	Apresentar uma análise dos limites e possibilidades da educação intercultural no âmbito dessa formação específica.	A análise revela tanto a falta de formação inicial e desconhecimento teórico-metodológico sobre interculturalidade, como algumas práticas pedagógicas positivas impulsionadas seja pelo interesse dos professores em superar suas limitações, seja devido a política de formação docente desenvolvida no curso.
14	SANTOS, L. A.	Educação intercultural e ensino de português para indígenas	2018	Promover uma reflexão sobre o ensino de português realizado dentro de uma proposta de educação intercultural, em contexto indígena.	É possível ter como um dos objetivos do ensino de português em contextos complexos, e, especificamente no indígena, a formação linguística dos estudantes a partir dos princípios de respeito ao português indígena e da problematização dos conflitos sociolinguísticos, tendo como objetivo uma educação intercultural e para a interculturalidade.
15	SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A.	Estudo da infância indígena: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte	2018	Compreender a ação docente no ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil.	Como resultados foram apontados um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação escolar indígena na formação de professores. Na mesma direção identificou-se como integrar a arte com as diversas áreas no

					conhecimento incluindo abordagem interdisciplinar no material pedagógico para a infância, uma forma de promover o diálogo da arte com a realidade da cultura indígena para valorização da história individual e coletiva da criança indígena.
16	SANTOS, D. I. P. et al.	Formação do professor indígena em Humaitá	2017	Reconhecer a importância do processo de formação dos professores índios no contexto da educação brasileira e identificar o perfil desses integrantes do ensino superior.	Observou-se que durante os 10 anos de existência ingressaram nesse polo 36 indígenas, sendo em sua maioria do gênero masculino e o curso de pedagogia o mais procurado. Nota-se a ausência de uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural que segundo os Referenciais para a formação de professores indígenas deve ser construída com a participação de índios e não-índios e de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.
17	GUSMÃO, N. M. M.	Interculturalidade e educação: diálogo e conflito na formação e prática docente	2017	Refletir o papel e as possibilidades da chamada educação diferenciada que	A discussão em torno de processos referidos à interculturalidade e

				<p>constitui um campo político de luta na sociedade brasileira, que apesar de leis avançadas em termos de educação para a diversidade, ainda se pauta por um sistema nacional único.</p>	<p>ao interculturalismo, por si só, evidencia a existência de diferentes concepções para cada um dos termos assim referenciados. Contudo, há lugares teóricos e lugares de prática que nem sempre correspondem aos pressupostos contidos nos princípios que norteiam tais processos, mesmo quando discursivamente assumidos. A partir de casos concretos, discutiu-se as possibilidades do sistema educacional no caso brasileiro, onde se possa suprir as demandas em torno da diversidade de grupos e culturas que chegam ao espaço escolar e que implicam processo de formação e prática docentes diferenciadas.</p>
18	DIAS, H. N.; ANDRE, M.	A incorporação dos saberes docentes na formação de professores	2016	Refletir sobre a incorporação dos saberes docentes na formação de professores	Os resultados da pesquisa indicam que os saberes docentes podem ser sistematizados e devidamente incorporados nos cursos de formação de professores. A incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores permite efetivar uma melhor articulação entre a teoria e a prática.
19	LIMA, N. F. et al.	Educação e interculturalidade: a	2017	A partir da concepção de	Entre os muitos desafios que

		formação dos professores indígenas		autodeterminação dos povos indígenas para compreender a atual função social das escolas indígenas.	enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Por outro lado, a proposta de uma escola indígena de qualidade, específica, diferenciada, bilingue e intercultural só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar.
20	SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C.	Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia?	2017	Analisar as leis que regem a educação escolar indígena voltada para a formação do professor em sala de aula, assim como o processo de formação dos professores não indígenas e como isso contribui ou não para a aprendizagem dos alunos.	A partir da análise das políticas educacionais que refêm a educação escolar indígena e dos dados coletados, percebe-se a necessidade de se considerar a realidade educacional urbana na qual os indígenas encontram-se presentes, na formulação de políticas públicas além de uma maior efetivação das mesmas para que os indígenas que estudam em escola urbana tenham formação adequada e aprendizagem de qualidade, fortalecendo assim sua cultura e não

					deixando de lado suas raízes.
21	MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A.	O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores	2014	Abordar as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil desde o final do século XX, mais precisamente na década de 1990, verificando a propositura para a formação de professores.	Verificou-se que as leis que regulamentam a formação de professores no Brasil constituem processos de mudanças e descontinuidade, o PIBID é compreendido pelas políticas públicas como forma de valorização docente e iniciativa para a formação inicial e continuada, porém, a análise crítica é imprescindível à qualidade das ações, principalmente das ações educativas. Sendo assim, é importante uma avaliação atenta do PIBID e sua articulação com a valorização dos profissionais da educação e proposição de novos rumos para a educação básica.
22	KENSKI, V. M.	A urgência de proposta inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino	2015	Refletir sobre a necessidade de propor inovações para a formação de professores para todos os níveis de ensino.	O artigo trata da necessidade urgente de planejamento e implementação de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino e considera importante educacional e social estratégica da formação de bons professores para a educação básica, e a necessidade de rever a formação e a

					atuação de professores do ensino superior, sobretudo os que atuam em cursos de licenciaturas e de magistério para adequá-los a novas propostas de formação.
23	GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A.S.	Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil	2017	Discutir os desafios da implementação das diretrizes curriculares atuais para formação de professores aprovados através da Resolução CNE/CP n. 2/2015 no atual contexto político brasileiro e as contribuições da obra de Paulo Freire para pensarmos a formação de professores.	As políticas educacionais e em especial as de formação de professores passaram ser encaminhadas por meio de uma outra lógica política, que nos coloca em alerta e nos aproxima do pensamento de Paulo Freire, diante do risco eminente da revogação deste ordenamento legal, exigindo os profissionais da educação uma resistência política para a manutenção das diretrizes. As diretrizes apresentam alguns avanços que pretendemos destacar num primeiro momento no corpo texto. Por fim, ao defendermos a manutenção das atuais diretrizes apontamos a atualidade de Paulo Freire para pensarmos e defendermos a Educação Pública Brasileira.

Fonte: elaborado pela autora.

Referente à análise dos trabalhos científicos investigados o presente estudo se desdobrou na organização de duas categorias gerais, conforme apresentadas a seguir.

### **Breve Contextualização sobre a formação docente brasileira**

O histórico da formação de professores no contexto brasileiro evidencia que a preparação formal dos docentes esteve sempre atrelada à concepção de educação e de sociedade, numa perspectiva mais ampla. Para Sampaio (2018) a compreensão de que a escola é uma instância social e tem como tarefa organizar o pensamento de futuras gerações com fundamento no exercício da cidadania, bem como na ação consciente de construção de um projeto de sociedade é imprescindível na trajetória da formação docente.

O processo de formação de educadores no Brasil acompanhou o meio em que a própria nação brasileira se constituiu. Com a colonização do Brasil por Portugal, a educação brasileira começa com a chegada dos primeiros jesuítas ao território brasileiro. E, portanto, os primeiros alunos foram os índios que residiam em Salvador, local em que o Padre Manoel de Nóbrega lecionou na primeira escola elementar brasileira (SAMPAIO, 2018).

Nesse contexto histórico, toda a Europa procurava esboçar um perfil do professor ideal. Nóvoa (1995 *apud* Sampaio, 2018, p. 80), pontua que surgiram indagações como: “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? A que autoridade se deve depender?”. Sampaio (2018) afirma que os estudos de Nóvoa em Portugal mostram que a profissão docente que lá começava a se configurar e que, via de consequência, serviu de modelo para a educação brasileira que será estruturada posteriormente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada.

De acordo com Nóvoa (1995, *apud* Sampaio, 2018, p. 80) “o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”.

Essa mudança, no entanto, não foi tão significativa, uma vez que os incentivos, as diretrizes ou os princípios que norteiam a profissão docente não foram modificados, e com isso “o modelo de professor continua sendo muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1995, *APUD* SAMPAIO, 2018, p. 80).

Compreende-se assim, que a configuração da profissão docente que se

constituiu na Europa foi o modelo seguido pelo Brasil. As inseguranças que lá surgiram em relação a toda essa problemática na formação do professor, aqui se repetiram. Diante disso, a crescente preocupação com a melhoria da qualidade de ensino ofertada no ensino básico, fomentou as pesquisas e as reflexões acerca da formação docente. Os estudos visavam promover condições necessárias para que as instituições escolares pudessem cumprir efetivamente seu papel de ensinar e formar cidadãos aptos a construir uma sociedade caracterizada por equidade e justiça.

Se faz necessário esclarecer que é importante recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de profissionais do magistério, reivindicado há décadas, por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Em vista disso conforme cada momento histórico foram surgindo tendências pedagógicas que relacionadas a contextos específicos marcaram essa trajetória da formação docente, dentre elas podem ser citadas as tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e progressista crítica. Neto e Maciel (2016, p. 174), assinalam que tais tendências pedagógicas “tiveram como preocupação a formação do professor voltada para o

desenvolvimento do ensino, destacando ora o professor, ora o aluno, ora a técnica, ora o conteúdo”.

A primeira tendência mencionada se caracteriza pela transmissão de conhecimento, onde as atitudes e aptidões específicas dos professores são desenvolvidas mediante atividades realizadas em aulas expositivas, leitura e discussão dirigida de textos, fundamentadas na concepção de que essa transmissão do conhecimento seria suficiente para mudar a prática do professor no processo de ensino aprendizagem (NETO E MACIEL, 2018).

Entende-se com isso que na tendência pedagógica tradicional “a formação do professor está orientada para o ensino, portanto, centrada no conhecimento do professor” (NETO E MACIEL, 2016, p. 175). Nessa perspectiva, durante sua formação o futuro professor precisa demonstrar sua capacidade de raciocinar, seguindo um modelo estabelecido pelo docente formador. Dessa forma, a relação professor-aluno é situada “pela transmissão de conhecimento, dentro da qual, docente e discente precisavam desenvolver seus papéis dentro de uma rígida disciplina” (NETO e MACIEL, 2016, p. 175).

Para os autores supracitados “essa tendência enfatiza a transmissão do conhecimento, como meio para se alcançar a plena formação. [...] cabem ao aluno algumas competências nesse processo:

memorizar, sintetizar, resumir e apresentar, de acordo com o modelo padronizado” (NETO e MACIEL, 2016, p. 175).

Sob essa perspectiva de valorização da aquisição de conhecimento nota-se que a tendência pedagógica tradicional gera certa dicotomia entre a teoria e prática, percebida em comentários de alguns professores, como por exemplo: ‘a formação continuada é boa, mas na prática tudo é muito diferente’, ‘na teoria é tudo muito interessante e bonito, porém é difícil de pôr tudo isso em prática’. Nesse sentido Dias e André (2016, p. 196) afirmam que “os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação prática dos cursos de formação de professores não se relacionam apenas com a fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se, fundamentalmente, na dicotomia que existe na formação de professores entre a teoria e a prática”.

Neto e Maciel (2018, p. 176) apontam que, embora a tendência pedagógica tradicional seja considerada uma tendência do passado, “ainda continua a se fazer presente na formação do professor” e para percebê-la “basta realizar uma pequena avaliação das aulas de nossos professores”.

Para Kenski (2015, p. 429), “a formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de

conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica”, por isso, no início do século XX a tendência pedagógica tradicional começou a ser questionada e apontada como ineficaz para orientar a mudança da prática docente.

Assim, visando transformar o rumo dessa educação tradicional surgiu a tendência pedagógica escolanovista onde é concebido que a prática do professor é mudada não pela aquisição de conhecimento, mas pela experiência vivenciada nos encontros de formação. Dessa forma “a ênfase recai sobre o processo ou modo pelo qual o futuro professor adquire o saber do que propriamente o saber, conforme valorizado pela tendência tradicional” (NETO E MACIEL, 2018, p. 177).

Kenski (2015, p. 426) assinala que “as vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores, com seus alunos”.

É possível perceber com isso que a tendência pedagógica escolanovista opõe-se à educação tradicional onde “as novas ideias passam a ser desenvolvidas considerando, principalmente, a dimensão metodológica. Destaca-se o processo de “ensinar-aprender”, “aprender a aprender”, o “concreto”, a “observação” e a “atividade

do aluno”. (NETO E MACIEL, 2018, p. 177, grifo dos autores).

Sob essa percepção de nova escola e uma nova formação docente “a atividade está na base de todo o trabalho. Além disso, o fator psicobiológico do interesse é que garante o desenvolvimento das atividades. Está presente na proposta uma ruptura com a lógica formal trabalhada na escola e a vivência da lógica psicológica” (NETO E MACIEL, 2018, p. 178).

Nesse sentido, entende-se que a formação dos professores fundamentada na tendência pedagógica escolanovista possibilita que o discurso docente seja mudado, entretanto, deixa a desejar quanto às informações e/ou ferramentas que auxiliem na prática desses profissionais, e esse fato resulta, de forma inversa, na dicotomia entre a teoria e a prática, como ocorria na tendência pedagógica tradicional. Neto e Maciel (2018, p. 179) ressaltam que “esta tendência, ainda que, de forma reduzida tem-se apresentado em práticas e discursos de professores no Brasil. A sua redução fica marcada pela falta de condições objetivas de trabalho e porque conflita com a prática pedagógica fundamentalmente dentro da tendência tradicional”.

No início dos anos 80 “baseada epistemologicamente no interacionismo” surge a tendência progressista crítica, onde “o primado não está nem no sujeito e nem

no objeto, mas há uma interação entre ambas as partes” (NETO E MACIEL, 2018, p. 179).

Essa tendência pressupõe analisar criticamente a realidade social, tencionado com isso, superar as tendências que surgiram anteriormente. Desse modo, é priorizado o conhecimento dos conteúdos científicos, a realização de metodologias de estudo, a constituição de aptidões e entendimento científico, como forma de desenvolver a consciência crítica a fim de poder enfrentar uma realidade socialmente desigual e injusta (NETO E MACIEL, 2018).

Assim, através do desenvolvimento da consciência crítica busca-se instrumentalizar o professor, tornando-o capaz de modificar a sociedade e a si mesmo. Essa metodologia aponta que, fundamentado teoricamente, a reflexão da prática social deve ser o ponto de partida e de chegada no procedimento formativo do docente. É possível perceber que essa tendência pedagógica aponta “uma grande ênfase no papel do docente na formação do professor, realçando que o mesmo é insubstituível. Portanto, o valor atribuído ao ensino é muito grande. Mas enfatiza-se, também, o papel do aluno nesse processo de formação, uma vez que a relação pedagógica é multidimensional” (NETO E MACIEL, 2018, p. 180).

A partir do surgimento dessas tendências pedagógicas a educação começou a ganhar valoração na medida em que foi concebida como uma ferramenta para o exercício da cidadania e isso passou a delinear a construção de um projeto de sociedade.

No quadro a seguir será apresentado um resumo das diferentes tendências pedagógicas que ao surgir em determinado período histórico, “desempenharam e ainda desempenham papel fundamental nas orientações nas políticas de formação de professores em todos os níveis de ensino” (NETO E MACIEL, 2018, p. 174).

Quadro 03 – Síntese das Tendências Pedagógicas

<b>Nome da tendência Pedagógica</b>	<b>Papel da Escola</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Métodos</b>	<b>Professor X Aluno</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Manifestações</b>
Tendência liberal tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filósofos humanistas clássicos ou científicos.
Tendência liberal renovada	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio das experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de Oliveira Lima.

Tendência liberal renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseados na busca de conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender a modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill" escola de A. Neill
Tendência liberal tecnicista	É modelador do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-los.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Lei 5.540/68 e 5.692/71
Tendência progressista libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire
Tendência progressista libertária	Transformação da personalidade de num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma da autogestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet, Miguel Gonzales, Arroyo.

Tendência progressista “ crítico social dos conteúdos” ou “ histórico- conten	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporad os pela humanidad e frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experienci a do aluno confrontad a com o saber sistemiz ado.	Papel do aluno como participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseados nas estruturas cognitivas já estruturada s nos alunos.	Makarenk o, B. Charlot, Suchodorsk i, Manacord a, G. Snyders, Dermeval Saviani
--	------------------------------	---	---	---	--	--

Fonte: Machado, 2019.

O modo como a sociedade estava organizada até os anos de 1930 não favoreceu a expansão da educação escolar e a formação de professores, que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

Segundo Dias e André (2016, p. 196) “os currículos de formação de professores guiaram-se durante muito tempo por um interesse técnico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas”.

Com isso, as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores surgem a partir de um processo de reforma da educação que começou na década de 90, que estão englobadas sob a perspectiva do

pensamento neoliberal que despontou na América Latina com vistas à expansão da Educação Básica. “Nesta década, a educação e a formação de professores, ganharam destaque por sua importância estratégica para a realização de reformas educativas, bem como as políticas educacionais liberais” (MEDEIROS E PIRES, 2018, p. 37).

Ainda na década de 90, as políticas de formação docente mudaram quando após alguns anos de discussões e tramitações foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDB nº 9.394/1996), estabelecendo em seu art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 34). Sobre a aprovação da LDB os autores ressaltam

que, “por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 39).

Nesse mesmo período várias ações foram desenvolvidas pelo governo federal visando melhorar a formação docente, bem como valorizar a atuação destes profissionais. “Tal pensamento atribuía-se ao ter o profissional da educação como principal protagonista para melhorar a qualidade, organização e gestão do ensino nas escolas” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 39).

De acordo com Medeiros e Pires (2014, p. 38) “no final da década de 1990 e início do século XXI, presenciamos avanços e iniciativas na área da educação e do ensino”. Entretanto, nesse período as políticas de formação docente surgiram a partir de “acordos políticos com interesses locais, regionais e, às vezes, até pessoais ou de uma minoria que em nome do desenvolvimento adéquam setores da sociedade em prol de seus benefícios, interessadas no capital”.

Dentre as ações desenvolvidas pelo governo no início do século XXI destaca-se a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a aprovação do

Plano Nacional da Educação (PNE) para o período 2001-2010 que “definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas a serem cumpridas” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Em meio as leis constituídas para normalizar o PNE 2001/2010, deve-se mencionar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que dispõe aos estados e municípios, instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b). Nesse mesmo ano, através do Decreto nº 6.094/2007 foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas), que constituía um programa do PDE que objetivava melhorar os “indicadores educacionais por meio de regime de colaboração entre os entes federados, com 28 diretrizes consolidadas em um plano de metas, que visa a manutenção e desenvolvimento da educação básica” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Visando cumprir este regime de colaboração, ainda em 2007 foi lançado o Plano de Ações Articuladas (PAR), que servia como “base para termo de convenio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado” (BRASIL, 2007a).

Com o PAR quando os estados e municípios aderiram ao Plano de Metas era realizada uma análise da realidade educacional local e com isso seriam desenvolvidas “um conjunto de ações estruturadas em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Essa composição da política educacional resultou na organização do Plano Plurianual (PPA), que tinha como objetivo promover a qualidade da educação, fato que reiterava o comprometimento estabelecido entre o PDE e o PAR, a fim de “atender à demanda por formação inicial e continuada de professores da educação básica, oferecida pelas redes públicas de ensino de todo país, de acordo com o informado previamente por cada estado” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Existem ainda políticas de formação de professores que são organizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto à fundação do Ministério da Educação (MEC). Estes programas cumprem um relevante papel para a expansão da pós-graduação – mestrado e doutorado –, distribuídos nas instituições de nosso país (BITTENCOURT E FERNANDES, 2018).

As políticas públicas dividem-se em três núcleos de programas e ações: formação inicial, formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica. Nos programas destinados à formação inicial encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que são ofertados por universidades comunitárias. Segundo Bittencourt e Fernandes (2018, p. 16), “dentro da formação continuada e extensão entra a relação dos mestrados, residência como prestações de serviços e ampliação da formação inicial dos professores. Na formação em pesquisa e divulgação científica entram aspectos de pesquisas e publicações de trabalhos científicos”.

A fim de efetivar tais programas a CAPES dispõe a “avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (CAPES, 2019).

Diante do exposto, e observando as políticas educativas voltadas à formação docente é possível perceber a importância

que se tem dado a profissionalização dos professores, que é reconhecido que esta pode contribuir para a melhoria da educação.

### **A formação intercultural para o docente indígena**

É sabido que “a educação é definida em lei como um dos direitos fundamentais dos povos indígenas” (SILVA E FREITAS, 2014, p. 14), entretanto para garantir esse direito um longo caminho foi percorrido. Atualmente, a educação escolar indígena é considerada uma conquista há muito tempo reivindicada pelos povos indígenas. A luta por uma educação diferenciada que se adequasse à realidade indígena visava “um processo educacional desenvolvido junto com a comunidade na recuperação dos mitos, das histórias contadas pelos mais velhos, pelas danças, no artesanato, na recuperação das ervas medicinais, dentre outros conhecimentos” (JORDÃO, 2014, p. 2). Assim, “o objetivo da Educação Escolar Indígena a partir de CF de 1988 passou a ser o de fortalecer os conhecimentos próprios de cada cultura e as pedagogias específicas de cada povo nos currículos das escolas indígenas”, além disso, pretendia-se ainda garantir que os povos indígenas pudessem adquirir os mais variados conhecimentos estabelecidos pela sociedade não indígena (SILVA E LIMA, 2016, p. 92).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) publicada no ano de 1996, reafirmou os preceitos determinados na Constituição Federal de 1988, enfatizando que a língua materna de cada povo indígena bem como suas práticas socioculturais deveriam ser fortalecidas, a fim de proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando com isso suas identidades. O Plano Nacional da Educação (PNE/2001) por sua vez, também estabeleceu metas ofertando programas educacionais às comunidades indígenas em todas as séries do Ensino Fundamental. Assim, no ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) “na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 11).

Com isso o RCNEI objetivava disponibilizar informações a fim de que fosse elaborado programas de educação escolar que atendessem aos anseios e aos interesses dos povos indígenas, considerando os fundamentos da pluralidade cultural e da igualdade entre todos os brasileiros, além disso, pretendia orientar a elaboração e produção de materiais didáticos, bem como oferecer subsídios para formação de professores indígenas (BRASIL, 1998).

Para que a educação escolar indígena se consolidasse realmente como uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilingue era fundamental que o profissional que fosse atuar nessas instituições escolares pertencesse às comunidades em que estavam inseridas, considerando que esse docente deveria dominar os saberes próprios da cultura de cada comunidade. Dessa forma, ter um professor indígena à frente da educação escolar nas aldeias significava que a clientela educacional seria melhor atendida. Entretanto, os professores indígenas não possuíam a formação convencional do magistério, e com isso tinham um “precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares” (BRASIL, 1998, p. 40). Por outro lado, os professores não indígenas que atuavam nessas escolas, embora tivessem o curso de magistério não conheciam os saberes, costumes e culturas das comunidades indígenas.

Essa disparidade tornava impossível que a proposta de educação intercultural fosse desenvolvida. Assim, a fim de obter uma educação diferenciada e de qualidade sob a perspectiva da interculturalidade, foi reivindicado uma formação específica para o professor indígena de forma que as características socioculturais de suas comunidades fossem contempladas. De acordo com Domingues (2015, p. 2) “esta

formação docente específica e intercultural representa esforços no sentido de uma institucionalização da escola indígena nos sistemas de ensino, pautados na promoção de políticas que garantam a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação”. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com coordenadores de programas de formação de professores indígenas originários de organizações não-governamentais e governamentais, realizaram várias discussões e debates visando identificar os detalhes comuns nas distintas experiências de formação e qualificação de professores indígenas no país (BRASIL, 2002).

Tais discussões resultaram na elaboração de um documento que tencionava “sistematizar ideias consensuais e práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país” (BRASIL, 2002, p. 5).

Desse modo, no ano de 2002 foi publicado o documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas objetivando “construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das

comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país” (BRASIL, 2002, p. 9).

No ano de 2015 objetivando “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, p. 01) através da Resolução n. 1, foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Segundo Oliveira (2017, p. 32) tanto os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas “apresentam uma sistematização de ideias, coletadas a partir de representantes indígenas, indigenistas e instituições de ensino de diferentes localidades do país, que visam propiciar uma formação intercultural aos professores indígenas”. Esses documentos apresentam ainda um conjunto de atributos que forma o perfil ideal do professor indígena, onde este deve “reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação

política; estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros [...]” (BRASIL, 2002, p. 23).

Ao observar o conjunto de atributos que compõe o perfil do professor estabelecidos no Referencial para a Formação dos Professores Indígenas percebe-se que tornar-se um docente indígena não é uma escolha pessoal do sujeito, mas sim, uma decisão da comunidade que aprovará que esse representante se torne professor na aldeia. Segundo Domingues (2015, p. 6) esse modelo pedagógico evidencia o protagonismo do docente indígena, pois ele poderá atender “às especificidades e demandas de suas sociedades, na busca de uma escola baseada num paradigma de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e etnicidade e no diálogo entre as diferenças”.

Entende-se com isso que o perfil docente idealizado no Referencial permite que o professor indígena seja um referencial na comunidade, onde este terá sua formação, bem como atuação alicerçadas nos fundamentos e finalidades da educação intercultural, podendo alcançar assim os objetivos desejados pela comunidade indígena.

Silva e Lima (2016, p. 98) afirmam que há vários aspectos pertinentes à relevância da formação de indígenas para

atuarem como professores. Dentre esses aspectos as autoras apontam “o conhecimento que o professor indígena possui das características do povo a qual pertence”, fato que facilitava o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao fazer parte da comunidade indígena, o professor conhecia bem as características culturais, a língua materna, “os rituais, as memórias, o território, os lugares sagrados, as demandas, os projetos de desenvolvimento que lhes interessam, e podem, portanto, constituírem pesquisadores de sua própria história, língua e cultura”.

Outro aspecto que as autoras supracitadas mencionam é a necessidade dos professores indígenas aprofundar-se no estudo da Língua Portuguesa, a fim de que sejam “mais aptos no processo de ensino, tanto dessa língua, como de outros conhecimentos vinculados aos saberes ocidentais” (SILVA E LIMA, 2016, p. 98). Nesse contexto é possível identificar a prática da interculturalidade, uma vez que os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas orientam que estes profissionais “tem o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados “entre mundos”, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua

própria formação cultural” (BRASIL, 2002, p. 21).

Percebe-se que o professor indígena pode ser o profissional que fará com que a interculturalidade se faça presente na educação escolar indígena, valorizando a identidade étnica da comunidade em que está inserido, rememorando “elementos da cultura material e imaterial, auxiliando na revitalização da língua (quando for o caso) e na apreensão da língua escrita” (SILVA E LIMA, 2016, p. 98).

Considerando que “a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAU, 2006, p. 19 *apud* CAVALCANTE; YONG, 2016), pode-se afirmar que a educação intercultural é uma prática social que permite interagir intensamente com as mais variadas atividades da escola.

Associando esse conceito de educação intercultural com a realidade da educação indígena é possível compreender que “no campo da educação escolar indígena, diferentes interpretações acerca da interculturalidade e/ou diálogo intercultural enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias” (Nascimento, Quadros e Fialho, 2016, p. 196). Tendo em vista que ao analisar a prática da interculturalidade no

cotidiano das escolas indígenas percebe-se certa dificuldade em romper o modelo de educação assimilacionista já estabelecido durante anos pela sociedade.

De acordo com Candau (2012 *apud* Alencar 2014, p. 85) para quebrar esse modelo de educação assimilacionista, visando uma educação intercultural numa perspectiva crítica e emancipatória é necessário executar “quatro ações fundamentais: desconstruir, articular, resgatar e promover”. A autora aponta que a desconstrução acontece quando o docente indígena se insere no “universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira”. Nas palavras do autor, é necessário “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares”.

A segunda ação mencionada por Candau (2012 *apud* Alencar 2014, p. 85) refere-se à articulação entre a igualdade e a diferença, onde o professor indígena através de sua prática pedagógica promoverá “o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as”. Alencar (2014, p. 85) afirma que essa ação pode gerar

mudanças nos atores que participam desse processo, de forma que “a consciência dos códigos identitários de cada grupo” sejam favorecidos “o que reforçaria a própria identidade”. Isso fomentará a reivindicação de outras táticas nos procedimentos de formação profissional e de ensino.

A terceira ação sugerida “propõe resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais” Candau (2012 *apud* Alencar 2014, p. 86). A autora ressalta que “é importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento”.

A quarta e última ação recomenda a promoção de “experiências de interação sistemática com os ‘outros’” (ALENCAR, 2014, p. 86). A autora ressalta que “nessa ação é preciso relativizar o estar no mundo e atribuir-lhe sentido. Torna-se fundamental experiências interativas com diferentes modos de viver e expressar-se, com participação em projeto coletivos e do qual participem pessoas e/ou grupos diversos”.

Essa última ação sugere a reconstrução da dinâmica educacional, que envolve vários aspectos da instituição escolar, como a mudança da “seleção

curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor e a relação com a comunidade” (ALENCAR, 2014, p. 86), refletir sobre essas mudanças concebendo uma educação numa perspectiva intercultural, possibilitará aos atores do processo de ensino aprendizagem uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada. (ALENCAR, 2014, p. 86).

No que se refere ao currículo da formação de professores indígenas é “um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da *educação escolar para os índios*” (NASCIMENTO, 2017, p. 385), entende-se que há uma necessidade urgente em construir um currículo específico para atender as indigências das comunidades indígenas garantindo assim, uma educação diferenciada e intercultural. Nesse sentido, deve-se ressaltar que “a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena” (NASCIMENTO, 2017, p. 385).

Pessoa (2017, p. 218) defende que se torna imprescindível “transformar o que está definido nos documentos legais em práticas educativas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas”. Assim sendo, acredita-se que ao organizar um currículo específico e apropriado na formação de professores indígenas sob a perspectiva intercultural, as especificidades que fazem da escola indígena diferente das demais podem ser legalizadas e postas em prática, se fazendo perceber que os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas são valorizados.

Ressalta-se, portanto, a importância da formação de professores indígenas, uma vez que “é durante os cursos de formação de professores indígenas que o grupo discute, reflete e (re) constrói uma nova forma de se pensar e repensar suas relações[...]” (PESSOA, 2017, p. 218). Além disso, sabe-se que os “professores preparados podem mais facilmente promover o equilíbrio entre as aquisições de conhecimento que possibilitam melhora na participação da sociedade nacional e a manutenção e afirmação de sua própria cultura, dessa forma, garantindo que cada etnia decida como se dará sua inserção na sociedade, assim, respeitando o objetivo de cada

comunidade indígena” (SILVA E GOMES, 2018, p. 10).

Domingues (2015, p. 8) destaca que “são muitas as responsabilidades de um professor indígena e não se limitam ao ambiente escolar. É atribuído a esse docente um papel de interlocutor cultural e político de seu grupo étnico”, dessa forma, compreende-se que recebendo uma formação apropriada baseada na

## CONCLUSÃO

A transformação de perspectiva da Educação Escolar Indígena nas aldeias caracterizou-se com a concretização da luta das comunidades indígenas ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada. Efetivar essa educação pautada na interculturalidade não é uma tarefa fácil para os professores indígenas, tendo em vista que é preciso promover ao mesmo tempo o reconhecimento de valores, a preservação dos conhecimentos socioculturais, bem como o respeito e a valorização positiva identitária através de uma estratégia pedagógica formulada, pensada, discutida e orientada. Para tanto, é imprescindível que estes profissionais tenham uma formação que traga uma proposta a ser construída com a coparticipação de professores indígenas e não indígenas, através de uma equipe de profissionais que estejam atentos às

perspectiva intercultural, o professor indígena pode modificar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

demandas políticas de cada comunidade étnica, considerando sempre a diversidade cultural.

A perspectiva da interculturalidade ajuda consideravelmente todo esse processo visto que a prática intercultural pode ser compreendida como a interação e o convívio entre as diferentes culturas no âmbito educacional. Pressupondo que essa interação ocorre baseada na pluralidade, acredita-se ser de grande importância estimular uma formação de professor que oriente a atuação desse profissional baseado no respeito às diferenças, tendo assim um caráter intercultural, propondo com isso uma transformação social.

O presente artigo inseriu-se nesse contexto que através da revisão sistemática integrativa objetivou refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural. Diante dos trabalhos selecionados e observando as

políticas educativas voltadas à formação docente é possível perceber a importância que se tem dado a profissionalização dos professores, que é reconhecido que esta pode contribuir para a melhoria da educação e no que se refere ao professor indígena quando este recebe uma formação apropriada baseada na perspectiva

intercultural, pode transformar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. C. P. M. Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior. **GEPIADE: Itabaiana**, ano 08, v. 16, jul./dez. 2014.

BITTENCOURT, R. L.; FERNANDES, C. F. **O PIBID como programa de formação docente na perspectiva dos professores supervisores**. São Paulo: Pimenta cultural, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC; SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2015**.

Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf) Acesso em: 30 de novembro de 2019.

CASTRO, M. R. et al. Educação indígena: quando a linguagem determina práticas docentes diferenciadas. **Debates em educação**. v. 9, n. 18, mai./ago. 2017.

CAVALCANTE, M. S. N.; YONG, L. D. P. Multiculturalismo e interculturalidade: uma realidade e uma perspectiva educacional? **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura – ANINC**, v. 02, n. 01, 2016.

CONTI, K. C. et al. A formação de professores indígenas: o uso de jogos e computadores nas aulas de matemática. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, v. 15, n. 18, p. 136-149, jan./abr. 2018.

DIAS, H. N.; ANDRE, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de**

**Formação de Professores. (RIFP)**  
Itapitininga, v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016.

DOMINGUES, M. P. B. Formação docente indígena: trajetória e desafios do diálogo intercultural. **ÁGORA: revista acadêmica de formação de professores.** Universidade Metropolitana de Santos. V. 1, n. 1 – dez. 2015.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação.** Porto Alegre, v. 38, n. 1 enero-abril, p. 138-146, 2015.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Estudos Linguísticos.** São Paulo, 46 (2), p. 505-515, 2017.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa.** v. 47, v. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** p. 126-141, junho, 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Interculturalidade e educação: diálogo e conflito na formação e prática docente. **Devir Educação.** v. 1, n. 1, p. 75-96, 2017.

JORDÃO, E. L. P. Reflexões sobre o papel do professor indígena na educação escolar indígena e educação indígena. **Web revista – Páginas de Debates: Questões de linguística e linguagem.** Edição 23 – 2º semestre de 2014.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional.** v. 15, n. 45, p. 423-441, maio-agosto, 2015.

LIMA, N. F. et al. Educação e interculturalidade: a formação dos professores indígenas. **Revista Humanidades e Inovação,** v. 4, n. 4, 2017.

MACHADO, T. **As tendências pedagógicas.** Disponível em: <[http://www.terezinhamachado.verandi.org/textos/doc\\_30.doc](http://www.terezinhamachado.verandi.org/textos/doc_30.doc)>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Caderno de Pesquisa.** São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014.

MENEZES, M. M. et al. Um olhar sobre o olhar indígena e suas esco(h)al. **Arquivos analíticos de políticas educativas.** V. 23, p. 1-25, 2015.

NASCIMENTO, R. G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educ. Public.** Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. **Revista Antropológicas,** 27 (1): 187-217, 2016.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores. **Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP.**

PESSOA, H. C. C. Narrativas de professores indígenas sobre o cotidiano escolar. **Revista Ensino Interdisciplinar.** v. 3, n. 08, VERN, Mossoró, RN, maio/2017.

ROSA, H. A. Kuaamba'e = conhecer, ensinar': a experiencia na formação de professes Guarani. **Revista Pedagógica,**

Chapécó, v. 17, n. 34, p. 171-191, jan./abr. 2015.

SAMPAIO, M. F. A. et al. A formação de professores no Brasil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. **Pimenta Cultural**. São Paulo. v. 1 n. 1, p. 76-95, 2018.

SANTOS BERNARDI, L. T. M.; BERNARDI, L. M. Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória. **Educação em foco**. Ano 20, n. 32, p. 61-78, set./dez. 2017.

SANTOS, D. I. P. et al. Formação do professor indígena em Humaitá, Sul da Amazonas. **Retratos de Assentamentos**. v. 20, n. 2, 2017.

SANTOS, L. A. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. **Revista X**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 262-287, 2018.

SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia? **Revista Eletrônica Mutações – RELEM**, jul./dez. 2017.

SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A. Estudo da infância indígena: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte. **Interdisc**, São Paulo, n. 13. p. 01-114, out. 2018.

SILVA, A. R.; FREITAS, M. C. S. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Científica Vozes dos vales**. VJVJM, MG, Brasil, n. 06, ano III, 10/2014.

SILVA, G. A.; GOMES, V. A. interculturalidade na educação indígena. **Revista Saberes docentes**. Juína – MT, Brasil, v. 3, n. 5, jan./jul. 2015.

SILVA, L. G.; LIMA, S. C. Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas. **Revista Interface**. Edição n. 11, maio, p. 89-104, 2016.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e187725, 2018.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR

*Maria Verônica Tenório de Araújo*<sup>1</sup>

*Eduardo Cabral da Silvar*<sup>2</sup>

*Maria Edleuza da Paz*<sup>3</sup>

*Maria Isabel da Silva Martins*<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda um estudo desenvolvido a cerca da atuação do psicólogo no contexto hospitalar, pois o trabalho desenvolvido pelos profissionais da psicologia nas instituições hospitalares, seja no âmbito público ou privado, tem aumentado de forma significativa a cada dia. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de responder ao seguinte problema: Qual é o papel do psicólogo no contexto hospitalar? Por meio da realização de uma revisão sistemática integrativa, desenvolvida a partir da exploração de publicação científicas entre os anos de 2010 à 2020. O que permitiu compreender que o suporte psicológico ao paciente, e aos familiares é essencial, o que permite compreender a relevância do psicólogo hospitalar para a promoção do auxílio ao tratamento e a compreensão da internação e do adoecimento, assim como também em situações de óbito.

**Palavras-chave:** Psicologia. Saúde. Hospitalar.

---

<sup>1</sup> veronicatenorioa@gmail.com

<sup>2</sup> edcs.cabral@gmail.com

<sup>3</sup> mariaedleuza.leu@gmail.com

<sup>4</sup> isabell.maria2011@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido pelos profissionais da psicologia nas instituições hospitalares, seja no âmbito público ou privado, tem aumentado de forma significativa a cada dia. No entanto, ainda está firmando sua identidade nesse contexto, pela multiplicidade de tarefas que ocupa e seu caráter multiprofissional.

Vale salientar que a psicologia contribui com o serviço realizado por toda equipe multiprofissional que atua no contexto hospitalar, frente aos diversos fatores precipitantes e predisponentes do processo de adoecimento. De acordo com Assis (2019, s/p.):

Nessa área de atuação percebe-se que as funções desempenhadas pelos psicólogos são muito mais abrangentes do que nos modelos tradicionais de atendimento.

Conforme Mota, Martins e Veras (2006) a psicologia da área da saúde exerce relevante contribuição não apenas com uma visão da recuperação, mas também, com a inserção da promoção da saúde, que visa a prevenção de doenças e a manutenção da saúde nos aspectos social, físico, espiritual e mental.

Fatores como o avanço das diversas áreas da saúde, nos últimos anos que iniciaram o século XXI, observados a partir

da ampliação na sofisticação dos recursos e técnicas de tratamento e diagnósticos, a psicologia tem oferecidos aos diversos profissionais que constituem a equipe multidisciplinar hospitalar, um apoio indispensável, tendo em vista, que a sua atuação no contexto hospitalar centra-se na minimização do sofrido provocado ao paciente e aos seus familiares pela enfermidade causadora da hospitalização (ANGERAMI, 2011).

A presença efetiva do psicólogo no contexto hospitalar se deu em 1954 no Instituto de Traumatologia (IOT) da Universidade de São Paulo (USP) por Mathilde Neder. Na perspectiva de auxiliar na preservação das pessoas no contexto hospitalar (ANGERAMI, 2011).

A Psicologia da Saúde é a ciência que busca responder questões relativas à forma como o bem-estar das pessoas pode ser afetado pelo que se pensa, sente e faz (STRAUB, 2005, apud MOSIMANN; LUSTOSA, 2011, p. 211 /212).

Desse modo, é importante reconhecer que a Psicologia da Saúde objetiva a compreensão dos fatores sociais, biológicos e comportamentais que exercem influência no processo de saúde e doença (CASTRO; BORNHOLDT, 2004).

Desse modo, a função do psicólogo da saúde pode-se realizar em diversos

contextos nesse âmbito, coo em instituições não governamentais, espaços domiciliares, instituições de saúde e hospitais.

Assim, é importante que se destaque as influências positivas que o psicólogo escolar exerce no contexto hospitalar, contribuindo para a o processo de recuperação da saúde e enfrentamento da enfermidade.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2007, s/p.):

O psicólogo especialista em Psicologia Hospitalar tem seu exercício profissional nos níveis secundários e terciários na atenção à saúde, instituições de ensino superior e/ou centros de estudo e de pesquisa, colaborando com a formação de outros profissionais de saúde. Faz

atendimentos a pacientes e familiares, suporte emocional em situações específicas a membros da equipe multiprofissional e eventualmente administrativa, além de colaborar com alunos e pesquisadores, quando estes estejam atuando em pesquisa e assistência.

Assim, o psicólogo hospitalar precisa estar sempre atento as suas funções nesse contexto, considerando os diferentes fatores que se associam à sua intervenção.

Contudo, este artigo tem como objetivo compreender o papel do psicólogo no contexto hospitalar. Na perspectiva de responder a seguinte questão norteadora: Qual é o papel do psicólogo no contexto hospitalar? A partir da realização desse estudo.

## MÉTODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho foi a revisão sistemática. Desenvolvida a partir da exploração de publicações científicas abordando a temática. Cujos métodos tem por sua razão realizar resgate de estudos já publicados, ampliando assim a confiabilidade e profundidade das revisões, determinando o conhecimento atual sobre uma determinada temática especificamente, procedendo com as seguintes etapas: 1ª) elaboração de título, pergunta norteadora, e descritores, 2ª) definição das bases de dados para busca e cruzamento entre descritores nas bases

definidas, 3ª) seleção dos critérios de inclusão estabelecidos da amostra, 4ª) leitura de títulos relacionados ao tema proposto, 5ª) seleção de artigos para leitura de textos completos após análise dos resumos, 6ª) interpretação dos resultados, reportando de forma clara as evidências encontradas.

A coleta dessas produções efetuou-se por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sendo manuseadas nas seguintes bases de dados: *Literatura Latino-Americana e do Caribe Ciências da Saúde* (LILACS), as bibliotecas virtuais *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

O Quadro abaixo apresenta os descritores utilizados e na busca de artigos, apontando a quantidade de publicações encontradas e as que foram utilizadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 1- Resultados de busca por descritores.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO		
1 <sup>a</sup>	Tema	A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR		
	Pergunta norteadora	Qual é o papel do psicólogo no contexto hospitalar?		
	Objetivo geral			
	Estratégias de busca	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; 3. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH; 4. Uso de metadados (filtros) nas bibliotecas virtuais;		
	Bancos de terminologias	Banco	Link	
		DeSC	<a href="http://decs.bvs.br/">http://decs.bvs.br/</a>	
		MeSH	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh</a>	
	Descritores livres e estruturados	Descriptor	DeCS (Registro)	MeSH (Identificador Único)
		Psicologia	D009769	D011584
		Saúde	D006297	D006262
		Hospitalar	DDCS050247	D006761
	String de busca	“Psicologia Hospitalar” And Saúde;		
	Bibliotecas Virtuais	Biblioteca	Link	
BVS		<a href="https://bvsalud.org/">https://bvsalud.org/</a>		
Periódicos da CAPES		<a href="https://www.periodicos.capes.gov.br/">https://www.periodicos.capes.gov.br/</a>		
2 <sup>a</sup>	Período de coleta dos dados	03 de março a 10 de maio de 2020.		
	Critérios de inclusão	3. Artigos científicos open source 4. Últimos cinco anos de publicados		
	Critérios de exclusão	3. Artigos não relacionados a temática		
3 <sup>a</sup>	Número de trabalhos selecionados para	6		

	revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).	
4 <sup>a</sup>	Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados <i>online</i> gratuitos e de livre acesso	2
5 <sup>a</sup>	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6 <sup>a</sup>	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Este Artigo completo

Fonte: autoria própria.

Os critérios de inclusão foram artigos nacionais publicados entre os anos de 2010 à 2020 contemplando discussões ligadas diretamente a temática abordada, publicado

em sites fidedignos correspondentes ao tema, que correspondiam a questão norteadora da pesquisa. A partir dos descritos pertinentes a temática.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito hospitalar pode-se identificar que o psicólogo faz intervenção como mediador psicológico, na perspectiva de contribuir com a relação entre equipe/paciente e equipe/família (ASSIS, 2019).

Pois, como ficou evidente a equipe e a família realizam papéis indispensáveis em todo o processo de relação entre o paciente e a sua doença, tendo em vista, que o hospitalizado compartilhará seus medos, dependências, limitações, impotências,

dificuldades de adaptação ao contexto hospitalar, negação da realidade, sentimento de culpa, etc.. (PIMENTEL; LIMA; FONSECA, 2009).

De acordo com o que afirma Batista (2010), o atendimento psicológico no contexto hospitalar tem como objetivo realizar a promoção do bem-estar biopsicossocial do paciente e seus familiares, o que atualmente sob a consideração de outros aspectos foi expandido para biopsicossocioespiritual, das pessoas hospitalizadas e seus familiares, o

que exige um trabalho integrado com os demais profissionais que constituem a equipe multiprofissional hospitalar sob o enfoque da interdisciplinaridade (ANGERAMI, 2011).

Referindo-se a atuação do psicólogo no contexto hospitalar junto as crianças. Altamira (2010), aponta como objetivo a minimização do sofrimento das crianças no âmbito hospitalar, na perspectiva de diminuir a hostilidade do ambiente. O que independe da enfermidade enfrentada por ela.

A psicologia hospitalar é tão importante que para que atue na área o profissional de psicologia deve adquirir conhecimentos específicos, por meio de especialização, por meio de estudos mais aprofundados relacionados a prática profissional no contexto hospitalar (.).

Tal concepção se dá a partir do envolvimento da compreensão dos métodos e teorias concernentes a psicologia da saúde que são aplicadas ao ambiente hospitalar.

O psicólogo hospitalar capacitado tende desenvolver seu trabalho sob a utilização de critérios que contemplem o controle da dor, a saúde física, a reabilitação de pacientes que tenham doenças crônicas, o estresse, e também no desenvolvimento de intervenções em diversos problemas, inclusive em cirurgias invasivas (OGDEN,

2007 apud ALMEIDA; MALAGRIS, 2011).

Mesmo sob o reconhecimento da importância da atuação do psicólogo hospitalar, o processo de formação desses profissionais ainda tem sido voltado para a área clínica focada no sujeito, com objetivos analíticos, psicodiagnósticos e psicoterapêuticos.

A sua inserção, sem que haja a devida preparação para que atue no ambiente hospitalar, pode incidir na aplicabilidade do falso saber, comprometendo assim a eficiência do serviço psicológico disponibilizado ao paciente. Além de dificultar a viabilização do dinamismo na relação entre a equipe multiprofissional e o doente.

Assim, pode-se identificar ainda que a inserção da Psicologia nos hospitais gerais teve seu início a partir do ano de 1954 e 1957, a partir da inclusão do serviço de atendimento psicológico no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo (SEBASTIANI, 2000).

Nesse período, o Serviço de Psicologia ofertado no Instituto de Traumatologia do Hospital das Clínicas, estava voltado para a preparação psicológica das crianças que iriam realizar cirurgia do aparelho locomotor. Constituindo-se como uma iniciativa restrita no cenário brasileiro.

Com isso, observou-se que considerando a importância da psicologia hospitalar e da formação desses profissionais, essa área da psicologia vem se expandindo ao longo dos anos, valendo respaldar que as primeiras disciplinas inerentes a saúde foram ministradas inicialmente nos cursos de psicologia da Universidade de São Paulo (TOREZAN et al., 2013).

Desde então, a psicologia hospitalar vem se expandindo e construindo sua identidade profissional, tendo o seu trabalho delineado a partir da percepção dos enfermeiros e dos médicos de que algumas situações fogem de seus conhecimentos (TOREZAN et al., 2013).

Adjacente ao enfoque que tange sobre a humanização da assistência ao paciente, a partir da instituição do trabalho em equipe multidisciplinar, que consiste como uma das bases que permite a integração das atividades desenvolvidas pelo psicólogo nesse contexto, sob a consideração do paciente como indivíduo biopsicossocial (TAVARES et al., 2012).

De acordo com Sebastiani e Maia (2010), a atuação do psicólogo no contexto

hospitalar se dá na minimização da ansiedade e da angústia do paciente hospitalizado, “favorecendo a expressão dos sentimentos e auxiliando na compreensão da situação vivenciada”, oportunizando o reforço da confiança entre a equipe de saúde e o paciente. Fazendo-se necessário a sua intervenção no processo de reorganização da consciência do paciente, indispensáveis para que seja reestruturado o autoconceito.

Referindo-se de forma extremamente direta a atuação do psicólogo, também é importante considerar a colocação de Romano (1999) apud Baptista (2010, p.180) ao afirmar que “o psicólogo no ambiente hospitalar deve ser um observador qualificado, além de ser intérprete flexível dos anseios do paciente da sua família e das normas da instituição, sendo encarado como um agente de transformação no processo de reabilitação”.

O Quadro 2 apresenta a lista dos artigos inclusos a partir da aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão previamente descritos no item metodologia.

Quadro 2- Artigos utilizados para a construção desse estudo após a submissão aos critérios de inclusão e exclusão.

N	TÍTULO	ANO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE PESQUISA
1	O papel do psicólogo na	2014	FADINI, João Paulo; MEIADO,	Psicologia hospitalar.	Estudo bibliográfico

	<b>atualidade: um estudo investigativo</b>		Adriana Campos.	Psicologia da saúde. Psicólogo hospitalar.	
2	<b>Atuação do psicólogo nos hospitais e nas maternidades do estado de Sergipe</b>	2012	SANTOS, Lyvia de Jesus; VIEIRA, Maria Jésia.	Atuação em Psicologia, Psicologia hospitalar, Prática profissional, Trabalho em saúde	Estudo de caso
3	<b>Os desafios que os psicólogos hospitalares encontram ao longo de sua atuação</b>	2017	ALMEIDA, Maria Lisbôa; BRITO, Soraia Silva; MOSCON, Daniela Campos Bahia; SILVA, Carla Souza Ramos.	Psicologia Hospitalar; Desafios; Atuação do psicólogo	Pesquisa qualitativa
4	<b>A atuação da psicologia hospitalar, breve histórico e seu processo de formação no Brasil</b>	2019	ASSIS, Fabiane Espindola; FIGUEIREDO, Sue Ellen Ferreira Modesto Rey.	Psicologia; Hospitalização; Psicologia Médica; Psicologia da Saúde.	Revisão bibliográfica
5	<b>O Psicólogo atuando junto à criança hospitalizada</b>	2013	JÚNIOR, José Rodrigues Rocha; MESQUITA, Darcilene de Araujo; SILVA, Edseany Pereira.	Psicologia Hospitalar. Atuação Psicológica. Criança Hospitalizada	Revisão bibliográfica
6	<b>Um estudo sobre o papel do psicólogo hospitalar</b>	2016	ABREU, Angélica Cristina Oliveira; ALVES, Isabella Drummond O. Laterza; COELHO, Melissa Batista; FREITAS, Amanda Pereira Barbosa; PERES, Taís Castro.	Psicólogo no hospital; dificuldades encontradas; inserção na instituição; saúde e doença.	Pesquisa qualitativa

Fonte: Autoria própria.

De acordo com Salman e Pulaskas (2013), a inserção do psicólogo no contexto hospitalar amplia de forma significativa o processo de humanização do atendimento ao paciente, que corresponde ao desenvolvimento de técnicas que enfatizem a valorização do indivíduo como um todo, o que leva o psicólogo a desenvolver a função de valorização do paciente, buscando fortalecer ele e seus familiares emocionalmente para o enfrentamento da doença, estando disposto a ouvir e dialogar sempre que possível.

Além disso, pode-se compreender também a partir da abordagem teórica levantada pelos autores que o apoio e acompanhamento do psicólogo hospitalar contribui de forma positiva diante da situação de sofrimento imposta pela enfermidade concorrendo para a promoção de um tratamento acolhedor e digno (SALMAN; PULASKAS, 2013).

Por outro lado, Chiattonne (2011) enfatiza que o olhar do psicólogo aos pacientes hospitalizados é muito importante, valendo ressaltar alguns aspectos indispensáveis nesse processo de resolução de conflitos emocionais provenientes pelo enfrentamento da doença. Que são eles: atitudes do paciente frente a vida, os traços de personalidade, o grau de integração psíquica, as crenças que ele

possui sobre a doença, sua maturidade interna, suas perdas significativas, etc.

Diante disso, pode-se evidenciar que o suporte psicológico ao paciente, e aos familiares é essencial, o que permite compreender a relevância do psicólogo hospitalar para a promoção do auxílio ao tratamento e a compreensão da internação e do adoecimento, assim como também em situações de óbito.

O espaço de atuação do psicólogo hospitalar expande-se amplamente a cada demanda. Compreendendo que a psicologia hospitalar lida com elementos que não podem ser controlados, até porque, seu trabalho envolve, além do paciente e familiares todos os profissionais que constituem a equipe multiprofissional, o que exige a sua integração com essa equipe interdisciplinar.

Conforme Carvalho (2013, p.361):

O desafio que se apresenta ao trabalho do Psicólogo no Hospital seria oferecer um modelo de formação para o psicólogo da saúde no contexto hospitalar fundamentado em um modelo de atenção integral à saúde.

Mesmo diante desses desafios é necessário que se possa buscar compreender o ser biopsicossocial no âmbito da saúde. Sendo extremamente relevante a participação de todos os integrantes da equipe para que o atendimento hospitalar seja realizado de

forma eficiente e humanizado (FOSSI; GUARESCHI, 2004).

É no hospital que o psicólogo intervém como mediador, na perspectiva de compreender a relação existente entre a equipe e a família e entre a equipe e o paciente. Pois, a equipe e a família executam papéis bastante relevantes no enfrentamento da doença e realização do tratamento.

Assim a presença do psicólogo no hospital torna-se fundamental para o paciente e seus familiares, pois ele mediará o contato entre o paciente e sua família, juntamente com a equipe de saúde, objetivando a facilitação da comunicação entre ambos, a fim de que contribuam durante o tratamento do paciente (SALDANHA; BADCH; CRUZ, 2013).

Em suma, a intervenção do psicólogo em unidades hospitalares de urgência, se dá posteriormente a estabilizações das funções vitais da pessoa interna, dando assistência psicológica no intuito de auxiliar no tratamento dos fatores psicossociais e também na sua reabilitação, por meio do oferecimento de acolhimento do paciente, familiar/acompanhante e a equipe multidisciplinar.

Em seu estudo, Vieira identificou apenas um único profissional que atuava no serviço de urgência no maior hospital pública do estado de Sergipe. Dentre os

diversos tipos de atendimentos que se enquadram o acolhimento é o mais atenuante.

Identificou-se ainda com esse estudo, que o atendimento psicológico ao paciente que se nega ao recebimento de algum tipo de cuidado prestado pela equipe multiprofissional, assim como também, ao acompanhamento específico por familiar em situação de óbito, etc.

### **O papel do psicólogo no contexto hospitalar**

O papel do psicólogo hospitalar na relação com o paciente interno e seus familiares, responsáveis e acompanhantes, se concretiza a partir do estabelecimento do vínculo assistencial permitindo a identificação dos núcleos de sentido:

‘receptividade’, ‘cooperação’ e ‘relação empática’, esta última referida à questão de afetividade e percepção do paciente, familiar e/ou equipe para com o psicólogo. Esta situação permite ao profissional observar reações emocionais do outro, favorecendo uma maior interação na psicodinâmica do processo terapêutico 2,8,13.

Assim, percebe-se que o trabalho do psicólogo na área da saúde pública, em diversas localidades em todo o país tem se instituído como tema de diversos debates, conforme predispõe o Conselho Federal de Psicologia, tendo em vista que nos últimos

anos a saúde mental tem sido bastante discutida.

Desse modo, pode-se observar que ainda há inúmeras instituições hospitalares

## CONCLUSÃO

A partir da realização desse estudo, pode-se compreender o processo de atuação do psicólogo no contexto hospitalar, assim como também, a identificação histórica desse profissional, bem como os desdobramentos que se dão a partir daí, tendo em vista que o principal objetivo do psicólogo hospitalar é ajudar o paciente no seu processo de adoecimento, a fim de amenizar o sofrimento advindo da hospitalização. Além disso, objetiva também, perceber os sentimentos que são gerados e causados pelo internamento hospitalar, a fim de promover o bem-estar ao paciente e aos seus familiares.

Pode-se perceber ainda que os familiares cumprem um papel de extrema relevância no processo de tratamento contribuindo reciprocamente com o trabalho desenvolvido pelo psicólogo

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A.; MALAGRIS, L. E. N. (2015). Psicólogo da Saúde no Hospital Geral: um Estudo sobre a Atividade e a Formação do Psicólogo Hospitalar no Brasil. *Psicol.* 2015.

que não dispõe de psicólogos para o atendimento da demanda de pacientes, o que tem inspirado diversos profissionais da saúde a pesquisar acerca desse tema.

hospitalar, sendo capaz de promover mobilizações para que o familiar interno possa posicionar-se de forma positiva diante do tratamento hospitalar recebido.

As condições que favorecem a integração do psicólogo hospitalar são inúmeras, bem como, são inúmeros os benefícios oferecidos pela presença desse profissional no âmbito hospitalar, por poder instigar em outros profissionais que integram a equipe interdisciplinar, a conscientização sobre a relevância de um trabalho em equipe, efetivamente integrado, no qual todos possam dedicarem ao máximo para que o tratamento possa apontar resultados positivos.

Pois essas atitudes são cruciais para que se possa permitir ao paciente hospitalizado o reconhecimento de seu valor, e de suas potencialidades, o que o estimulará progressivamente a rapidez na sua recuperação.

*cienc. prof.* [on-line]. 2015, 35 (3), 754-767, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000300754&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000300754&lng=en&nrm=iso)>.

ANGERAMI-CAMON, V. A. (Org.). **Psicologia da saúde: um novo significado**

**para a prática clínica.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ALTAMIRA, Lorena L. A criança hospitalizada: um estudo sobre a atuação do Psicólogo Hospitalar. Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Arcos/MG 2010. Publicado em 07/01/2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/56348/1/A-crianca-hospitalizada-um-estudo-sobre-a-atuacao-do-psicologo-hospitalar/pagina1.html>>.

BAPTISTA, M. N. e DIAS, R. R. Psicologia Hospitalar: teoria, aplicações e casos clínicos. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

CASTRO, E. K. & BORNHOLDT, E. Psicologia da Saúde x Psicologia Hospitalar: Definições e Possibilidades de Inserção Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 48-57, 2004.

CHIATTONE, Heloisa Benevides de Carvalho. A Significação da Psicologia no Contexto Hospitalar. In: **Psicologia da Saúde – um novo significado para a prática clínica.** 2ª Edição revista e ampliada. Cengage Learning Edições, p. 145 – 233, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução do título profissional de especialista em psicologia.** Brasília, 2007.

CARVALHO, D.B. Psicologia da saúde crítica no contexto hospitalar. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 33, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a08.pdf>>.

MOTA, Roberta Araújo; MARTINS, Cileide Guedes de Melo; VERAS, Renata

Meira. Papel dos profissionais de saúde na política de humanização hospitalar. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, Aug. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722006000200011&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200011&lng=en&nrm=isso)

MOSIMANN, Laila T.; LUSTOSA, Maria Alice. A Psicologia hospitalar e o hospital. Santa Casa da Misericórdia do RJ-CESANTA. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, jun. 2011.

ROMANO, B. **Princípios para a Prática Clínica em Hospitais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SEBASTIANI, R.W. Histórico e Evolução da Psicologia da Saúde Numa Perspectiva Latino-americana. In V.A. Angerami-Camon (org.). Psicologia da Saúde - Um Novo Significado Para a Prática Clínica. São Paulo: Pioneira, 2000.

SALMAN, Laila Abdul Karim; PAULAUSKAS, Davi Oscar Cabral. **Humanização em Unidade de Terapia Intensiva.** Trabalho de Conclusão de Curso da 5ª Turma de Pós-Graduação em Medicina Intensiva Adulta, do Instituto Terzius e Faculdade Redentor, 2013.

SEBASTIANI, W.R., & MAIA, C.M.E. **Contribuições da psicologia da saúde hospitalar na atenção ao paciente cirúrgico.** Recuperado em 4 de junho de 2010, da Scielo (Scientific Electronic Library Online): [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502005000700010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502005000700010), 2005. > acesso em: 04 AGO. 2020.

TAVARES, Suyane Oliveira, *et al.* **Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade ou Transdisciplinaridade.** Curso de Psicologia do

Centro Universitário Franciscano  
(UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

Torezan Z. F. et al. (2013). A graduação em Psicologia prepara para o trabalho no hospital?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 132-145.

