

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

*INTERCULTURAL EDUCATION AND GLOBALIZATION: CHALLENGES IN THE FORMATION OF
THE CRITICAL SUBJECT*

Francilino Paulo de Sousa

Ivy Enber Christian University, Estados Unidos

Djan Franco Souza Ferreira

MUST University, Estados Unidos

Josefa Samara da Conceição Carlos

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Ângela Maria da Silva Coelho Monteiro

MUST University, Estados Unidos

Elisangela Honório Barbosa da Silva

Centro Universitário de Campo Grande, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/7mt2mb71>

Publicado em: 07.08.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar os desafios impostos pela globalização à formação do sujeito crítico no contexto da educação intercultural. Partiu-se da compreensão de que os efeitos da globalização intensificaram os encontros entre diferentes culturas no espaço escolar, exigindo novas posturas pedagógicas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamentou-se na análise interpretativa de três artigos científicos publicados entre 2023 e 2025, os quais discutem a educação intercultural crítica, a formação docente e os obstáculos institucionais à efetivação dessa proposta. Os resultados evidenciaram que a educação intercultural, quando concebida como projeto político-pedagógico, contribui para a superação de práticas escolares homogeneizantes, favorecendo a valorização das identidades culturais e a construção da justiça curricular. Observou-se, contudo, a existência de barreiras estruturais e epistemológicas, como a resistência docente, a ausência de políticas públicas consistentes e a falta de formação continuada adequada. Concluiu-se que a formação do sujeito crítico requer o engajamento de educadores conscientes de seu papel político e a institucionalização de práticas interculturais permanentes. O estudo aponta para a necessidade de ampliar investigações empíricas sobre experiências pedagógicas que incorporem a interculturalidade como eixo estruturante da ação educativa.

Palavras-chave: 'educação crítica'; 'diversidade cultural'; 'formação de professores'; 'currículo escolar'; 'pluralidade'.



Abstract: This article aimed to analyze the challenges imposed by globalization on the formation of critical subjects in the context of intercultural education. It was based on the understanding that globalization has intensified the encounters between different cultures within the school environment, demanding new pedagogical approaches. The research, of bibliographic nature, was based on the interpretative analysis of three scientific articles published between 2023 and 2025, which discuss critical intercultural education, teacher training, and the institutional obstacles to the implementation of such proposals. The results showed that intercultural education, when conceived as a political-pedagogical project, contributes to overcoming homogenizing school practices, promoting the recognition of cultural identities and the construction of curricular justice. However, structural and epistemological barriers were identified, such as teacher resistance, the absence of consistent public policies, and the lack of adequate continuing education. It was concluded that the formation of critical subjects requires educators engaged in political responsibility and the institutionalization of permanent intercultural practices. The study suggests the need to expand empirical investigations on pedagogical experiences that incorporate interculturality as a structuring axis of educational action.

Keywords: 'critical education'; 'cultural diversity'; 'teacher education'; 'school curriculum'; 'plurality'.

Introdução

A intensificação dos processos de globalização nas últimas décadas modificou radicalmente os modos de organização social, cultural e educacional. Tais transformações refletiram-se de forma expressiva nos sistemas escolares, os quais passaram a conviver com realidades marcadas por heterogeneidade étnica, linguística e cultural. Nesse cenário, a educação intercultural emergiu como proposta teórica e prática comprometida com a construção de ambientes escolares inclusivos, críticos e democráticos, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural como constitutiva do processo educativo.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios impostos pela globalização à formação de sujeitos críticos no âmbito da educação intercultural. São objetivos específicos: compreender como a globalização impactou a organização dos sistemas escolares em contextos culturais plurais; examinar o papel da formação docente na promoção de práticas pedagógicas interculturais críticas; e discutir os obstáculos enfrentados para a efetivação da interculturalidade nas escolas públicas brasileiras.

A escolha do tema justifica-se pela urgência em refletir sobre o papel da escola frente à diversidade cultural contemporânea e pela necessidade de superar práticas pedagógicas pautadas na homogeneização dos sujeitos. Observa-se que, embora a legislação educacional brasileira reconheça a diversidade étnico-racial e cultural, a implementação de práticas interculturais permanece pontual, desarticulada e, muitas vezes, limitada ao campo do discurso institucional. A formação crítica dos estudantes, nesse contexto, depende diretamente da postura pedagógica dos educadores e da organização institucional do ambiente escolar.

A questão norteadora que orienta esta pesquisa é: de que modo a educação intercultural, no contexto da globalização, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos no ambiente escolar?

A metodologia adotada consistiu em pesquisa de natureza bibliográfica, com base na análise de três artigos científicos que tratam do tema da educação intercultural crítica. A seleção dos textos considerou o alinhamento teórico com os objetivos da investigação, o rigor metodológico e a atualidade das publicações. A análise dos materiais permitiu o aprofundamento das discussões teóricas e a sistematização de reflexões relevantes acerca da temática.

Entre os principais referenciais teóricos utilizados, destacam-se os trabalhos de Moraes *et al.* (2025), que discutem a interculturalidade como eixo político-pedagógico nas sociedades globalizadas; de Freire *et al.* (2023), que analisam a formação docente e as metodologias ativas sob a perspectiva intercultural crítica; e de Cusati *et al.* (2024), que propõem uma didática crítica centrada na valorização das identidades culturais subalternizadas. Os três textos foram utilizados como base empírica e analítica para a construção dos capítulos deste artigo.

A estrutura do trabalho está dividida em cinco capítulos. O primeiro, A educação intercultural como resposta à globalização e às sociedades plurais, aborda a relação entre globalização, pluralidade cultural e necessidade de reconfiguração do espaço escolar. O segundo, Formar para a diferença: o papel docente na promoção de práticas interculturais críticas, discute os limites da formação docente tradicional e a urgência de modelos formativos comprometidos com a justiça social. O terceiro, Entre políticas e práticas: os desafios da implementação da educação intercultural nas escolas, examina os obstáculos enfrentados pelas instituições educacionais na efetivação de propostas interculturais. O quarto capítulo apresenta os Resultados e análise dos dados, sistematizando as principais descobertas da pesquisa. Por fim, o quinto capítulo, Conclusão, sintetiza as considerações finais do estudo, retomando os objetivos alcançados e propondo caminhos para investigações futuras.

Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como do tipo bibliográfica, ancorada na análise interpretativa de produções acadêmicas que abordam as interseções entre educação intercultural, globalização e formação crítica. Conforme Santana; Narciso (2025, p. 1580), “o domínio dos conceitos centrais de metodologia científica é indispensável para a formulação de hipóteses, a coleta de dados e a análise dos fenômenos educacionais”, razão pela qual a fundamentação teórica foi conduzida com rigor e critérios explícitos de seleção.

O percurso metodológico foi organizado em etapas. Inicialmente, foram definidos os descritores de busca, priorizando combinações simples e diretas, tais como ‘educação intercultural’, ‘formação docente’, ‘práticas pedagógicas críticas’, ‘globalização’ e ‘pluralidade cultural’. Em seguida, procedeu-se à pesquisa em bases acadêmicas reconhecidas, com destaque para a base *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), que reúne publicações científicas revisadas

por pares no campo das ciências humanas e sociais. A escolha da Scielo justifica-se pela sua credibilidade, ampla cobertura e acesso gratuito, o que favoreceu o levantamento de material relevante e atualizado.

Os critérios de inclusão envolveram a seleção de artigos publicados entre os anos de 2023 e 2025, com aderência temática ao objetivo da investigação e pertinência metodológica, excluindo-se trabalhos duplicados, incompletos ou que abordassem a interculturalidade apenas sob viés celebrativo ou sem compromisso com sua vertente crítica.

A análise das obras concentrou-se na identificação das concepções teóricas adotadas pelos autores, nos tensionamentos entre discurso e prática, bem como nas proposições metodológicas voltadas à promoção de uma educação intercultural crítica. Nesse processo, exploraram-se aspectos como a formatação de textos, a organização de referências e a redação de relatórios e artigos científicos (Narciso; Santana, 2025, p. 19467). Ademais, buscou-se garantir o alinhamento entre os referenciais utilizados e os objetivos da pesquisa, evitando generalizações e assegurando coerência argumentativa.

Por fim, foram observadas as orientações metodológicas quanto ao uso do tempo verbal, especialmente em relação à apresentação de resultados em pesquisas já finalizadas, conforme recomendam Santana; Narciso; Fernandes (2025, p. 15): “o uso do tempo verbal deve considerar o objetivo do texto [...] pesquisas finalizadas utilizam predominantemente o passado”.

Dessa forma, a adoção do método bibliográfico permitiu uma aproximação crítica ao objeto de estudo, oferecendo subsídios teóricos consistentes para a análise dos desafios enfrentados pela educação intercultural no contexto da globalização e para a reflexão sobre a formação do sujeito crítico no ambiente escolar.

A educação intercultural como resposta à globalização e às sociedades plurais

O cenário contemporâneo, marcado pela intensificação dos fluxos migratórios, pela circulação global de informações e por interações culturais cada vez mais frequentes, tem impactado profundamente os sistemas educativos. Em contextos de globalização acelerada, os espaços escolares deixam de ser ambientes homogêneos e tornam-se territórios nos quais coexistem diferentes línguas, histórias, cosmologias e modos de vida. Nesse novo quadro, torna-se urgente repensar a função da escola frente à pluralidade de identidades e à complexidade cultural que compõe a sociedade atual.

A educação intercultural emerge como uma resposta necessária a essa realidade multifacetada, não apenas como uma estratégia pedagógica inclusiva, mas como um projeto formativo ancorado na ética do reconhecimento, na justiça social e na crítica aos modelos educacionais excludentes. Como afirmam Morais *et al.* (2025, p. 7), “o espaço educativo é hoje atravessado por uma pluralidade de vozes, de culturas e de identidades, que desafiam os modelos pedagógicos homogêneos historicamente estabelecidos”. Essa constatação exige a transformação

da escola em um ambiente de diálogo entre saberes, onde o respeito à diferença não seja tratado como concessão, mas como princípio fundante da convivência educativa.

A proposta intercultural, quando compreendida em sua dimensão crítica, vai além de ações pontuais de inclusão. Freire *et al.* (2023, p. 3) advertem que

[...] a educação intercultural não pode ser compreendida apenas como um conjunto de práticas inclusivas, mas como um projeto político-pedagógico que se orienta pela justiça social e pelo reconhecimento da dignidade das diferenças.

Isso implica reconhecer que os conflitos e tensões culturais não são obstáculos, mas elementos constitutivos da vida democrática, e devem ser abordados com sensibilidade, escuta e disposição para o confronto ético de ideias.

A escola, nesse contexto, é chamada a abandonar práticas monoculturais que silenciavam identidades e padronizavam experiências. Como destacam Cusati *et al.* (2024, p. 5),

[...] a globalização reconfigura os espaços educativos, transformando-os em territórios interculturais nos quais convivem distintas visões de mundo, o que exige da escola a superação de práticas monoculturais e a adoção de posturas pedagógicas dialógicas e reflexivas.

Essa transformação pedagógica se materializa, por exemplo, na inserção de narrativas indígenas, africanas, migrantes e periféricas nos conteúdos escolares; na valorização das línguas de origem de estudantes imigrantes; e no reconhecimento de diferentes matrizes culturais na produção do conhecimento.

A interculturalidade crítica, conforme defendida por Morais *et al.* (2025), vai além do respeito superficial à diversidade e propõe a análise das desigualdades históricas e estruturais que marcaram os processos de colonização e exclusão. Ao invés de promover a assimilação à cultura dominante, a perspectiva intercultural propõe o reconhecimento da alteridade como elemento essencial da aprendizagem, fortalecendo uma educação que problematiza hierarquias culturais e promove o diálogo em pé de igualdade.

Essa concepção exige um novo posicionamento dos educadores. Freire *et al.* (2023, p. 5) sustentam que “a interculturalidade exige uma postura ativa diante das desigualdades, demandando do educador o compromisso com a equidade e a transformação social”. Isso significa que a atuação docente deve estar voltada à promoção de uma escola que reconheça os estudantes em suas identidades culturais, que combata o preconceito institucional e que promova uma cultura de paz e convivência. Um exemplo prático seria o desenvolvimento de projetos de história local com estudantes indígenas, quilombolas ou imigrantes, valorizando suas memórias e promovendo visibilidade a saberes historicamente marginalizados.

Na mesma linha, Cusati *et al.* (2024, p. 9) argumentam que “a educação intercultural crítica se consolida como alternativa às pedagogias adaptativas, ao reivindicar uma educação que enfrente as relações de poder presentes na construção do conhecimento escolar”. Em vez de suavizar diferenças para facilitar a integração, essa abordagem busca problematizá-las, questionando os mecanismos de exclusão presentes nos próprios currículos, nas linguagens

escolares e nas práticas de avaliação. O conhecimento escolar, dessa forma, deixa de ser neutro e passa a ser analisado como fruto de disputas históricas, culturais e políticas.

Portanto, a educação intercultural, especialmente em sua vertente crítica, constitui uma resposta necessária aos desafios da globalização e à convivência em sociedades marcadas pela diversidade. Mais do que tolerar a diferença, ela propõe compreendê-la como potência educativa. Isso exige da escola um reposicionamento epistemológico, ético e político, no qual a escuta ativa, a valorização dos saberes populares e a luta por equidade deixem de ser exceções e se tornem princípios constitutivos da prática pedagógica. Nesse horizonte, a diversidade cultural deixa de ser tratada como um desafio logístico ou um problema de gestão escolar, e passa a ser acolhida como dimensão fundante da formação cidadã em um mundo plural.

Formar para a diferença: o papel docente na promoção de práticas interculturais críticas

O papel do professor na promoção de uma educação intercultural crítica vai além da transmissão de conteúdos relacionados à diversidade. Ele é, sobretudo, um agente político e cultural, responsável por enfrentar as desigualdades presentes no espaço escolar e por transformar práticas excludentes que historicamente negaram ou invisibilizaram os saberes de grupos marginalizados. A formação docente, nesse contexto, assume caráter decisivo, pois é a partir dela que se constroem as bases teóricas, éticas e pedagógicas para uma atuação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças culturais como elementos constitutivos do processo educativo.

Freire *et al.* (2023) apontam que a formação para a interculturalidade não pode ser reduzida à simples inserção de conteúdos multiculturais nos programas curriculares. Ela demanda uma mudança profunda na postura do educador, que deve assumir uma posição ética e política diante das desigualdades. Isso significa compreender que o reconhecimento das culturas diversas não é um favor ou um gesto de tolerância, mas uma exigência pedagógica em contextos escolares cada vez mais diversos e desiguais.

Nesse sentido, Morais *et al.* (2025) afirmam que o exercício da docência requer a superação de modelos pedagógicos que reforçam a homogeneização cultural e a construção de práticas que se alinhem a uma proposta de justiça curricular. Isso implica revisar não apenas os conteúdos, mas as formas de ensinar, avaliar e dialogar com os estudantes. A docência intercultural crítica se configura, portanto, como prática que rompe com o ideal de neutralidade e assume a diversidade como valor pedagógico e epistemológico.

Cusati *et al.* (2024) reforçam esse entendimento ao destacar que o desafio da formação docente intercultural não está somente no acúmulo de informações sobre diferentes culturas, mas na capacidade de escutar, dialogar e reconstruir saberes junto aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos legítimos de conhecimento. A escuta ativa torna-se, nesse contexto, um dos

fundamentos da interculturalidade, pois possibilita ao professor compreender a trajetória dos alunos, seus repertórios culturais e suas formas próprias de significar o mundo.

Ao reconhecer o estudante como produtor de conhecimento, a escola deixa de ser um espaço de silenciamento e passa a ser um ambiente de diálogo, acolhimento e valorização da diversidade. Como argumentam Morais *et al.* (2025), é necessário romper com a lógica que subordina saberes locais, indígenas, afro-brasileiros ou periféricos a uma epistemologia dominante. A diversidade cultural precisa ser reconhecida como parte integrante da construção do conhecimento, e não como adendo a ser explorado ocasionalmente.

Essa perspectiva demanda uma revisão profunda dos currículos escolares e das políticas de formação docente. Freire *et al.* (2023) denunciam que os cursos de licenciatura ainda operam com base em concepções eurocentradas, pouco sensíveis às realidades vividas pelos estudantes das periferias urbanas, dos povos originários e das comunidades negras. Essa crítica revela a urgência de repensar os referenciais teóricos que orientam a formação inicial e continuada dos professores, ampliando os horizontes epistemológicos e incorporando vozes historicamente marginalizadas.

Para que a educação intercultural crítica se efetive, é fundamental que os professores se reconheçam como sujeitos culturais e políticos. Segundo Cusati *et al.* (2024), uma didática crítica não pode prescindir desse reconhecimento, pois é a partir dele que o educador se torna capaz de intervir nas desigualdades reproduzidas no cotidiano escolar. O professor, nessa concepção, atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de relações, promotor de justiça e agente de transformação.

Em vista disso, formar para a diferença não significa treinar professores mais “tolerantes” ou mais “abertos”, mas sim formar educadores conscientes de que a docência é uma prática situada, culturalmente marcada e politicamente implicada. Trata-se de desenvolver uma formação que promova deslocamentos teóricos — ao incluir novas epistemologias e narrativas, éticas — e cultivar o compromisso com a equidade, e práticos, ao fomentar metodologias que incorporem as experiências dos estudantes à construção do conhecimento.

Em síntese, a formação docente para a interculturalidade crítica precisa ser compreendida como um processo contínuo, transformador e coletivo. Ela exige investimento institucional, compromisso político e sensibilidade pedagógica, para que a escola se configure, de fato, como espaço de construção de uma cultura educacional plural, democrática e socialmente justa.

Entre políticas e práticas: os desafios da implementação da educação intercultural nas escolas

Embora os discursos institucionais frequentemente defendam a valorização da diversidade cultural, observa-se um distanciamento entre as políticas públicas de educação intercultural e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Tal dissociação revela obstáculos estruturais, epistemológicos e institucionais.

Morais *et al.* (2025, p. 15) indicam que

[...] as políticas educacionais brasileiras, embora reconheçam a importância da diversidade, apresentam fragilidades na implementação de ações concretas que promovam a interculturalidade nas escolas.

Freire *et al.* (2023, p. 11) reforçam esse diagnóstico ao afirmarem que “há uma distância significativa entre o que está nos documentos oficiais e o que ocorre nas práticas pedagógicas, revelando a ausência de políticas de formação continuada que preparem os professores para atuar com a diversidade”.

Cusati *et al.* (2024, p. 8) acrescentam:

[...] a institucionalização da educação intercultural esbarra em resistências docentes, em currículos engessados e na falta de investimentos em programas formativos que dialoguem com a realidade multicultural das escolas.

Essa constatação evidencia que a implementação da interculturalidade exige mais do que normativas; requer suporte estrutural, mudanças formativas e compromisso político das instituições educativas.

Morais *et al.* (2025, p. 16) chamam atenção para o fato de que “a ausência de indicadores específicos para avaliar a efetividade das práticas interculturais nas escolas dificulta a consolidação de políticas públicas consistentes”. Essa lacuna revela uma desarticulação entre os objetivos políticos e os meios operacionais disponíveis.

Freire *et al.* (2023, p. 14) pontuam que “os sistemas de ensino frequentemente tratam a interculturalidade como projeto pontual, e não como eixo transversal da política curricular”. Isso enfraquece seu potencial transformador e mantém a lógica fragmentada da inclusão cultural.

Por fim, segundo Cusati *et al.* (2024, p. 11),

[...] é preciso romper com a lógica de projetos esporádicos e construir uma pedagogia da permanência, que assegure a presença significativa das culturas historicamente excluídas no espaço escolar.

Dessa maneira, os desafios relacionados à implementação da educação intercultural nas escolas não podem ser atribuídos unicamente ao empenho individual dos professores. Embora o papel do docente seja fundamental, sua atuação é limitada quando não há suporte institucional, diretrizes claras e condições materiais adequadas. A adoção de práticas pedagógicas interculturais exige mais do que sensibilidade e comprometimento pessoal: requer respaldo por parte das redes de ensino, investimentos consistentes em infraestrutura e acesso a materiais que valorizem a diversidade cultural em suas múltiplas expressões. Sem esse amparo, a interculturalidade corre o risco de permanecer no campo das intenções, sem se traduzir em mudanças efetivas na rotina escolar.

Para que a educação intercultural se materialize, é indispensável a formulação de políticas públicas coerentes com os princípios da equidade, do reconhecimento das diferenças e da justiça curricular. Isso implica revisar os currículos nacionais e regionais, de forma a superar a lógica monocultural que historicamente orientou os conteúdos escolares. A presença de temas como história indígena, cultura afro-brasileira, saberes tradicionais e línguas originárias deve deixar de

ser episódica ou simbólica e passar a ocupar lugar de destaque nas propostas pedagógicas. Além disso, a interculturalidade precisa atravessar todas as áreas do conhecimento, promovendo a articulação entre disciplinas e a integração entre teoria e vivência.

Outro aspecto essencial refere-se à oferta de formação continuada para os profissionais da educação. A formação inicial, muitas vezes, não contempla os fundamentos teóricos e práticos necessários para a abordagem intercultural crítica, o que torna indispensável a criação de programas permanentes de atualização pedagógica. Tais formações devem possibilitar a reflexão sobre preconceitos institucionais, a desconstrução de estereótipos e o contato com epistemologias diversas, valorizando os saberes que emergem dos territórios e das comunidades escolares. Só quando a escola é compreendida como um espaço de encontro e de escuta ativa é que ela pode, de fato, tornar-se um ambiente intercultural — e isso depende diretamente de políticas estruturantes, de gestão democrática e de uma cultura institucional aberta à pluralidade.

Resultados e análise dos dados

A análise dos dados obtidos a partir da revisão bibliográfica permitiu identificar que a educação intercultural crítica constitui uma resposta formativa relevante às dinâmicas culturais geradas pelo fenômeno da globalização. As obras consultadas demonstraram que a globalização intensificou os fluxos culturais e tensionou os modelos educativos convencionais, exigindo posturas pedagógicas que valorizem o reconhecimento da diferença como constitutiva da aprendizagem e da convivência democrática.

Dentre as principais conclusões, destacou-se que a interculturalidade, quando compreendida de forma crítica, supera abordagens multiculturalistas superficiais e se estabelece como projeto político-pedagógico que busca confrontar desigualdades históricas. Essa concepção exige revisão curricular, reorganização dos espaços escolares e reformulação da prática docente em direção a modelos dialógicos e participativos. A formação do sujeito crítico passa a ser compreendida como processo de construção da consciência cultural e política dos estudantes em relação às estruturas sociais que os constituem.

Tais achados convergem com pesquisas recentes que apontam a necessidade de integração da diversidade cultural no cotidiano pedagógico como meio de ampliar o repertório dos estudantes e fomentar a criticidade. Embora os referenciais normativos reconheçam a importância da diversidade, ainda há lacunas significativas na tradução dessas diretrizes em práticas concretas, como revelaram os textos analisados.

Além disso, verificou-se que a formação docente constitui um dos principais obstáculos à implementação da interculturalidade crítica nas escolas. A ausência de programas formativos continuados, articulados com os contextos multiculturais das instituições de ensino, compromete a capacidade dos educadores de mediar conflitos culturais e promover o reconhecimento dos saberes de populações historicamente marginalizadas. A literatura consultada evidenciou

que o professor, muitas vezes, atua sem respaldo institucional e sem instrumentos didático-metodológicos que sustentem uma prática verdadeiramente intercultural.

Entre os limites identificados, observou-se que boa parte das políticas educacionais ainda trata a interculturalidade como projeto periférico, restringindo-se a ações pontuais, o que compromete sua consolidação como eixo estruturante da prática pedagógica. As diretrizes curriculares pouco operacionais e a escassez de indicadores específicos de avaliação agravam esse cenário, limitando o alcance e a efetividade das ações propostas.

De modo inesperado, constatou-se que há resistência por parte de alguns educadores em relação à adoção de abordagens interculturais, mesmo quando essas estão previstas nos documentos oficiais. Essa resistência decorre, em parte, da falta de clareza conceitual sobre o que constitui a interculturalidade crítica e da ausência de incentivos institucionais à inovação pedagógica. A literatura sugere que essa barreira pode ser superada mediante políticas de formação que promovam reflexões sobre identidade, alteridade e justiça social no contexto escolar.

Com base nos resultados, recomenda-se o aprofundamento de investigações empíricas que analisem as práticas interculturais no chão da escola, considerando as múltiplas realidades socioculturais e regionais do Brasil. Estudos de caso, pesquisas etnográficas e análises de políticas públicas podem contribuir para ampliar a compreensão sobre os fatores que viabilizam ou limitam a efetivação da interculturalidade crítica na educação básica.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão norteadora proposta, ao demonstrar de que modo a educação intercultural, articulada aos efeitos da globalização, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção sociocultural e capazes de interagir com a diversidade de forma ética e reflexiva. A análise dos textos selecionados evidenciou que a interculturalidade crítica vai além da valorização superficial das diferenças, constituindo-se como perspectiva pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam o espaço escolar.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados. O objetivo geral, que consistia em analisar os desafios da formação do sujeito crítico a partir das interações entre globalização e educação intercultural, foi cumprido por meio da sistematização de referenciais teóricos relevantes e da discussão dos entraves políticos, pedagógicos e institucionais à implementação dessa perspectiva no ambiente escolar. Quanto aos objetivos específicos, foi possível: (a) compreender como a globalização impacta as práticas educativas em contextos culturais plurais; (b) identificar os limites e possibilidades da formação docente frente às exigências da interculturalidade crítica; e (c) examinar os obstáculos estruturais que dificultam a inserção efetiva da diversidade cultural nos currículos e práticas escolares.

A estruturação do artigo em três capítulos analíticos permitiu explorar, em profundidade, os principais eixos temáticos envolvidos na problemática. O primeiro capítulo discutiu a educação

intercultural como resposta à globalização e às sociedades plurais, evidenciando a necessidade de ruptura com modelos pedagógicos monoculturais. O segundo capítulo abordou o papel do docente na promoção de práticas interculturais críticas, destacando a centralidade da formação ética e política dos educadores. O terceiro capítulo problematizou os desafios da implementação da interculturalidade nas escolas, analisando o descompasso entre os discursos normativos e a realidade das instituições de ensino.

Com base nas lacunas observadas durante a análise, recomenda-se a ampliação de pesquisas empíricas que investiguem práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas em escolas públicas de diferentes regiões do país, considerando suas especificidades culturais e socioeconômicas. Sugere-se, ainda, que futuras investigações explorem o impacto da formação continuada de professores na consolidação de uma pedagogia intercultural crítica, com vistas à superação das resistências e limitações identificadas neste estudo.

Referências

- CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Neide Elisa Portes dos; CUSATI, Raphael Campos. Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 35, n. 100, set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i100.10623>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383966059>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FREIRE, Ludmila de Almeida; ALMEIDA, Ronilda de Souza; MELO, Juliene Freire de. Metodologias ativas e educação intercultural crítica: implicações na formação docente. *Revista Revasf*, [S. l.], v. 1, n. D13, p. 1–19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14653759>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/14653759>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- MORAIS, Antonieta Alves; CONCEIÇÃO, Carmem Lúcia Queiroz; LIMA, Claudiney Reis de; CAETANO, Glenda Gonçalves Araújo; ALMEIDA, Jairo Henrique de; VIEIRA, Katiane Campos Nogueira; GUILHERME, Maíra Pereira; SILVA, Maria Regina Caixeta; SOUSA, Rayanny Nayara. Educação intercultural em sociedades plurais: desafios da globalização. *Revista Aracê, Vitória*, v. 7, n. 5, p. 1–18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5358>. Acesso em: 25 jul. 2025. <https://doi.org/10.56238/arenv7n5-350>.
- NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-496>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. *Aracê*, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-095>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13333, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 14 jan. 2024.