



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**GIORGE ARÃO ALMEIDA CARVALHO**

**A PSICOLOGIA NO WARÃ: PROBLEMATIZAÇÕES PARA NOVAS PRODUÇÕES  
PSI NA INTERFACE COM OS POVOS INDÍGENAS**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2023**

**George Arão Almeida Carvalho**

**A Psicologia no Warã: Problematisações para novas produções psi na interface com os povos indígenas**

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema, Curso de Graduação em Psicologia para obtenção do título de Bacharel em Psicologia e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Daniele Vasco Santos

Miracema do Tocantins, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

C331p    Carvalho, George Arão Almeida.  
A Psicologia no Warã: Problematizações para novas produções psi na interface com os povos indígenas. / George Arão Almeida Carvalho. – Miracema, TO, 2023.

36 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2023.

Orientador: Daniele Vasco Santos

1. Psicologia Escolar e Educacional. 2. Povos Indígenas. 3. Interculturalidade. 4. Colonialidade. I. Título

**CDD 150**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

GIORGE ARÃO ALMEIDA CARVALHO

A PSICOLOGIA NO WARÃ: PROBLEMATIZAÇÕES PARA NOVAS PRODUÇÕES PSI  
NA INTERFACE COM OS POVOS INDÍGENAS

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema, Curso de Graduação em Psicologia para obtenção do título de Bacharel em Psicologia e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 22/06/2023

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Vasco Santos - Orientadora - (UFT).

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Souza Pedreira - Examinadora - (UFT).

---

Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento - Examinador - (UFT).

Aos Povos Indígenas, guardiões de saberes ancestrais, cuja resistência e (re)existência desafiam os silenciamentos da colonialidade. Como sujeito não indígena, dedico este trabalho, não para falar por, mas como um compromisso contínuo de aprender com suas epistemologias. Que ele contribua, ainda que modestamente, para o desmonte das estruturas coloniais que operam na educação e para a afirmação do protagonismo indígena como princípio inegociável de justiça social.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho, fruto de um percurso de formação e reflexão, é o resultado de um apoio irrestrito, sem o qual esta jornada não teria se concretizado. Agradeço em primeiro lugar, à minha família e amigos.

À minha irmã, Maria Cecylia, pelo apoio nas dificuldades e por acompanhar de perto cada etapa da graduação. À minha mãe, Gelva Maria, cujo incentivo e suporte foram a força motriz que impulsionou todo este percurso. Ao meu pai, Arão e ao meu irmão Pedro.

De modo especial e afetivo, às minhas avós, Ivonete Lopes e Maria Cecy, pelas orações e rezas que me ampararam, e ao meu saudoso avô (*in memoriam*), Arão Rodrigues, cuja memória de incentivo aos estudos permanece viva e inspiradora.

Aos amigos e colegas da UFT, pelos afetos construídos, pela parceria e pela cooperação mútua que (trans)formaram os desafios da graduação em momentos de crescimento coletivo. Em especial, cito: Sara Lígia, Luara Campos, Ana Carolina Ribeiro, Maiara Matos, Ítila Cristina, Marluce Godinho, Bianca Silva, Artur Bezerra, Sibelle Couto, Adriana Leite, Gyselly Pereira.

Aos amigos que me acolheram em Palmas, Talia de Sousa e Rodolfo Oliveira que abriram as portas para mim. À Brenda Rodrigues, Kaio Erlyn, Rogério Farias e Breno Dias, pela partilha de momentos inesquecíveis e pela riqueza que trouxeram à minha jornada em Palmas.

Agradeço também à queridíssima orientadora e professora Dani, por fortalecer a concretização desta experiência. Sou grato pelos ensinamentos, orientações, incentivos, chacoalhões e pelas trocas dentro e fora da sala de aula que guiaram a etapa final da graduação com afeto.

À professora Carol e ao professor Ladislau, membros da banca examinadora, pelas contribuições e apontamentos, mas também pelas discussões críticas ao longo da graduação, que marcaram o percurso de forma tão significativa.

Aos demais professores do Colegiado de Psicologia da UFT, pelos valiosos ensinamentos que construíram minha visão de mundo e de profissão.

Reconheço e agradeço também ao psicólogo Alex pelo suporte profissional e acompanhamento nesta reta final, e na travessia da complexa jornada do autoconhecimento.

Por fim, a todas as pessoas que, consciente ou inconscientemente, influenciaram de forma expressiva a minha formação acadêmica por uma Psicologia crítica, ética e socialmente engajada. Este trabalho é a culminação de uma caminhada que foi, acima de tudo, coletiva.

## RESUMO

Warã é o nome atribuído a uma instituição central da sociedade Xerente, relacionada aos processos de comunicação, educação e construção da pessoa humana (XERENTE, 2020b). A partir dessa referência, este trabalho tem como objetivo analisar como a produção científica no campo da Psicologia Escolar e Educacional tem abordado a temática dos povos indígenas, bem como discutir a posição assumida pela Psicologia Educacional brasileira frente aos modos como o sistema educacional lida com esses povos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, realizada a partir de buscas nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, tendo como principal recorte a literatura publicada na Revista *Psicologia Escolar e Educacional*, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). As produções selecionadas foram analisadas quanto às abordagens metodológicas e às bases epistemológicas, em interlocução com intelectuais indígenas e não indígenas que assumem uma perspectiva crítica sobre os efeitos do eurocentrismo nas teorias e práticas psicológicas. Os resultados evidenciam uma produção científica ainda incipiente sobre a temática, bem como a fragilidade de referenciais teóricos consolidados no campo da Psicologia, indicando a inserção do debate e a urgência de ampliação das pesquisas. Conclui-se que as reflexões desenvolvidas podem contribuir para a visibilização e o aprofundamento dos debates que articulam Psicologia, povos indígenas e processos escolares e educacionais, da educação básica à universidade, além de fomentar a construção de práticas psicológicas comprometidas com o compromisso social, a interculturalidade crítica e a garantia de direitos dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar e Educacional. Povos Indígenas. Interculturalidade. Colonialidade. Revisão Bibliográfica.

## ABSTRACT

*Warã* is the name given to a central institution of Xerente society, related to processes of communication, education, and the construction of the human person (XERENTE, 2020b). Based on this reference, this study aims to analyze how scientific production in the field of School and Educational Psychology has addressed issues related to Indigenous peoples, as well as to discuss the position assumed by Brazilian Educational Psychology regarding the ways in which the educational system engages with these populations. This is a bibliographic study conducted through searches in the SciELO and CAPES Periodicals databases, with a primary focus on the literature published in the journal *Psychology in School and Education*, of the Brazilian Association of School and Educational Psychology (ABRAPEE). The selected studies were analyzed in terms of their methodological approaches and epistemological foundations, in dialogue with Indigenous and non-Indigenous scholars who adopt a critical perspective on the effects of Eurocentrism in psychological theories and practices. The results indicate that scientific production on this topic remains limited, as well as revealing the fragility of consolidated theoretical frameworks within the field of Psychology, pointing to the emergence of the debate and the urgent need to expand research in this area. It is concluded that the reflections developed in this study may contribute to the visibility and deepening of debates that connect Psychology, Indigenous peoples, and school and educational processes, from basic education to higher education, while also fostering the development of psychological practices committed to social responsibility, critical interculturality, and the guarantee of Indigenous peoples' rights.

**Key-words:** School and Educational Psychology. Indigenous Peoples. Interculturality. Coloniality. Bibliographic Review.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Estudos selecionados da Revista Psicologia Escolar e Educacional	18
Quadro 2 - Informações das autoras e autores	19
Quadro 3 - Características dos estudos	21

## **LISTA DE SIGLAS**

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CREPOP	Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Educação Idigena
PNPS	Política Nacional de Participação Social
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de estudo.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2</b>	<b>Bases de dados consultadas e estratégias de busca.....</b>	<b>16</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de análise.....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1</b>	<b>A Psicologia na interface da educação escolar e saberes indígenas.....</b>	<b>22</b>
<b>4.2</b>	<b>(Trans)formação (inter)cultural com povos indígenas.....</b>	<b>25</b>
<b>4.3</b>	<b>(Re)construção de território indígena na universidade.....</b>	<b>27</b>
<b>4.4</b>	<b>(Re)pensar e (re)conhecer impactos da educação ocidental para povos indígenas.....</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo possível que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, pode ser bom. Eles (os brancos) ficam horrorizados com isso, e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se “civilizar-se” fosse um destino. Isso é uma religião lá deles: a religião da civilização. Mudam de repertório, mas repetem a dança, e a coreografia é a mesma: um pisar duro sobre a terra. A nossa é pisar leve, bem leve. (KRENAK, 2020, p. 59).

O “pisar duro” a que Ailton Krenak se refere constitui uma denúncia contundente do modo de vida ocidental moderno, marcado pela mercantilização da vida, pela lógica do progresso e pela imposição de um modelo civilizatório que se apresenta como universal. Para o autor, esse projeto civilizatório se (re)produz, entre outros espaços, na escola, compreendida como uma “fábrica de loucura”, na medida em que interrompe processos próprios de transmissão de saberes, memórias e modos de existência, especialmente entre os povos indígenas, para os quais a educação constitui um direito coletivo e relacional (KRENAK, 2019; 2020).

Nas obras *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *A vida não é útil* (2020), Krenak questiona os valores que estruturam a sociedade ocidental, denunciando a ideia de desenvolvimento ilimitado e a redução da vida à lógica da utilidade. Ao fazê-lo, convoca o reconhecimento e o respeito à diversidade de formas de viver, conhecer e educar, afirmando os saberes indígenas como centrais para a construção de outros mundos possíveis. Nesse sentido, suas reflexões tensionam diretamente os projetos educacionais e científicos que historicamente se constituíram à revelia, ou à custa, dos povos indígenas.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de problematizar como os valores coloniais, (re)produzidos por instituições modernas como a escola e a universidade, atravessam as políticas e práticas educacionais destinadas aos povos indígenas. Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça a diversidade cultural do país e assegure o direito à educação escolar indígena bilíngue e intercultural, a história da educação no Brasil é marcada por processos sistemáticos de exclusão, assimilação forçada e hierarquização racial. Desde o período colonial, a educação escolar esteve voltada à elite branca e eurocentrada, operando como instrumento de apagamento cultural e disciplinamento dos povos indígenas e negros (MONTEIRO; RAMOS, 2022).

No campo das políticas públicas, a Educação Escolar Indígena constitui um avanço importante ao reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica e intercultural. Entretanto, conforme apontam Ladeira (2004), Luciano (2011) e Rodrigues (2018), sua implementação enfrenta inúmeros desafios, como a precariedade da infraestrutura,

a escassez de materiais didáticos adequados, a insuficiente formação de professores e a persistência de uma lógica homogeneizadora que desconsidera as particularidades socioculturais de cada povo. Ainda assim, a Educação Escolar Indígena se afirma como um campo estratégico na luta pela valorização das culturas indígenas e pelo enfrentamento das desigualdades históricas.

É importante distinguir a Educação Escolar Indígena da Educação Indígena, entendida como uma prática social tradicional, comunitária e ancestral. Para Munduruku (2016), a Educação Indígena constitui um ato de resistência, no qual o conhecimento é transmitido coletivamente, a partir da experiência, da oralidade e da relação com o território. Essa distinção evidencia tensões e convergências entre diferentes concepções de educação, revelando os limites da escola enquanto instituição moderna para acolher plenamente os modos indígenas de formar pessoas.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a Psicologia, enquanto ciência moderna, não está isenta de participar de processos de normalização e controle. Conforme análises críticas dos saberes científicos, os dispositivos de produção de conhecimento podem operar como tecnologias de poder, produzindo normas que patologizam modos de existência dissidentes da racionalidade hegemônica (FOUCAULT, 1979). Contudo, para além dessas análises, no caso dos povos indígenas, tais reflexões precisam ser articuladas a perspectivas que evidenciem a colonialidade como estrutura histórica mais ampla, anterior e constitutiva da própria modernidade.

O pensamento decolonial, a partir das contribuições de Quijano, permite compreender como a ciência, a educação e as profissões modernas foram organizadas a partir de hierarquias raciais, epistêmicas e territoriais que persistem mesmo após o fim do colonialismo (QUIJANO, 2005). Nessa direção, embora a Psicologia brasileira tenha produzido críticas relevantes ao psicologismo individualizante e afirmado o compromisso social da profissão, como nas formulações de Ana Bock e colaboradoras, tais contribuições permanecem, em grande medida, inscritas na racionalidade moderna ocidental, revelando limites importantes quando confrontadas com as epistemologias e experiências dos povos indígenas (BOCK et al., 2007).

Nesse contexto, esse deslocamento epistemológico torna-se ainda mais significativo quando situado no território em que este trabalho é produzido. O Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins possui duas unidades localizadas na região central do estado, denominadas *Warã* e *Cerrado*, situadas geograficamente próximas ao território onde vivem os povos Xerente, também autodenominados Akwẽ. Esses povos habitam principalmente duas grandes áreas territoriais, conhecidas como *Porteira* e *Funil*, ambas

localizadas nas proximidades do município de Tocantínia/TO, a cerca de 75 km da capital Palmas. Atualmente, os Akwê/Xerente vivem em aproximadamente 74 aldeias, totalizando cerca de 3.500 pessoas, sendo que aproximadamente 10% desse contingente reside em contexto urbano no município de Tocantínia (XERENTE, 2020a).

O termo *Warã*, atribuído à primeira unidade do Câmpus de Miracema, refere-se a uma instituição central da organização social Akwê/Xerente, relacionada aos processos de comunicação, educação e formação da pessoa. Conforme descreve João Kwanhã Xerente (2020b), o *Warã* constitui um espaço coletivo de ensino e aprendizagem, também identificado nas etnografias como pátio de reunião, no qual se articulam cultura, espiritualidade, ritos, narrativas e relações comunitárias na formação das crianças e dos jovens. Trata-se de uma instituição viva, materializada nas aldeias por meio de um arranjo espacial em semicírculo formado pelas casas, aberto em direção ao sol poente, tendo o *Warã* como centro simbólico e relacional da vida coletiva.

A incorporação desse termo indígena para nomear um espaço universitário, contudo, não garante, por si só, a presença efetiva das epistemologias, cosmologias e modos de formação indígenas na produção do conhecimento acadêmico. Ao contrário, essa nomeação evidencia a tensão entre o reconhecimento simbólico e a permanência de estruturas universitárias que seguem operando a partir de referenciais eurocentrados, expressa na ainda reduzida presença de intelectuais indígenas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, na transversalidade incipiente das temáticas indígenas nas disciplinas e na fragilidade das políticas de permanência estudantil, frequentemente restritas à dimensão financeira.

Essa tensão também se expressa no campo das políticas públicas. Em 2019, a extinção de conselhos sociais responsáveis pelo acompanhamento da Educação Escolar Indígena, como o Conselho Nacional de Política Indigenista e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, resultou no enfraquecimento dos mecanismos institucionais de participação social previstos na Constituição Federal de 1988. Tal medida comprometeu instâncias historicamente responsáveis pelo monitoramento e pela formulação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, com impactos diretos sobre as condições de permanência, participação e protagonismo indígena nos espaços educacionais (BRASIL, 1988; CIMI, 2019).

No âmbito formativo, a Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído como um campo comprometido com a democratização do acesso e da permanência na escola, historicamente restritos às classes dominantes (ANTUNES, 2008). Contudo, estudos indicam que a produção psicológica brasileira sobre povos indígenas ainda é incipiente e carece de

referenciais teóricos mais consolidados, o que evidencia os desafios colocados à Psicologia diante de contextos não ocidentais (FERRAZ; DOMINGUES, 2016).

Nessa direção crítica, as contribuições de Maria Helena Souza Patto aprofundam esse debate ao evidenciar como a Psicologia, quando descolada de uma compreensão histórica e social dos sujeitos, pode atuar como instrumento de controle e gestão das desigualdades. Para a autora, práticas psicológicas que operam a partir de estereótipos e explicações individualizantes tendem a desconsiderar as determinações sociais e históricas da vida humana, reduzindo os sujeitos a objetos de intervenção e reforçando mecanismos de exclusão (PATTO, 2009). No contexto da Educação Escolar Indígena, tais alertas tornam-se especialmente relevantes, uma vez que a Psicologia corre o risco de reproduzir leituras patologizantes e etnocêntricas sobre modos de vida que escapam ao modelo escolar moderno.

Esse debate ganha maior relevância no contexto contemporâneo a partir da promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Ao instituir a atuação desses profissionais no âmbito escolar, a referida legislação amplia as responsabilidades éticas e políticas da Psicologia diante da diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais, incluindo as especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2019).

Parte-se, neste trabalho, do reconhecimento de que se trata de uma produção realizada por um pesquisador não indígena, o que exige uma postura ética sobretudo de aprendizado, leitura, diálogo e recusa a falar em nome dos povos indígenas. Assim, o objetivo não é explicar ou representar suas experiências, mas problematizar os limites da Psicologia Escolar e Educacional e refletir sobre suas possibilidades de atuação na interface com a Educação Escolar e Povos Indígenas.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma a temática da educação escolar indígena tem sido abordada na produção científica brasileira da Psicologia e quais as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional na interface com os povos indígenas? Ao mobilizar uma perspectiva crítica, decolonial e transdisciplinar, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas psicológicas comprometidas com a justiça social, o respeito à diversidade e o protagonismo indígena.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar como a produção científica no campo da psicologia escolar e educacional têm abordado a questão dos povos indígenas.

### **2.2 Objetivo Específico**

- Conhecer o panorama das contribuições na área da psicologia escolar e educacional sobre povos indígenas;
- Levantar os temas mais frequentes dos estudos da psicologia escolar e educacional sobre povos indígenas ;
- Discutir as contribuições da psicologia escolar e educacional aos povos indígenas.



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Tipo de estudo

A investigação científica depende da utilização de um conjunto de procedimentos e técnicas denominados métodos científicos, que consistem em um conjunto de processos ou métodos empregados na pesquisa (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com apoio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977/2011). De acordo com Gil (1999, p. 42), a pesquisa bibliográfica é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo fundamental de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Desse modo, essa modalidade de pesquisa é um estudo sistematizado, desenvolvido a partir de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas e outros materiais acessíveis ao público em geral (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

#### 3.2 Bases de dados consultadas e estratégias de busca

Para a constituição do problema de pesquisa, em um primeiro momento, com o objetivo de analisar as produções científicas da Psicologia brasileira sobre a educação escolar indígena, foi consultada a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Utilizou-se o cruzamento dos descritores *Psicologia AND Educação Escolar Indígena*. Contudo, a busca simples, sem recorte temporal, encontrou apenas um resultado.

Em seguida, foi realizado o mesmo procedimento no Portal de Periódicos CAPES, biblioteca virtual que reúne e disponibiliza produções científicas, encontrando-se 21 resultados, incluindo o da busca anterior. Na identificação dos estudos, observou-se que desse total, cinco faziam parte da Revista Psicologia Escolar e Educacional, sendo dois publicados em língua espanhola.

À vista disso, após a constituição do problema de pesquisa, optou-se pela escolha de um periódico especializado na área, a Revista Psicologia Escolar e Educacional, vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE). Essa revista abrange 27 volumes publicados entre 1996 e 2023, totalizando 2.225 publicações. Seu escopo inclui manuscritos relacionados à atuação, formação e história da Psicologia no campo da educação, textos de reflexões críticas sobre a produção acadêmico-científica e relatórios de pesquisas no campo da Psicologia Escolar e sua interface com a educação. A escolha justifica-se pelas

contribuições que oferece à Psicologia brasileira, pela visibilidade na comunidade acadêmica e profissional e, por fim, pelo livre acesso ao seu conteúdo.

Estabelecendo os critérios de inclusão/exclusão, buscou-se estudos que correspondessem à temática pesquisada e estivessem indexados na revista de Psicologia Escolar e Educacional, respondendo à pergunta norteadora. Na análise dos títulos e resumos das publicações dos 27 volumes, não foram encontrados novos estudos. Dessa forma, foram selecionados apenas os estudos identificados anteriormente na busca do Portal de Periódicos CAPES, dentro desses critérios: quatro artigos (2009; 2016; 2017; 2017) e um relato de prática profissional (2022).

### **3.3 Procedimentos de análise**

Os resultados encontrados foram analisados com apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977/2011), a partir dos seguintes momentos previstos em três fases:

1. Pré-análise: leitura completa dos artigos, visando um entendimento geral para organização e preparação do material.
2. Exploração do material: leitura detalhada dos artigos, destacando as informações gerais (Quadro 1), autoras/es, tipo de estudo e língua, título e ano; informações relativas à formação, titulação e vínculo institucional das autoras/es (Quadro 2); principais características englobando etnias, regiões e contextos (Quadro 3); e eleição dos temas mais frequentes, objetivando a definição de subcategorias de discussão.
3. Tratamento dos resultados: análise das subcategorias temáticas definidas e cotejamento com o referencial teórico adotado.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados cinco estudos, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos selecionados da Revista Psicologia Escolar e Educacional.

Nº	Autores	Tipo de estudo e língua	Título	Ano
1	Becker, Rojas Nino e Weigel	Artigo em língua portuguesa	Pesquisa na área Sateré-Mawé: a descoberta de talentos indígenas	2009
2	Mella, Rapimán, Millán e Antileio	Artigo em língua espanhola	Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente	2016
3	Velosa e Mella	Artigo em língua espanhola	Experiencias De Estudiantes Mapuches En Formación Inicial Docente En Contexto De Diversidad	2017
4	Ressurreição e Sampaio	Artigo em língua portuguesa	Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária	2017
5	Nóbrega, Rosa e Pulino	Relato de experiência profissional em língua portuguesa	O Projeto Raíces Da Universidade De Brasília: Compromisso Social Da Psicologia Escolar Na Educação Universitária	2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional evidenciou uma lacuna temporal de treze anos, sendo 1996 o ano de publicação do primeiro volume, a primeira publicação que contempla os povos indígenas acontece no décimo terceiro volume da revista (2009). Em seguida, verificou-se novo intervalo de sete anos entre a primeira publicação e a segunda (2016), no ano seguinte foram publicados mais dois artigos (2017) e o relato de prática profissional publicado apenas após cinco anos (2022). Esses hiatos não apenas revelam a baixa produção acadêmica sobre o tema, mas também podem ser lidos analiticamente como indícios

de um processo de epistemicídio (SANTOS & SANTOS, 2020; CARNEIRO, 2005), isto é, a marginalização e o silenciamento histórico dos saberes indígenas pela ciência ocidental hegemônica e eurocêntrica.

No que diz respeito à filiação institucional das autoras e autores, identificaram-se quatro instituições brasileiras, todas públicas e distribuídas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e duas universidades chilenas (uma pública e uma privada). Considerando a origem dos trabalhos, dois deles foram escritos em espanhol, por autores chilenos, ampliando a perspectiva para além do cenário brasileiro. Destaca-se, ainda, Enrique Riquelme Mella como autor recorrente presente em ambos os artigos de língua espanhola, pesquisador na área da educação e interculturalidade, único a figurar em mais de uma publicação na amostra.

Os estudos analisados contemplam uma ampla variedade temática e se apoiam em diferentes campos disciplinares. Embora a maioria das autoras e autores tenha formação em Psicologia, observou-se uma articulação com outras áreas, como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Educação Intercultural, Linguística e Teologia. Esse caráter transdisciplinar é relevante, pois a questão indígena, por sua complexidade, demanda um diálogo que ultrapasse os limites da Psicologia, abrindo-se ao encontro entre saberes acadêmicos, tradicionais e ancestrais.

Quanto à formação, três autoras eram doutorandas (em Literatura, Educação e Psicologia), enquanto outras/os nove já possuíam doutorado em diferentes áreas: Psicologia, Educação, História e Filosofia da Educação, Antropologia, Sociologia, Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Consta ainda um pós-doutor em Filosofia, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Informações das autoras e autores.

Nº	Autores	Titulação	Áreas de formação	Vínculo institucional
1	Becker; Rojas Nino; Weigel.	Doutorado em Psicologia; Doutorado em História e Filosofia da Educação; Doutorado em Antropologia.	Psicologia; Filosofia; Antropologia.	Docentes do PPGE/FACED/UFAM.
2	Mella; Rapimán; Millán;	Doutorado em Desenvolvimento Psicológico,	Psicologia; Sociologia;	Docentes da Faculdade de Educação da

	Antileio.	Aprendizagem e Educação; Doutorado em Sociologia; Doutorado em Educação; Doutoranda em Literatura.	Educação Básica Intercultural; Inglês e Linguística.	Universidade Católica de Temuco, Chile; Acadêmica da Universidade de Santiago de Chile.
3	Velosa; Mella.	Doutoranda em Educação; Doutorado em Desenvolvimento Psicológico, Aprendizagem e Educação.	Teologia; Psicologia.	Docentes da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Temuco, Chile.
4	Ressurreição; Sampaio.	Doutorado em Psicologia; Doutorado em Educação.	Psicologia; Psicologia.	Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (POSPSI/UFBA).
5	Nóbrega; Rosa; Pulino.	Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar; Doutoranda em Psicologia; Doutorado e Pós-Doutorado em Filosofia.	Psicologia; Psicologia; Psicologia.	Psicólogas Escolares e Educacionais do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UnB.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação às populações e territórios abordados, os trabalhos contemplam tanto a etnia Sateré-Mawé, no Amazonas, quanto os Mapuche, no centro-sul do Chile, na região da Araucanía. Além desses territórios, aparecem também experiências de estudantes indígenas em universidades brasileiras (Salvador e Brasília). Essa diversidade de regiões e povos permitiu observar diferentes realidades, da escola à universidade, e compreender tanto desafios locais quanto questões estruturais compartilhadas, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Características dos estudos.

Nº	Etnia	Região/Território	Contexto
1	Sateré-Mawé	Desenvolvido na região do Médio Rio Amazonas, no estado do Amazonas, Brasil.	Parte de uma pesquisa integrada: Educação Especial, sustentabilidade e hábitos nutricionais na área sateré-mawé/EDUSUHA. Contou com uma equipe composta por diversas áreas dando continuidade às pesquisas anteriormente realizadas.
2	Mapuches	Conduzido na região da Araucanía, no Chile, em contextos escolares que atendem a população da etnia Mapuche.	Identificou a necessidade de uma educação emocional culturalmente pertinente para estudantes indígenas, já que a educação emocional ocidental é baseada em uma compreensão individualista e universalista sobre as emoções, enquanto as culturas indígenas possuem visões de mundo coletivistas e contextualizadas.
3	Mapuches	Realizado na região de La Araucanía, no Chile, que é uma região com alta diversidade cultural e étnica.	Investigou as experiências dos estudantes universitários Mapuche em programas de formação de professores e destacou a importância da perspectiva intercultural na formação de docentes para lidar com a diversidade cultural.
4	Não apresenta	Desenvolvido na região Nordeste do Brasil, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).	Analisou como a experiência universitária afeta a construção do <i>self</i> , considerando as particularidades étnicas, culturais e sociais, e destacou a importância dessa transição na vida dos jovens. É recorte de uma tese de doutorado na área de Psicologia do Desenvolvimento.
5	Não apresenta	Elaborado na Universidade de Brasília, localizada na região Centro-Oeste do Brasil	O Projeto Raízes visa promover a inclusão e a permanência de estudantes indígenas, estrangeiros e refugiados na universidade. O relato de prática profissional analisou a importância do projeto como um compromisso social da Psicologia Escolar na educação universitária.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De modo geral, os cinco estudos convergem na defesa da valorização das diferenças culturais e étnicas, apontando a necessidade de uma educação que seja (inter)cultural, crítica e equitativa. Contudo, também deixam entrever contradições e resquícios da colonialidade:

enquanto reconhecem a urgência de superar a monoculturalidade, também apresentam termos ou conceitos que (re)produzem visões coloniais e eurocêntricas. Segundo Reis (2022), esse processo de deslegitimação intelectual é inseparável do impacto histórico do colonialismo, que institui uma relação desigual entre saberes e perpetua estruturas de exclusão no campo científico.

O eurocentrismo torna-se, portanto:

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

A colonialidade atua como o alicerce da modernidade ao utilizar a classificação racial e étnica para organizar as relações sociais e validar produções intelectuais. Essas tensões atravessam as produções que têm os povos indígenas na sua interface e exigem um exercício constante de (re)pensar e (trans)formar a própria ciência psicológica deslocando o sujeito indígena da posição de objeto. Sob essa lógica, o racismo promove uma hierarquização do conhecimento que desumaniza sujeitos racializados e subalterniza suas formas de saber, reforçando a supremacia de epistemologias dominantes construídas pelo projeto colonial e capitalista (REIS, 2022).

Feita essa caracterização geral, a seguir apresentamos as discussões reunidas em quatro eixos de análise: A Psicologia na interface da educação escolar e saberes indígenas; (Trans)formação (inter)cultural com povos indígenas; (Re)construção do território indígena na universidade; (Re)pensar e (re)conhecer impactos da educação ocidental para povos indígenas.

#### **4.1 A Psicologia na interface da educação escolar e saberes indígenas**

Entendida como um dispositivo de mediação e combinação, a interface configura o ponto de convergência onde sistemas diferentes se encontram e se comunicam. Ao transpor essa definição para a relação entre Psicologia, educação escolar e saberes indígenas, busca-se estabelecer um espaço de diálogo que respeite a integridade de cada sistema, promovendo uma intersecção que não apenas conecte áreas distintas, mas que sustente a complexidade das lutas e subjetividades dos povos originários.

Os estudos analisados reforçam a importância da valorização dos saberes tradicionais e ancestrais por meio da educação, mas também expõem os riscos de que a Psicologia reforce lógicas coloniais caso atue apenas como mediadora “técnica”, sem problematizar seus próprios

referenciais. As orientações do CFP/CREPOP (2022) já sinalizam a necessidade de uma atuação ética e crítica junto aos povos originários, reconhecendo que a Psicologia não pode se colocar como autoridade única sobre os modos de ser e de saber desses povos.

Para tanto, é imprescindível o estabelecimento de um diálogo intercultural horizontal, que respeite as especificidades e as diversas concepções de subjetividade, saúde e bem-estar inerentes a cada etnia. Essa integração deve buscar reparação histórica e justiça social, construindo uma psicologia colaborativa que aprende e se transforma a partir do encontro com a alteridade indígena. Desse modo, a psicologia deve comprometer-se ética e politicamente com as lutas coletivas, reconhecendo que o bem-viver dessas populações está intrinsecamente vinculado ao direito ao território, à preservação da memória e ao combate ao racismo estrutural.

Em Becker et al. (2009), por exemplo, o foco foi a sensibilização de professores indígenas sobre Educação Especial, com ênfase na identificação de estudantes com altas habilidades. O projeto envolveu oficinas que culminaram naquilo que as autoras chamaram de “descoberta de talentos” entre jovens Sateré-Mawé. Essa formulação, ainda que bem-intencionada, exige ser problematizada à luz da colonialidade do saber. Ao falar em “descoberta”, reproduz-se a lógica colonial, como se os talentos e as potencialidades indígenas só se tornassem válidos e visíveis após a certificação e validação da ciência psicológica ocidental.

Essa necessidade de validação externa encontra eco nas discussões de Reis (2022) que apresenta o racismo epistêmico. Segundo o autor, a colonialidade do saber opera demarcando quais modos de produção de conhecimento são considerados verdadeiros, conferindo à ciência ocidental o papel de única autoridade capaz de atribuir validade a outros saberes. Ao rotular potências indígenas como “descobertas” científicas, a psicologia corre o risco de reforçar a supremacia racial branca no campo intelectual, silenciando a agência das comunidades e mantendo uma relação desigual entre saberes, que deslegitima o outro institucionalmente (REIS, 2022; MIGNOLO, 2003).

De modo semelhante, Mella et al. (2016) e Velosa e Mella (2017) ressaltam a importância de se considerar as especificidades culturais das comunidades indígenas e de promover práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de epistemologias. Ao abordar experiências mapuches na formação inicial docente, Velosa e Mella evidenciam o racismo institucional e a permanência de um ensino universitário monocultural. Essa constatação aproxima-se de reflexões de Luciano (2011) e Rodrigues (2018), para quem o sistema educacional historicamente tem imposto padrões que desconsideram a pluralidade linguística, histórica e cultural dos povos originários.



A análise de Ressurreição e Sampaio (2017) amplia essa discussão ao mostrar como a experiência universitária pode constituir um momento de transição e reconfiguração identitária para jovens indígenas. Contudo, ao adotar a categoria do *self* como chave analítica, o estudo revela também os limites de uma Psicologia que se ancora em referenciais eurocêntricos, correndo o risco de reproduzir a colonialidade do ser ao reduzir experiências coletivas e relacionais a categorias individuais. Conforme discutido por Carneiro (2005), essa imposição de categorias universais pode ser compreendida como uma forma de apagamento, que despoja o sujeito de suas próprias referências históricas e culturais para enquadrá-lo em uma lógica de "humanidade" que lhe é estranha.

A limitação dessas categorias analíticas reflete o que Reis (2022) aponta como o "pacto narcísico" das ciências humanas, que ignora racionalidades extraocidentais e tenta enquadrar a subjetividade indígena em padrões que desconsideram a corpo-política do conhecimento. Assim, ao individualizar o que é coletivo, a Psicologia apaga as formas de "reexistir" e os modos de vida que não se ajustam ao paradigma da individualidade moderna.

Em contrapartida, no relato de prática de Nóbrega, Rosa e Pulino (2022), encontra-se uma Psicologia Escolar comprometida com a justiça social, que busca (trans)formar a universidade em um espaço mais inclusivo. Inspiradas em Martín-Baró e Guzzo, as autoras defendem uma atuação que confronte estruturas de injustiça. Essa postura converge com a proposta de bell hooks (2013), para quem a educação deve ser uma prática da liberdade. Como sugere hooks, trata-se de transformar o espaço de atuação profissional em um lugar de transgressão, onde o reconhecimento das epistemologias indígenas não seja apenas um conteúdo, mas uma estratégia política para romper com o silenciamento imposto pelo racismo estrutural.

Em suma, a Psicologia na interface com a educação escolar indígena pode assumir dois caminhos: ou reproduz a colonialidade do saber ao explicar a diferença com suas próprias categorias, ou se abre ao diálogo, reconhecendo os saberes tradicionais e ancestrais como constitutivos do processo educativo. Esse segundo caminho exige que a Psicologia reinvente suas práticas em prol de uma educação verdadeiramente plural, orientada pelo compromisso ético-político decolonial (LUCIANO, 2011; RODRIGUES, 2018; REIS, 2022).

Por fim, pensar esta interface implica reconhecer as tensões entre pedagogias ocidentais e as epistemologias dos povos originários. Tal movimento questiona a transposição acrítica de modelos teóricos que tendem a universalizar o sujeito e patologizar vivências indígenas. Assim, a psicologia assume um compromisso com o bem-viver coletivo, compreendendo que o

aprendizado e o envolvimento subjetivo estão intrinsecamente vinculados ao território e à ancestralidade.

#### **4.2 (Trans)formação (inter)cultural com povos indígenas**

Pensar a interculturalidade no campo educacional implica reconhecer que o encontro entre povos indígenas e instituições escolares e universitárias não se dá de forma neutra ou harmoniosa. Trata-se de um espaço atravessado por tensões históricas, disputas de sentidos e assimetrias de poder, no qual se define se a educação atuará na reprodução da monoculturalidade ou na construção de processos formativos capazes de reconhecer e valorizar epistemologias diversas, especialmente aquelas enraizadas nos territórios, nas cosmologias e nos modos de vida indígenas.

Como sustenta Walsh (2006, 2009), a interculturalidade na América Latina constitui um projeto político-epistêmico que nasce das fissuras da colonialidade. Nessa perspectiva, falar em (trans)formação (inter)cultural com povos indígenas pressupõe não apenas a adaptação de sujeitos indígenas às instituições existentes, mas a (trans)formação das próprias práticas educativas e formativas.

Os estudos analisados evidenciam que a interculturalidade, quando compreendida apenas como inclusão ou convivência entre culturas, tende a esvaziar seu potencial crítico. Becker et al. (2009), ao enfatizarem a importância de parcerias respeitosas entre comunidades indígenas e a sociedade envolvente, sinalizam a necessidade do diálogo intercultural. Contudo, como discutido anteriormente, a noção de “descoberta de talentos” revela que mesmo iniciativas bem-intencionadas podem reproduzir lógicas coloniais ao submeter saberes e potências indígenas à validação da ciência psicológica ocidental.

Na mesma direção crítica, Mella et al. (2016) apontam que a predominância da educação emocional ocidental em contextos indígenas desconsidera concepções próprias sobre emoções, afetos e modos de expressão presentes nessas culturas. Para os autores, uma educação emocional culturalmente pertinente exige reconhecer que as emoções são social e culturalmente construídas, bem como garantir o protagonismo de professoras e professores indígenas na condução dos processos educativos. Nesse caso, a interculturalidade não se apresenta como complemento pedagógico, mas como condição fundamental para uma educação justa e contextualizada.

Velosa e Mella (2017) aprofundam esse debate ao analisarem experiências de estudantes mapuches na formação inicial docente. Embora as universidades reconheçam formalmente a

diversidade cultural, os autores demonstram que permanecem estruturadas a partir de modelos monoculturais, sem políticas efetivas de enfrentamento ao racismo institucional. Tal contradição evidencia que discursos de inclusão podem coexistir com práticas que mantêm intactas as hierarquias herdadas do projeto colonial.

No contexto brasileiro, Ladeira (2004) já alertava que um dos maiores desafios da Educação Escolar Indígena reside na ruptura com modelos padronizados de ensino, que tendem a reforçar mecanismos de controle social. Para a autora, a interculturalidade só se efetiva quando a escola prioriza a cultura, a história e os saberes próprios de cada povo, fortalecendo seu protagonismo e suas formas de luta por direitos.

As reflexões de Ressurreição e Sampaio (2017) acrescentam a dimensão subjetiva a esse debate ao analisarem os processos de reconfiguração identitária vivenciados por jovens indígenas na universidade. A negociação entre pertencimentos comunitários e exigências da cultura acadêmica ocidental evidencia que a (trans)formação (inter)cultural envolve tanto possibilidades de fortalecimento quanto experiências de tensão e sofrimento, especialmente quando não há suporte institucional sensível às diferenças ontológicas e culturais.

Em contraponto, o relato de prática apresentado por Nóbrega, Rosa e Pulino (2022) demonstra que é possível construir experiências institucionais comprometidas com essa (trans)formação (inter)cultural. O Projeto Raízes propõe uma atuação da Psicologia Escolar orientada pela justiça social, que busca transformar a universidade em um espaço mais inclusivo, reconhecendo a diversidade cultural não como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

Por fim, Pereira e Silva (2022) problematizam o próprio sentido da escola indígena, defendendo-a como espaço de compartilhamento de conhecimentos e de fortalecimento das identidades étnicas. Para os autores, repensar a escola pela via da interculturalidade implica romper com o ideal monocultural e reconhecer que os saberes indígenas constituem fontes legítimas de conhecimento e formação.

Esse debate dialoga com as reflexões de Reis (2022), ao problematizar a universidade como espaço historicamente marcado pela colonialidade do saber e pelo racismo epistêmico. O autor aponta que a universalização de repertórios eurocentrados produz a deslegitimação sistemática de conhecimentos outros, exigindo a construção de práticas formativas capazes de reconhecer a pluralidade epistêmica e os saberes produzidos nos territórios. Nessa direção, a (trans)formação (inter)cultural na educação básica e no ensino superior implica tensionar currículos, políticas institucionais e práticas pedagógicas que ainda operam a partir de uma lógica monocultural.

Dessa forma, os estudos analisados convergem para a compreensão de que a interculturalidade não se realiza pela simples inclusão de estudantes indígenas em estruturas preexistentes. Ela exige processos de (trans)formação institucional, nos quais os povos indígenas participem ativamente da formulação de políticas, da organização curricular e das práticas pedagógicas. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o enfrentamento das heranças coloniais que ainda estruturam os sistemas educacionais.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar e Educacional é convocada a rever criticamente seus pressupostos formativos, de modo a não operar como mediação colonizadora, mas como prática implicada na (trans)formação institucional e no fortalecimento do protagonismo indígena.

#### **4.3 (Re)construção de território indígena na universidade**

A presença de povos indígenas na universidade pode ser compreendida como um processo de (re)construção territorial, no qual corpos, saberes e modos de existência indígenas tensionam espaços historicamente organizados a partir de referenciais eurocentrados. Nessa perspectiva, o território não se restringe a uma dimensão física ou geográfica, mas se expressa nos corpos, nas relações e nas formas de produzir conhecimento. Conforme argumenta Ailton Krenak, o território é inseparável do modo de existir, de sentir e de se relacionar com o mundo, sendo continuamente atualizado nas práticas cotidianas e nos espaços de circulação dos povos indígenas (KRENAK, 2019; 2020). Assim, a presença indígena na universidade pode ser compreendida como um gesto político e epistêmico de (re)existência.

Essa compreensão se aprofunda quando articulada às reflexões de João Kwanhá Xerente, para quem o *Warã* constitui uma instituição central na organização social do povo Akwẽ/Xerente, compreendida como espaço de comunicação, educação e formação da pessoa. Segundo o autor, o *Warã* não se reduz a um espaço físico, mas opera como lugar de produção de saberes, fortalecimento de vínculos comunitários e transmissão de valores culturais que orientam a vida coletiva (XERENTE, 2020b). Nesse sentido, ao ocupar a universidade, estudantes indígenas não apenas transitam por um novo território, mas reinscrevem nele práticas, sentidos e formas próprias de aprender e ensinar.

Ressurreição e Sampaio (2017) analisam as experiências de jovens indígenas que ingressaram na universidade por meio de políticas de ação afirmativa, destacando os processos de “transição” e “reconfiguração identitária” vivenciados por esses sujeitos. As autoras apontam que a chamada “relocação social e cultural” implica o desafio de reformular rotinas, vínculos e

representações de mundo, o que pode gerar tanto possibilidades de fortalecimento quanto experiências de sofrimento, sobretudo quando a instituição não oferece condições adequadas de acolhimento e permanência. A universidade é reconhecida como espaço relevante de formação, desde que mantenha um compromisso explícito com as comunidades de origem desses estudantes.

Na mesma direção, Nóbrega, Rosa e Pulino (2022) apresentam o Projeto Raízes como uma experiência institucional inspirada no modelo de mentoria, voltada ao acompanhamento acadêmico e psicossocial de estudantes indígenas, imigrantes e refugiados. A iniciativa rompe com uma concepção restrita de permanência universitária centrada exclusivamente no desempenho acadêmico, propondo uma prática de acolhimento que reconhece a diversidade cultural como elemento constitutivo da formação universitária. Nesse caso, a presença indígena na universidade não apenas demanda adaptação institucional, mas provoca a (re)configuração de práticas e sentidos atribuídos ao próprio espaço universitário.

Os estudos de Becker et al. (2009) e Velosa e Mella (2017) evidenciam, por sua vez, limites e contradições presentes na formação universitária de professores indígenas. No contexto brasileiro, Becker e colaboradores acompanham experiências formativas realizadas em parceria com a Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé, nas quais, embora haja protagonismo indígena, persistem enquadramentos conceituais oriundos da Psicologia ocidental, o que pode reproduzir formas sutis de colonialidade do saber. Já no contexto chileno, Velosa e Mella (2017) denunciam a permanência de uma lógica universitária monocultural, na qual o reconhecimento da diversidade não se traduz em políticas efetivas de acompanhamento, permanência e enfrentamento do racismo institucional.

Essas análises dialogam com as reflexões de Luciano, ao afirmar que a presença indígena na educação não deve ser compreendida como simples inclusão em estruturas preexistentes, mas como direito à produção de conhecimento a partir de perspectivas próprias. Para o autor, a educação escolar só se torna efetivamente intercultural quando reconhece os povos indígenas como sujeitos epistêmicos, capazes de definir os sentidos da ciência, da formação e da própria universidade (LUCIANO, 2011).

A partir de uma perspectiva indígena, Daniel Munduruku contribui ao problematizar a separação entre educação, território e vida comunitária, característica das instituições modernas. Para o autor, os processos educativos indígenas estão profundamente vinculados à experiência coletiva, à memória ancestral e à relação com a natureza, o que tensiona modelos universitários baseados na fragmentação do conhecimento e na hierarquização dos saberes (MUNDURUKU, 2016).

Nesse cenário, a Psicologia pode desempenhar um papel relevante, desde que se afaste de práticas voltadas à mera adaptação dos sujeitos às normas institucionais. Conforme argumentam Ferraz e Domingues (2016), é necessário construir um fazer psicológico comprometido com a promoção de direitos, a luta contra discriminações e a valorização das diferenças, orientado por um compromisso ético-político que reconheça a autonomia e a legitimidade epistêmica dos povos indígenas.

Dessa forma, a presença indígena na universidade não deve ser lida apenas como acesso ou inclusão, mas como um movimento de (re)construção de territórios físicos, simbólicos e políticos dentro de instituições historicamente coloniais. Reconhecer e sustentar esse processo é condição fundamental para que a universidade deixe de operar como espaço de imposição cultural e se transforme em território de diálogo, escuta e co-construção, em uma perspectiva contracolonial.

#### **4.4 (Re)pensar e (re)conhecer impactos da educação ocidental para povos indígenas**

Em 2022, foi publicado o documento *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) junto aos Povos Indígenas* (CREPOP, 2022), como resposta às demandas da categoria profissional que atua nos territórios com povos indígenas. O documento explicita, como uma de suas finalidades, a necessidade de aprofundamento na formação e na atuação profissional junto a esses povos, reconhecendo os limites históricos da Psicologia e convocando a revisão crítica de suas práticas (CREPOP, 2022).

Nesse sentido, os resultados analisados neste trabalho permitem apontar implicações relevantes para a prática profissional, a formação de psicólogas(os) escolares e educacionais e a formulação de políticas públicas relacionadas à educação e aos direitos dos povos indígenas e tradicionais, a partir do (re)pensar dos impactos (re)produzidos pela educação ocidental nesses contextos.

Mella et al. (2016) evidenciam que a predominância da educação emocional ocidental em contextos indígenas constitui um problema central, uma vez que essa abordagem desconsidera as especificidades culturais dos povos indígenas e impõe concepções eurocêntricas sobre emoções, afetos e modos de expressão. Para os autores, torna-se fundamental a construção de uma educação culturalmente pertinente, que considere as particularidades de cada comunidade indígena e reconheça que a escola, historicamente, tem operado a partir de um quadro social e cultural eurocêntrico, civilizado, hierárquico, monocultural, hegemônico e homogeneizador, enraizado em seu passado colonial.

No âmbito da educação superior, Ressurreição e Sampaio (2017) abordam as dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas na universidade em função da tensão entre a cultura acadêmica ocidental e as culturas indígenas. As autoras reconhecem a necessidade de uma universidade mais inclusiva e respeitosa das diferenças culturais, enfatizando a importância de suportes institucionais que considerem as demandas específicas desses estudantes nos processos de transição e reconfiguração vivenciados ao longo da experiência universitária. Contudo, tais processos revelam também os limites de abordagens que tendem a individualizar experiências coletivas e históricas.

Nessa mesma direção, Nóbrega, Rosa e Pulino (2022) analisam a intervenção junto a estudantes indígenas como expressão do compromisso social da Psicologia Escolar no contexto universitário, propondo a ampliação do olhar para além do desempenho acadêmico. As autoras corroboram as reflexões de Mella et al. (2016) ao enfatizarem a importância de abordagens culturalmente pertinentes na educação emocional em contextos indígenas, considerando culturas, crenças e valores na promoção da saúde emocional e do bem-estar. Destacam, ainda, a necessidade do envolvimento das comunidades indígenas no desenvolvimento e na implementação dessas ações, a partir de esforços colaborativos entre professores indígenas e não indígenas, gestores escolares e aliados institucionais.

Velosa e Mella (2017) contribuem para esse debate ao destacar a importância de (re)pensar a diversidade cultural na formação inicial docente e de (re)conhecer a perspectiva intercultural na educação. As autoras evidenciam que, embora haja avanços no reconhecimento discursivo da diversidade, ainda é necessário um esforço conjunto para garantir que futuros professores estejam preparados para atuar de forma efetiva em contextos culturalmente diversos, enfrentando práticas racistas e monoculturais historicamente naturalizadas.

De acordo com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010), observa-se um aumento na presença de psicólogas/os em comunidades e territórios indígenas em diferentes regiões do país, em decorrência da ampliação de políticas públicas, da interiorização da profissão e da expansão dos cursos de graduação. Ainda assim, os povos indígenas permanecem historicamente marginalizados e com participação limitada na formulação das políticas públicas que afetam suas vidas e territórios. Torna-se, portanto, fundamental fortalecer essa aproximação, oferecendo orientação e qualificação profissional, de modo a reafirmar o compromisso ético e político da Psicologia com os povos originários do Brasil (SILVA; MACEDO, 2021).

A análise do conjunto dos estudos publicados na revista *Psicologia Escolar e Educacional* indica que, embora tragam contribuições importantes para a compreensão das

realidades indígenas em diferentes regiões, etnias e contextos, essas produções ainda representam uma parcela muito reduzida do total de publicações do periódico. Dos 2.225 artigos publicados até junho de 2023, apenas cinco abordam diretamente a temática dos povos indígenas, o que evidencia a persistência de lacunas significativas na produção científica da área.

Essa escassez pode ser compreendida como expressão do epistemicídio, entendido como o processo de marginalização, desvalorização e supressão dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas pelo conhecimento científico ocidental dominante. Conforme argumentam Santos e Santos (2020), o epistemicídio opera por meio da negação da condição de sujeito do conhecimento, seja pela ocultação, desqualificação ou silenciamento das contribuições intelectuais dos povos subalternizados, tendo suas raízes no colonialismo e na imposição de valores eurocêntricos.

Carneiro (2005) aprofunda essa compreensão ao afirmar que o epistemicídio não se restringe à anulação do conhecimento produzido por povos subjugados, mas constitui um processo contínuo de produção de indigência cultural, que se manifesta pela negação do acesso à educação, pela inferiorização intelectual e pelos mecanismos de deslegitimação simbólica, com impactos diretos sobre a autoestima e as condições materiais de existência desses sujeitos.

No campo da Psicologia Escolar, Pfeil e Zamora (2021) discutem as persistências do colonialismo no cotidiano educacional, evidenciando como práticas centradas na adaptação individual tendem a desconsiderar as dimensões sociais, históricas e culturais das desigualdades educacionais. As autoras argumentam que, ao reproduzir estereótipos e explicações individualizantes, a Psicologia pode contribuir para a exclusão e marginalização de grupos historicamente oprimidos, reforçando desigualdades sociais e culturais já existentes.

As reflexões de Patto (2009) reforçam essa crítica ao denunciar como a atuação psicológica, quando alinhada a demandas institucionais autoritárias e normalizadoras, pode operar como forma de violência simbólica. No contexto educacional com povos indígenas, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que tais populações historicamente têm sido submetidas a processos de coerção, exclusão e silenciamento. Para a autora, é fundamental uma atuação crítica e comprometida com a transformação social, que vá além da adaptação ao sistema educacional vigente.

Dessa forma, (re)pensar e (re)conhecer os impactos da educação ocidental sobre os povos indígenas implica (re)conhecer que exclusão, racismo institucional e epistemicídio não são efeitos colaterais, mas resultados diretos de uma longa história de colonialidade. Enfrentar esses desafios exige que a Psicologia se desloque de uma posição de autoridade epistemológica



para uma prática ética, crítica e dialógica, comprometida com a defesa de direitos, a valorização dos saberes indígenas e a construção de processos educativos interculturais e contracoloniais.

Diante do conjunto de análises desenvolvidas nesta seção, torna-se possível explicitar de forma mais direta as contribuições deste estudo para o campo da Psicologia Escolar e Educacional. A análise evidencia que a reduzida presença da temática indígena na produção científica da área não se limita a uma lacuna quantitativa, mas revela limites estruturais da Psicologia enquanto ciência historicamente constituída a partir de referenciais eurocentrados. Ao examinar criticamente os estudos disponíveis, observa-se que, mesmo em produções comprometidas com a inclusão e a interculturalidade, persistem categorias analíticas que tendem a individualizar experiências coletivas e a subalternizar saberes indígenas.

Nesse sentido, a principal contribuição deste trabalho reside em deslocar o debate da simples ampliação de práticas psicológicas em contextos indígenas para a necessidade de (trans)formação da própria Psicologia Escolar e Educacional, convocando-a a reconhecer os povos indígenas como sujeitos epistêmicos e políticos e a revisar seus currículos, práticas profissionais e modos de produção do conhecimento, reafirmando um compromisso ético-político com a justiça social e a interculturalidade crítica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar como a produção científica no campo da psicologia escolar e educacional aborda a questão dos povos indígenas, tendo como objetivo geral investigar a temática em estudos publicados na Revista de Psicologia Escolar e Educacional. O estudo permitiu conhecer o panorama de contribuições na área, levantar os temas mais frequentes e discutir as contribuições da psicologia escolar e educacional aos povos indígenas se estendendo a outras temáticas como a vivência universitária e a educação ocidental.

Em relação ao cumprimento dos objetivos, constatou-se um atendimento integral, porém com problemas decorrentes da baixa quantidade de estudos publicados nesta temática. Ainda assim, foi possível identificar temas relevantes como o contexto educacional indígena, o impacto da educação ocidental nesses contextos, a formação intercultural de professores, a experiência universitária de estudantes indígenas e os desafios transversais a essas questões e a posição da psicologia. Ressalta-se a importância do compromisso social da psicologia com a promoção de mudanças efetivas na luta com os povos indígenas e a necessidade de uma abordagem sensível e crítica. A partir deste estudo, identificamos diversas oportunidades de pesquisa que podem ser aproveitadas tanto por nós como por outros pesquisadores.

Algumas possibilidades incluem: Investigar as práticas e estratégias de psicólogos escolares e educacionais que trabalham diretamente com comunidades indígenas, buscando compreender como suas abordagens e intervenções são realizadas contemplando as especificidades culturais desses povos; Realizar estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais indígenas, analisando as similitudes e divergências nas abordagens psicoeducacionais adotadas; Analisar a formação de psicólogos escolares e educacionais em relação à temática indígena, identificando lacunas e propondo estratégias para aprimorar a capacitação desses profissionais para atuar com povos indígenas.

Em suma, este artigo evidenciou a importância de ampliar e aprofundar a produção científica no campo da psicologia escolar e educacional relacionada aos povos indígenas. Nesse sentido, é fundamental que a psicologia se posicione eticamente e politicamente como aliada na luta pelos direitos dos povos indígenas, buscando (trans)formar a própria ciência e profissão para atender às demandas específicas dos povos indígenas. A promoção da diversidade e da equidade deve ser um compromisso constante dos profissionais da psicologia, que precisam reconhecer e respeitar a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas em suas práticas.

Ademais, é crucial que as reflexões teóricas sejam traduzidas em ações concretas e efetivas, com a psicologia engajada em projetos que valorizem a cultura e a tradição dos povos

indígenas, contribuindo para a promoção do bem viver. Ao ampliar o conhecimento na área e desenvolver novas pesquisas, a psicologia escolar e educacional poderá se tornar um importante aliado na busca por uma educação intercultural e pós-colonial, contribuindo para a desconstrução do eurocentrismo e do colonialismo em sua prática e promovendo a valorização das culturas indígenas. Dessa forma, a psicologia poderá cumprir seu papel de agente de transformação social e de promoção da justiça, equidade e respeito às diversidades culturais pela via da interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 469–475, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Maria Alice; ROJAS NIÑO, Carlos Guillermo; WEIGEL, Valéria. Pesquisa na área Sateré-Mawé: a descoberta de talentos indígenas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, p. 55–63, 2009.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Sílvia Lane e o projeto do compromisso social da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. esp. 2, p. 46–56, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) junto aos povos indígenas**. Brasília, DF: CFP, 2022.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, DF: CFP, 2019.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Extinção de conselhos sociais ressalta viés autoritário e antidemocrático do governo Bolsonaro. **CIMI**, Brasília, abr. 2019.
- FERRAZ, Isabella Tormena; DOMINGUES, Eliane. A psicologia brasileira e os povos indígenas: atualização do estado da arte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 682–695, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MELLA, Enrique Riquelme et al. Predominância da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 523–532, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTEIRO, A. da Silva; RAMOS, K. L. Aspectos acerca da educação escolar indígena e desigualdades raciais na Amazônia: reflexos na formação profissional dos professores indígenas. **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. 15, n. 2, p. 432–447, jul./dez. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Munduruku**. 2020.

NÓBREGA, J.; ROSA, G.; PAULINO, L. O projeto Raízes da Universidade de Brasília: compromisso social da psicologia escolar na educação universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. DOI: 10.1590/2175-35392022230669.

PATTO, Maria Helena Souza. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 405–415, 2009.

PEREIRA, Denilson Diniz; SILVA, Tailde Correia. Educação escolar indígena. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 235, p. 25–33, 2022.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, e240967, 2022. DOI: 10.1590/ES.240967.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da; SAMPAIO, Sonia Maria da Rocha. Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 495–504, 2017.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 396–422, 2018.

SANTOS, M. C. R.; SANTOS, R. Intelectuais negras(os) e epistemicídio acadêmico. In: TUGNY, R. P.; GONÇALVES, G. (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 75–88.

SILVA, B. Í. do B. de M.; MACEDO, J. P. Povos indígenas no Brasil e a descolonização da psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, e221362, 2021. DOI: 10.1590/1982-3703003221362.

VELOSA, Eliana Marcela Ortiz; MELLA, Enrique Riquelme. Experiências de estudantes mapuches em formação inicial docente em contexto de diversidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 621–628, 2017.

XERENTE, Ercivaldo Calixto. Complexidade da gestão escolar indígena: apontamentos particulares. **Articulando e Construindo Saberes**, v. 5, 2020a.

XERENTE, João Kwanhã. **Warã: comunicação e educação akwẽ/xerente**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. In: WALSH, C.; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. (org.). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 21–70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12–32.