INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA: Limites e processos de internalização

Guilherme SEMINATTI, Jackson GOIS

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Eixo 09 - Formação e profissionalização docente

Agência Financiadora: CAPES

guilherme.seminatti@unesp.br

Palavras-chave: Interculturalidade. Formação docente. Ensino de Química.

Resumo

A interculturalidade tem ocupado espaço crescente nas discussões educacionais e nas políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade sociocultural presente nos contextos escolares. Apesar da existência de legislações e diretrizes curriculares que defendem a valorização das diferenças culturais, estudos apontam que sua inserção nos cursos de formação inicial ainda ocorre de maneira incipiente, particularmente nas licenciaturas em Química, historicamente marcadas por modelos formativos centrados na racionalidade técnica e na transmissão de conteúdos disciplinares. Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou a internalização da interculturalidade na formação inicial de professores de Química. Neste artigo, apresenta-se um recorte dos dados produzidos na pesquisa, com o objetivo de analisar as resistências manifestadas por licenciandos durante esse processo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na pesquisa interventiva, foi desenvolvida com 8 licenciandos em Química por meio de entrevistas, observações e registros escritos produzidos durante as atividades formativas. No recorte aqui apresentado, os resultados evidenciaram resistências expressas por compreensões superficiais sobre interculturalidade, frequentemente associadas apenas ao respeito às diferenças culturais, bem como pela predominância de concepções tradicionais de ensino. Embora tenham sido observados movimentos de ampliação conceitual ao longo das intervenções, tais avanços ocorreram de forma heterogênea e revelaram limites no processo de internalização, influenciados pelas trajetórias pessoais e experiências socioculturais dos participantes. Conclui-se que o enfrentamento dessas resistências demanda espaços formativos críticos, contínuos e contextualizados, capazes de favorecer a internalização da interculturalidade na formação inicial de professores de Química.

Palavras-chave: Interculturalidade. Formação docente. Ensino de Química.

1. Introdução

O contexto educacional brasileiro é marcado por intensa diversidade cultural, social e histórica, resultado dos múltiplos processos de constituição da sociedade.

Povos indígenas, populações afro-brasileiras, comunidades tradicionais, grupos migratórios e diferentes formas de produção cultural compõem os espaços escolares contemporâneos, tornando a interculturalidade uma dimensão fundamental para a construção de práticas educativas inclusivas, críticas e contextualizadas. Nesse sentido, reconhecer a diversidade sociocultural dos sujeitos presentes na escola implica compreender que suas experiências influenciam a produção de conhecimentos e as relações estabelecidas no ambiente escolar (Candau, 2014).

Entretanto, apesar dessa diversidade caracterizar a realidade brasileira, os processos educacionais ainda permanecem fortemente vinculados a perspectivas tradicionais e coloniais de ensino (Moreno; Lira; Menezes, 2024; Silva; Benite, 2017). Na Educação em Ciências e, particularmente, no ensino de Química, predominam modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos científicos eurocêntricos e descontextualizados, contribuindo para currículos pouco sensíveis às diferenças culturais (Benite et al., 2019).

Em resposta a esse cenário, legislações como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como diretrizes curriculares nacionais, passaram a defender a valorização da diversidade cultural na educação. Contudo, pesquisas indicam que sua incorporação na formação inicial de professores ainda ocorre de forma incipiente (Brasil, 2003; Brasil, 2008; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018). Essa dificuldade não decorre apenas da existência de legislações, mas também dos próprios processos formativos vivenciados pelos docentes, que tendem a reproduzir modelos pedagógicos construídos ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas (Gauthier, 1999).

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 reforça a necessidade de incorporar a interculturalidade à formação inicial de professores, ampliando o previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e evidenciando que a transformação das práticas educativas depende da maneira como futuros docentes constroem e mobilizam seus saberes profissionais (Brasil, 2024; Brasil, 2004).

É nesse cenário que se insere a pesquisa mais ampla da qual este artigo deriva, desenvolvida a partir da compreensão de que a implementação da interculturalidade depende não apenas de mudanças legais, mas também de processos formativos capazes de promover reflexão crítica e ressignificação das práticas pedagógicas. A investigação buscou compreender como ocorre o processo de internalização da interculturalidade por licenciandos em Química ao longo de uma proposta formativa fundamentada na pesquisa interventiva. Neste artigo, apresenta-se um recorte dessa investigação, focalizando as resistências manifestadas pelos licenciandos durante esse processo de internalização.

Ao discutir essas resistências, este recorte pretende contribuir para as discussões sobre formação docente, currículo e ensino de Química, evidenciando limites à incorporação de perspectivas interculturais e reforçando a necessidade de processos formativos críticos, contínuos e contextualizados.

2. **Interculturalidade e formação docente**

As discussões sobre interculturalidade no campo educacional emergem da necessidade de problematizar modelos escolares historicamente construídos sob perspectivas homogêneas, universalizantes e influenciadas pela colonialidade do saber (Walsh, 2009). Em sociedades marcadas pela diversidade cultural, como a brasileira, a escola constitui um espaço de encontro entre diferentes experiências sociais, identidades culturais e formas de produção do conhecimento, exigindo práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa pluralidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Nessa perspectiva, a interculturalidade ultrapassa a simples convivência entre culturas ou a valorização superficial das diferenças, constituindo uma proposta educativa crítica voltada ao questionamento das relações de poder, das desigualdades históricas e da hierarquização dos saberes (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Na Educação em Ciências e, particularmente, na formação de professores de Química, sua inserção ainda enfrenta obstáculos decorrentes de modelos formativos marcados pela racionalidade técnica e pela valorização de conhecimentos científicos frequentemente apresentados como neutros e universais, embora historicamente legitimados por referenciais predominantemente eurocêntricos. Como consequência, consolidam-se currículos fragmentados e práticas pedagógicas pouco sensíveis às dimensões socioculturais do ensino, fazendo com que a interculturalidade permaneça periférica na formação inicial (Bessas; Kato, 2023; Silva, 2026).

Além das limitações curriculares, a constituição dos saberes docentes também influencia a forma como futuros professores compreendem e mobilizam perspectivas interculturais. As experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar e acadêmica tendem a produzir referências pedagógicas posteriormente reproduzidas pelos sujeitos em formação (Gauthier, 1998). Assim, compreender os processos de internalização da interculturalidade implica analisar as resistências manifestadas pelos licenciandos, uma vez que elas evidenciam permanências de concepções tradicionais e os desafios para incorporar perspectivas interculturais ao ensino de Química.

3. **Internalização por James Wertsch**

Para compreender os processos de internalização da interculturalidade pelos licenciandos, este trabalho fundamenta-se nas contribuições de James Wertsch

(1998), especialmente na teoria da ação mediada. Fundamentada na perspectiva sociocultural inspirada em Vigotski, essa abordagem compreende a aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual os sujeitos constroem significados por meio das interações, da linguagem e das ferramentas culturais (Pereira; Ostermann, 2012).

Segundo Wertsch (1998), toda ação humana ocorre mediada por ferramentas culturais, como linguagens, conceitos, discursos e práticas socialmente construídas. Nessa perspectiva, a interculturalidade pode ser compreendida como uma dessas ferramentas, cuja apropriação possibilita ao professor problematizar relações entre ciência, cultura e colonialidade do saber, superando perspectivas tradicionais e hegemônicas de ensino.

Para o autor, a internalização não corresponde à simples assimilação de conhecimentos, mas a um processo de domínio e apropriação das ferramentas culturais, reinterpretadas pelos sujeitos a partir de suas experiências e contextos socioculturais. Enquanto o domínio refere-se à capacidade de utilizar determinada ferramenta, a apropriação envolve sua mobilização crítica e reflexiva em novas situações (Wertsch, 1998).

Assim, compreender a internalização da interculturalidade implica analisar não apenas se os licenciandos reproduzem conceitos relacionados ao tema, mas como os mobilizam, reinterpretam e atribuem sentidos às discussões desenvolvidas durante o processo formativo. Como esse processo ocorre de maneira socialmente mediada e não homogênea, diferentes níveis de apropriação podem emergir entre sujeitos submetidos às mesmas experiências educativas (Pereira; Ostermann, 2012).

Ao adotar Wertsch (1998) como referencial teórico, a pesquisa mais ampla buscou analisar os processos de internalização e ressignificação dos saberes relacionados à interculturalidade ao longo das atividades formativas desenvolvidas com os licenciandos em Química. Neste artigo, esse referencial sustenta a análise de um recorte da investigação, focalizado nas resistências manifestadas pelos participantes durante esse processo de internalização. Assim, as resistências são compreendidas como expressões do próprio processo de internalização, evidenciando tensões entre concepções pedagógicas previamente constituídas e as novas ferramentas culturais introduzidas durante a proposta formativa.

4. **Metodologia**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender processos formativos, interpretações e significados construídos por licenciandos em experiências relacionadas à interculturalidade na formação docente em Química (Bogdan; Biklen,

1994). Este artigo apresenta um recorte analítico dos dados produzidos na investigação, focalizando as resistências manifestadas pelos licenciandos durante o processo de internalização da interculturalidade.

Metodologicamente, fundamenta-se na pesquisa interventiva, articulando investigação e intervenção formativa por meio de atividades voltadas à problematização da interculturalidade na formação inicial de professores (Thiollent, 2011). Participaram da pesquisa oito licenciandos de um curso de Licenciatura em Química, identificados por códigos alfanuméricos para preservação de suas identidades. As atividades ocorreram na disciplina de Instrumentação para o Ensino, fundamentadas na pedagogia freireana e na abordagem CTSA.

A coleta de dados foi realizada após aprovação do Comitê de Ética (CAAE 85239724.7.0000.5466) e envolveu entrevistas semiestruturadas, registros de observação das atividades formativas e registros escritos produzidos pelos participantes. Para este artigo, foi realizado um recorte analítico desse conjunto de dados, selecionando as evidências relacionadas às resistências manifestadas durante o processo formativo.

As atividades desenvolvidas promoveram momentos de diálogo, reflexão crítica e planejamento de práticas pedagógicas voltadas à articulação entre diversidade cultural, ciência e ensino de Química.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006), em diálogo com o referencial de Wertsch (1998), buscando compreender como os licenciandos mobilizaram, ressignificaram e internalizaram conhecimentos relacionados à interculturalidade, com especial atenção às resistências manifestadas durante esse processo.

4. Resultados

Considerando que os participantes da pesquisa cursavam o terceiro ano da Licenciatura em Química, as atividades ocorreram em um momento no qual a Resolução CNE/CP nº 04/2024 ainda não havia sido incorporada ao Projeto Pedagógico do Curso investigado. Assim, a formação dos licenciandos não contemplava, de maneira sistemática, discussões voltadas à interculturalidade na formação docente. Esse contexto mostrou-se particularmente relevante para a compreensão das concepções iniciais dos participantes, uma vez que possibilitou analisar como conhecimentos relacionados à interculturalidade eram mobilizados antes da implementação das novas orientações curriculares.

As entrevistas semiestruturadas realizadas no início da pesquisa evidenciaram que a interculturalidade não constituía um conceito apropriado pelos licenciandos. Em

sua maioria, os participantes demonstraram desconhecimento em relação ao termo ou apresentaram compreensões restritas, associando-o predominantemente ao respeito às diferenças culturais e à convivência entre diferentes grupos sociais. Embora essa interpretação represente um primeiro movimento de aproximação ao conceito, ela ainda se distancia da perspectiva crítica defendida por Walsh, Oliveira e Candau (2018), que compreende a interculturalidade como um processo de problematização das relações de poder, das desigualdades históricas e da colonialidade do saber, essa compreensão pode ser observada no relato de L3 e L4:

> "*Não conheço nenhum [...] sim, ah, isso aí é o conhecimento do público em geral. As crenças, mesmo que erradas, né? Aquele conhecimento de vó, né? É isso, eu acho.*" (L3, Entrevista, Pergunta 17).

> "*Interculturalidade, eu nunca ouvi falar, mas assim, dá pra ter uma ideia do que é. Eu imagino que seja a questão de você conseguir, justamente, que tem várias misturas de culturas, então você conseguir, de alguma forma, usar ou entrelaçar as culturas. É algo nesse sentido que eu penso que possa ser.*" (L4, Entrevista, Pergunta 17).

Os depoimentos evidenciam que as primeiras interpretações construídas pelos licenciandos permaneciam vinculadas a uma compreensão descritiva da diversidade cultural, centrada na convivência entre diferentes culturas, sem estabelecer relações com currículo, produção do conhecimento científico ou práticas pedagógicas. Segundo Wertsch (1998), esse resultado indica que a ferramenta cultural "interculturalidade" ainda não havia sido incorporada ao repertório conceitual dos participantes, impossibilitando sua mobilização como elemento da prática docente. Assim, as dificuldades identificadas não representam apenas desconhecimento conceitual, mas revelam limites iniciais do processo de internalização dessa ferramenta cultural.

Embora a maioria dos licenciandos demonstrasse esse desconhecimento, alguns participantes conseguiram mencionar exemplos históricos relacionados à produção científica não eurocêntrica, especialmente referências à produção da pólvora na China. Esse resultado relaciona-se à disciplina História e Filosofia da Química, incorporada ao Projeto Pedagógico do Curso desde 2012 como disciplina optativa e reformulada em 2019 como componente obrigatório em decorrência da Resolução nº 01/2004 (Brasil, 2004).

Entretanto, a análise dos dados indica que essa experiência curricular, embora relevante, não foi suficiente para promover uma compreensão mais ampla da interculturalidade. Os conhecimentos mobilizados pelos licenciandos restringiam-se à lembrança de episódios históricos específicos, sem que esses fossem articulados à problematização das práticas pedagógicas ou à valorização de diferentes formas de

produção do conhecimento no ensino de Química. Esses resultados sugerem que iniciativas pontuais voltadas à abordagem histórico-cultural da ciência, quando desenvolvidas de forma isolada, apresentam alcance limitado para favorecer processos mais profundos de internalização da interculturalidade.

Nesse sentido, os resultados reforçam discussões presentes na literatura sobre formação de professores de Ciências, que apontam a permanência de currículos fragmentados e fortemente centrados na racionalidade técnica e na transmissão de conteúdos científicos (Candau, 2020; Silva, 2026). Mais do que a ausência de conteúdos relacionados à diversidade cultural, observa-se a dificuldade de integrar essas discussões aos diferentes componentes da formação docente, fazendo com que a interculturalidade permaneça periférica na constituição dos saberes profissionais dos futuros professores.

Os dados também evidenciaram que as resistências à internalização da interculturalidade não estavam relacionadas apenas ao desconhecimento do conceito, mas à permanência de concepções tradicionais acerca do ensino de Química. Em diferentes momentos das entrevistas, os licenciandos descreveram experiências formativas centradas predominantemente na transmissão de conteúdos científicos, com pouca ou nenhuma articulação entre os conhecimentos químicos e seus contextos sociais, culturais e históricos. Esse aspecto sugere que as compreensões inicialmente manifestadas pelos participantes foram constituídas em processos formativos nos quais a contextualização sociocultural ocupava um espaço secundário. Essa percepção pode ser observada no relato de L1 e L5 ao rememorar sua experiência na Educação Básica:

> "*No ensino médio durante as aulas de química, eu acho que só a questão mais ou menos do ácido básico, que a gente vê, tipo, sei lá, ácido acético, o professor explicava que tinha no vinagre, essas coisas, mas outras coisas eu não consigo lembrar, muito palpável assim*." (L1, Entrevista, Pergunta 9).

> "*Geralmente é essa questão do meio ambiente, né? Acho que a questão do meio ambiente é a coisa que mais vincula com o cotidiano. Mas acho que é isso só também*." (L5, Entrevista, Pergunta 9).

Ao ser questionada sobre a abordagem dessas discussões durante a graduação, a participante afirmou:

> "*Na faculdade não lembro de nada sobre isso, nem de nenhum professor falar.*" (L1, Entrevista, Pergunta 10).

Os depoimentos sugerem que os participantes não apenas desconheciam a interculturalidade como princípio formativo, mas também haviam sido constituídos em

trajetórias escolares e acadêmicas nas quais predominavam práticas pedagógicas voltadas à transmissão de conteúdos disciplinares. Nessa perspectiva, a ausência de referências à diversidade cultural e às múltiplas formas de produção do conhecimento contribuiu para a naturalização de modelos de ensino centrados na racionalidade técnica, dificultando que os licenciandos reconhecem outras possibilidades de organização curricular.

Essa interpretação aproxima-se das discussões de Gauthier (1998), segundo as quais os futuros professores tendem a reproduzir práticas e referenciais pedagógicos vivenciados ao longo de sua escolarização. Compreende-se que tais práticas constituem ferramentas culturais já internalizadas pelos participantes, orientando a maneira como interpretam o ensino de Química e organizam suas futuras práticas docentes (Wertsch, 1998). Assim, a resistência observada não decorre exclusivamente da ausência de conhecimentos sobre interculturalidade, mas da presença de modelos pedagógicos previamente apropriados, que passam a disputar espaço com as novas ferramentas culturais introduzidas durante a proposta formativa.

Esses resultados reforçam que o processo de internalização da interculturalidade não se inicia em um cenário neutro. Ao contrário, ele ocorre sobre um conjunto de concepções previamente consolidadas, que influenciam a forma como os licenciandos interpretam, aceitam ou tensionam as discussões desenvolvidas ao longo da formação. Nesse sentido, as resistências identificadas não devem ser compreendidas apenas como obstáculos à aprendizagem, mas como manifestações das tensões inerentes ao próprio processo de internalização descrito por Wertsch (1998), no qual novas ferramentas culturais passam a disputar significado com concepções já estabilizadas pelos sujeitos.

Embora as atividades interventivas tenham promovido momentos de diálogo, problematização e reflexão sobre a interculturalidade, os resultados evidenciaram que as resistências identificadas nas entrevistas iniciais não foram superadas de maneira homogênea. Ao longo do processo formativo, observou-se que os participantes responderam de formas distintas às mediações propostas, revelando diferentes níveis de apropriação da ferramenta cultural discutida.

Parte dos licenciandos passou a questionar perspectivas hegemônicas no ensino de Química e a reconhecer a importância da contextualização sociocultural dos conteúdos. Esses participantes demonstraram movimentos de ressignificação ao relacionar conhecimentos científicos às experiências sociais dos estudantes e à valorização de diferentes formas de produção do conhecimento.

Entretanto, outros participantes mantiveram compreensões mais próximas das concepções inicialmente apresentadas. Em vez de reorganizar o planejamento

pedagógico a partir da interculturalidade, as propostas elaboradas indicavam a inserção de elementos culturais como conteúdos complementares ou exemplos ilustrativos, preservando a estrutura tradicional do ensino de Química.

Esse movimento pode ser observado na resposta de L5 ao descrever como incorporaria aspectos interculturais em suas futuras aulas:

> "*Para incorporar aspectos multiculturais, algo que poderia ser feito são a produção de slides complementares que mostrem as curiosidades ou algum tipo de projeto que envolva e exija dos alunos a pesquisa complementar.*" (L5, Relatório de Estágio, Pergunta 2).

A proposta apresentada por L5 evidencia que a interculturalidade passou a ser reconhecida como um aspecto relevante para o ensino; entretanto, sua incorporação permanece periférica ao planejamento pedagógico. Em outras palavras, a diversidade cultural aparece como complemento ao currículo, e não como elemento capaz de reorganizar os modos de selecionar, contextualizar e problematizar os conteúdos químicos. Ao restringir sua utilização à elaboração de materiais complementares ou à apresentação de curiosidades, o licenciando mantém a organização curricular centrada na transmissão dos conteúdos científicos, sem que a diversidade cultural seja assumida como elemento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, observa-se um movimento de aproximação ao tema, mas ainda marcado por limitações quanto à sua mobilização como ferramenta para reorganizar a prática docente. Em contraste, a resposta de L4 evidencia um movimento distinto:

> "*Sim, eu pretendo usar interculturalidade em meu planejamento, principalmente pelo conteúdo o qual irei lecionar ser sobre astronomia, é possível encaixar a visão de outras culturas sobre o céu, o que contribui e amplia a visão de mundo sobre o conteúdo. Exemplo, estamos muito acostumados com a ideia do dia de 24h e ano de 365 dias, e não questionamos de onde vêm essas medidas; só com esses questionamentos já é possível começar uma reflexão e entrar com interculturalismo.*" (L4, Relatório de Estágio, Pergunta 2).

Diferente da resposta anterior, L4 não compreende a interculturalidade como um complemento ao conteúdo, mas como um princípio orientador do planejamento didático. Ao propor a problematização de conhecimentos tradicionalmente naturalizados e incorporar diferentes interpretações culturais acerca da astronomia, o licenciando demonstra utilizar a interculturalidade para reorganizar a abordagem do conteúdo, articulando ciência, cultura e reflexão crítica. Ainda que essa mobilização não represente um processo plenamente consolidado, ela evidencia avanços no modo como a ferramenta cultural passa a orientar suas decisões pedagógicas.

De acordo com Wertsch (1998), os resultados evidenciam diferentes níveis de internalização da interculturalidade entre os licenciandos participantes. Enquanto alguns demonstraram avanços ao mobilizar a interculturalidade como ferramenta para reorganizar suas propostas pedagógicas, outros permaneceram vinculados a compreensões mais próximas das concepções tradicionais de ensino, incorporando aspectos interculturais apenas como elementos complementares ao currículo. Esses movimentos revelam que a internalização da interculturalidade não ocorre de maneira homogênea, sendo influenciada pelas trajetórias formativas, experiências socioculturais e ferramentas culturais previamente apropriadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, as resistências identificadas ao longo da pesquisa não devem ser compreendidas como simples ausência de aprendizagem ou rejeição à proposta formativa. Ao contrário, constituem manifestações do próprio processo de internalização, evidenciando as tensões estabelecidas entre concepções pedagógicas previamente consolidadas e as novas perspectivas apresentadas durante a intervenção. A permanência de determinadas compreensões tradicionais demonstra que a apropriação da interculturalidade demanda mais do que o contato pontual com discussões sobre diversidade cultural, exigindo oportunidades contínuas de reflexão, experimentação e ressignificação das práticas docentes.

Assim, este recorte evidencia que os principais limites à internalização da interculturalidade não decorrem exclusivamente da ausência de conhecimentos sobre o tema, mas da permanência de modelos formativos historicamente centrados na racionalidade técnica e na transmissão de conteúdos.

Assim, este recorte evidencia que os principais limites ao processo de internalização da interculturalidade não decorrem exclusivamente da ausência de conhecimentos sobre o tema, mas da permanência de ferramentas culturais construídas ao longo das trajetórias escolares e acadêmicas dos licenciandos. Ao mesmo tempo, os resultados demonstram que propostas formativas fundamentadas na problematização e na reflexão crítica possuem potencial para tensionar essas concepções e favorecer novos processos de apropriação da interculturalidade. Dessa forma, as resistências identificadas deixam de ser compreendidas como barreiras à formação e passam a constituir importantes indicadores analíticos dos diferentes níveis de internalização manifestados pelos futuros professores.

5. Conclusões

As análises apresentadas neste recorte evidenciaram que as resistências manifestadas pelos licenciandos constituem um elemento central para a compreensão dos processos de internalização da interculturalidade na formação inicial de

professores de Química. Longe de representarem apenas desconhecimento ou rejeição às discussões propostas, essas resistências revelam a permanência de concepções pedagógicas construídas ao longo das trajetórias escolares e acadêmicas dos participantes, marcadas pela centralidade da racionalidade técnica e pela transmissão de conteúdos científicos.

À luz das contribuições de Wertsch (1998), compreende-se que tais resistências integram o próprio processo de internalização, uma vez que a apropriação de novas ferramentas culturais ocorre de forma mediada, gradual e não homogênea. Os diferentes níveis de internalização observados entre os licenciandos evidenciam que a incorporação da interculturalidade depende das experiências socioculturais dos sujeitos, das mediações estabelecidas durante a formação e das possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas previamente apropriadas.

Embora tenham sido identificados movimentos de ampliação conceitual ao longo da proposta formativa, os resultados demonstram que a simples inserção de discussões sobre diversidade cultural não garante, por si só, a internalização da interculturalidade. As análises evidenciaram que parte dos licenciandos passou a mobilizar essa perspectiva como princípio orientador do planejamento pedagógico, enquanto outros ainda a compreenderam como um elemento complementar ao currículo, revelando diferentes níveis de apropriação da ferramenta cultural.

Assim, este artigo, ao apresentar um recorte de uma investigação mais ampla, evidencia que compreender as resistências manifestadas pelos licenciandos permite analisar, de maneira mais aprofundada, os limites e as possibilidades dos processos de internalização da interculturalidade na formação inicial de professores de Química. Esses resultados reforçam a necessidade de processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, capazes de promover não apenas o conhecimento conceitual sobre a temática, mas sua efetiva mobilização na constituição da prática docente.

6. Principais referências

BENITE, A. M. C.; FAUSTINO, G. A. A.; SILVA, J. P.; BENITE, C. R. M. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de Química. Quím. Nova, São Paulo, v. 42, n. 5, p. 570-579, Mai. 2019

BESSAS, T. F.; KATO, D. S.; A formação de docentes de Ciências no contexto de extensão universitária intercultural: um recorte bibliográfico. XIV ENPEC, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 2004. Diretrizes para a formação inicial de professores. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 2024. Diretrizes para a formação inicial de professores. Brasília, 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar. 2020

CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí; Unijuí, 1998

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual: discursiva. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORENO, I. S. S.; LIRA, P. D.; MENEZES, J. M. S. Educação científica e questões étnico-raciais: uma proposta intercultural para o ensino de química no nível médio. Revista Estudos Aplicados em Educação, 2024.

OLIVEIRA, L. F.; WALSH, C.; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018.

PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências. Ciências & Educação, 2012.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, E. F.; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, 2018.

SILVA, S. S. Da Química neutra à Química situada: fundamentos epistemológicos para uma educação Química antirracista e decolonial. Debates em Educação, 2026.

SILVA, J. P.; BENITE, A. M. C. Ouro, níquel, congos e a diáspora africana em Goiás: a lei 10639 no ensino de química. Revista da ABPN, 2017.

WALSH, Catherine; Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: Construindo a interculturalidade crítica. Convênio Andrés Bello, p. 75–96, Madrid, 2009.

WERTSCH, J. V. Mind as Action. New York: Oxford University Press, 1998.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento que viabilizou a realização desta pesquisa.