



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CAROLINNY CARLA NÓBREGA SILVA

**CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024)**

Brasília
2025

CAROLINNY CARLA NÓBREGA SILVA

**CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024)**

Trabalho Final de Curso apresentado à banca
examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília – FE/UnB, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Orientadora

Brasília
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Sc Silva, Carolinny Carla Nóbrega .
CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
(2002-2024) / Carolinny Carla Nóbrega Silva;

Orientador: Shirleide Pereira da Silva Cruz. Brasília,
2025.
34 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Formação Docente. 4.
Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Cruz, Shirleide
Pereira da Silva, orient. II. Título.

CAROLINNY CARLA NÓBREGA SILVA

**CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação - FE
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira
Faculdade de Educação - FE
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dra^a Renata Silva Almendra
Faculdade de Educação - FE
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dra^a Andreia Mello Lacé
Faculdade de Educação - FE
Universidade de Brasília - UnB

Brasília
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar, por toda força, sabedoria, discernimento e saúde. A Nossa Senhora e a São José, pela intercessão e por iluminarem o meu caminho ao longo desta jornada.

Agradeço à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã por estarem sempre ao meu lado, pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Shirleide Cruz pela dedicação, parceria ao longo de toda a minha formação, por todas as reflexões, ensinamentos, orientações e pela paciência que tornou essa caminhada possível.

Às minhas amigas que construí e que fizeram parte da minha graduação, presentes nos momentos felizes e nos difíceis. Sem vocês, nada disso teria sido tão significativo, leve e especial.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de aprender e que foram fundamentais para a minha formação. Levo comigo um pouco de cada ensinamento compartilhado, todo o comprometimento e toda a luta pela defesa de uma educação pública, crítica e emancipadora.

MEMORIAL ESCOLAR E ACADÊMICO

Minha trajetória na educação básica é como um álbum de histórias, repleto de pessoas, momentos e experiências que estarão sempre guardadas como boas lembranças. Iniciei a educação básica em uma instituição privada, onde estudei até o 2º ano do Ensino Fundamental I. Nesse período, vivi diversas experiências: passeios diversificados, projetos literários que me aproximaram de obras como *O Menino Maluquinho*, além de apresentações culturais e regionais que fizeram parte da minha primeira infância e colaboraram para minha educação inicial de forma progressiva.

Posteriormente, ao ser transferida para o ensino público, pude vivenciar uma realidade diferente. Já no primeiro ano no ensino público, e em uma época em que o adiantamento era comum, minha mãe foi orientada à mudança de ano para que pudesse corresponder com meu avanço em relação aos conteúdos. Com isso, começou todo o processo de visitas à psicóloga e à pedagoga, testes e uma prova que, após aprovação, permitiram o meu avanço para o próximo ano.

Foi um período de adaptação difícil, crianças de idades diferentes, conversas e vivências que ainda não tinha tido contato. Particularmente, o maior impacto de avançar se deu por conta da idade, era considerada imatura para estar naquele ambiente com outras crianças que acabaram se aproximando por eu ser considerada uma boa estudante, tanto para aprender como para ajudar os outros. Além disso, a professora daquele ano não achava que eu era capaz de estar naquele espaço e me questionei bastante se foi uma boa escolha ter avançado de ano. Não desisti, estudei e mostrei que era possível.

Durante o Ensino Fundamental I tive mais contato com o mundo literário, as idas à biblioteca eram frequentes, no qual acontecia contação de histórias e empréstimo de livros do espaço. Esses momentos se tornaram uma memória afetiva, em que ao visitarmos a biblioteca, a profissional da biblioteca realizava a leitura deleite¹, permitindo-nos imaginar mundos diferentes.

No último ano do Ensino Fundamental ocorreu o projeto do livro *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry. No início, fazíamos a leitura do livro em sala, em seguida realizávamos uma resenha de cada capítulo e finalizávamos com a produção de desenho relacionado ao capítulo, na culminância do projeto foi construído uma peça de teatro com capítulos marcantes. De modo que, tive um papel importante interpretando a personagem

¹ Leitura pelo prazer, sem cumprimento de objetivos e propostas de atividades após a leitura.

“Rosa” da obra *O Pequeno Príncipe*. Foi um projeto extremamente marcante na minha vida, pois tive a oportunidade de encenar o projeto na Biblioteca Nacional de Brasília na feira do livro, apreciei a arte e suas várias linguagens como a leitura, a escrita, o desenho e o teatro.

No Ensino Fundamental II, os projetos continuavam presentes na minha trajetória, mas era diferente, com demandas maiores e participação em outros eventos como Jogos Escolares de Taguatinga (JET) representando o Centro de Ensino Fundamental 15 de Taguatinga na equipe de queimada.

A escola mostrou o quanto os projetos são importantes na vida do estudante integrando diversas áreas, principalmente a cultura. Recordo que tive professores essenciais, que, por sua vez, apresentaram a arte e suas múltiplas faces. Foi nesse período que realizei trabalhos diferentes e até participei do concurso de zine² sobre a guerra do ópio - uma parceria entre o professor de artes e o de geografia.

O Ensino Médio apresentou outra visão: a pressão para escolher o curso, a faculdade, e aprender a estudar para uma prova que nunca havia tido contato. Foi uma rotina difícil, em que conciliava estudos da escola e também cursinho de preparação, além do estudo de línguas estrangeiras, o que me fez ter boas memórias e amizades que levo comigo até os dias de hoje. Assim, o contato com a arte sempre esteve presente durante o ensino fundamental e não seria diferente no Ensino Médio. Durante o 2º ano, fiz parte da produção de uma peça teatral de uma releitura do livro *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo - uma experiência rica, divertida e que me ensinou bastante sobre o teatro.

Em uma rotina cansativa, meu sonho de cursar Pedagogia me impulsionou mesmo com comentários em relação aos desafios do sistema e a jornada, essas pedras no caminho não me fizeram desistir. No último ano tive a surpresa de uma pandemia, um período de muita reflexão sobre o futuro e incertezas, pois as provas eram adiadas e eu me questionava bastante se gostaria de ser professora.

Ingressei na Universidade de Brasília (UnB) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), que devido a pandemia, aconteceu de forma síncrona, mas que mesmo assim não me desmotivou e pude ter aula com professores incríveis. Uma jornada que rapidamente passou em 4 (quatro) anos e trouxe um olhar amplo para o mundo, conheci outras realidades, amizades que deixaram a graduação mais leve e divertida como a Amanda, Clara, Júlia, Kamila, Letícia e a Sabrina, os estudos na BCE (Biblioteca Central da UnB), filas para

² O “*fanzone*” ou o zine é um livreto criado para explorar a criatividade, abordar temas significantes e também utilizado como forma de expressão, podendo ser publicado com autoria ou sem.

almoçar no RU, passeios no ICC e nos jardins ao redor, saídas de campo diferentes, oficinas nas semanas universitárias, palestras na sala Papyrus, Mostras de Estágio, a correria para pegar o ônibus 0.110, monitorias, os trabalhos mais criativos e vários momentos que marcaram esse período como uma verdadeira estudante da UnB.

Participei de programas e projetos que foram essenciais na minha formação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em que vivenciei o dia a dia do Ensino Fundamental I, tive experiências únicas com professoras que valorizavam a educação pública emancipadora, palestras e oficinas com temas importantes para a minha *práxis*, um clube de leitura “piberário³³”, além de participar de encontros com pibidianos de outros cursos, construí amizades incríveis como a Ana Júlia e a Maria Clara, além disso tive o primeiro contato com a produção de artigo científico, o qual pude apresentar em eventos científicos.

Posteriormente, participei do projeto de extensão “Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE)”, no qual carrego uma bagagem de conhecimentos sobre a memória e história da educação da capital do Brasil desde os primórdios. Como extensionista, exerci a função de reorganizar todo o acervo documental do MUDE, descrevi fontes documentais, atuei na organização de eventos e tive contato com inúmeros documentos importantes para a educação de Brasília.

Com essas grandes participações pude apresentar dois artigos em eventos acadêmicos, sendo eles: VIII Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC 2023) em Lajeado - RS e XIV Seminário Nacional de Formação de Professores (ANFOPE 2024) em Vitória - ES, de forma que, trouxeram contribuições significativas para a minha vida profissional e pessoal, pois estive presente em debates que ampliaram minha visão sobre a educação e a sua presença nesse país multicultural, assim como, as viagens trouxeram um impacto cultural ao conhecer costumes, tradições, sotaques, comidas típicas e pontos turísticos nestas cidades, além da vivência com estudantes de licenciaturas e profissionais da educação com diversas práticas educacionais.

A última apresentação como graduanda de Pedagogia aconteceu no X ENALIC 2025 em Brasília - DF, com as minhas colegas. A escolha do tema foi justamente uma forma de despedida para esse período marcado de memórias inesquecíveis, sendo a culminância dessas viagens e apresentações em outros estados que agregaram bastante na vida pessoal e

³³Clube de leitura organizado pelo subprojeto Pedagogia - Pibid 2022-2024.

profissional. No artigo foi apresentado um relato de experiência acerca das vivências nos dois congressos que participamos durante a graduação. De forma que, as relações sociais e culturais trouxeram um impacto na formação inicial, pois o convívio e contato com as pessoas, os locais, as pesquisas e estudos de diversos âmbitos proporcionaram uma ampliação de repertório significativo.

Ao fim da graduação, percebi que realmente pude viver a universidade nos seus três pilares - ensino, extensão e pesquisa, porém faltava uma parte para completar a minha jornada. Questionei-me durante um tempo sobre participar do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que até então antes de ser parte do Pibid não imaginava ter a capacidade de escrever algum artigo.

O tempo passou, as experiências que o Pibid proporcionou com perspectivas universitárias e profissionais transformou minha visão. Trabalhei durante quase um ano no Hospital da Criança de Brasília, local onde tive uma prática única e importante para a minha formação acadêmica e pessoal, pois vivenciei uma área da pedagogia pouco conhecida - a pedagogia hospitalar, e no cotidiano aprendi a importância da atuação do pedagogo em espaços diferentes.

A tensão do último ano chegou como um período extremamente cansativo, de insegurança e indecisão, era difícil ter contato com minhas amigas, frequentava a UnB duas vezes na semana e às vezes passava um mês sem ir. Mas, precisava ser firme e seguir em frente e aquilo que eu me questionava sobre participar do Pibic veio em seguida, com a minha ex-coordenadora do Pibid, uma pessoa importante durante a minha formação acadêmica, a professora Shirleide Cruz, me convidando para participar do projeto de pesquisa de sua autoria e se tornou minha orientadora de Pibic e TCC.

Entrei no Pibic como bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), que visa apoiar projetos de pesquisa, ensino e extensão das instituições federais e de pesquisa. A temática estudada e pesquisada foi a atuação do Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) que contou com uma parceria entre educação e cultura nas escolas públicas do Brasil. A pesquisa buscou compreender a atuação e o papel dos professores durante o PMCE nas escolas dos bairros de Recife e Brasília.

É notório que o interesse pela cultura sempre esteve presente na minha vida, então a escolha de tema do TCC não seria diferente. Relembrar a trajetória na graduação e perceber que o meu repertório cultural aumentou gradativamente pelas vivências e experiências, no qual os professores contribuíram e mediaram esse processo por meio das aulas, monitorias, saídas de campo, palestras e eventos.

Durante o Pibid me interessei pela temática de formação de professores e levei comigo durante toda a graduação, então com a partir da pesquisa do Pibic procurei compreender sobre como a cultura estava presente em um dos documentos normativos bastante importante para a formação inicial e continuada: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de cultura presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024), de forma a compreender o seu sentido na formação docente por meio de três eixos analíticos sobre a conceituação de cultura empregado por Williams (2011): desenvolvimento intelectual, sentido antropológico e sentido artístico especializado, na concepção de educação e cultura como dimensões humanas intrínsecas. Dialogamos teoricamente ainda com Moreira e Candau (2003) com a perspectiva de cultura e as conexões com a escola na sociedade e por fim Arroyo (2011) e Silva (2003) no entendimento de currículo como espaço de disputa e poder. Realizamos sob uma abordagem qualitativa na perspectiva de Minayo (2012), a análise documental com a análise temática de Bardin (2016), gerada inicialmente pela construção de nuvens de palavras como ferramenta educacional e de pesquisa. Tendo em consideração o conceito de cultura diversificado com base nas perspectivas pesquisadas, os teóricos Santos (2006) e Williams (2011) baseiam o conceito de cultura na pesquisa. De forma que, as concepções neoliberais encontram um caminho nesse espaço por terem influência, logo, a formação cultural docente a partir dos documentos normativos é o resultado dessa grande disputa que impacta diretamente na *práxis* do docente. As análises encontradas apresentam uma frequência maior em relação ao sentido antropológico e em menor frequência ao sentido artístico especializado, relacionando-se as atividades e manifestações culturais. Assim, uma formação cultural docente deve ser emancipadora e crítica, considerando as características, as realidades e as dimensões sociais dos sujeitos.

Palavras-chave: educação; cultura; formação docente; diretrizes curriculares nacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of culture present in the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (2002-2024), in order to understand its meaning in teacher training through three analytical axes on the conceptualization of culture employed by Williams (2011): intellectual development, anthropological sense, and specialized artistic sense, in the conception of education and culture as intrinsic human dimensions. We also engage theoretically with Moreira and Candau (2003) regarding the perspective of culture and its connections with the school in society, and finally with Arroyo (2011) and Silva (2003) in understanding curriculum as a space of dispute and power. Using a qualitative approach from Minayo's (2012) perspective, we conducted document analysis with Bardin's (2016) thematic analysis, initially generated by the construction of word clouds as an educational and research tool. Considering the diverse concept of culture based on the researched perspectives, theorists Santos (2006) and Williams (2011) base the concept of culture on research. Thus, neoliberal conceptions find a place in this space due to their influence; therefore, teacher cultural training based on normative documents is the result of this major dispute that directly impacts teacher practice. The analyses found show a higher frequency in relation to the anthropological sense and a lower frequency in relation to the specialized artistic sense, relating to cultural activities and manifestations. Therefore, teacher cultural training should be emancipatory and critical, considering the characteristics, realities, and social dimensions of the subjects.

Keywords: education; culture; teacher training; national curriculum guidelines.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BCE	Biblioteca Central da UNB
BNC	Base Nacional Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
IES	Instituição de Educação Superior
JET	Jogos Escolares de Taguatinga
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MUDE	Museu da Educação do Distrito Federal
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Bolsas de Iniciação à Docência
PMCE	Programa Mais Cultura nas Escolas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2024).....	19
2. O CONCEITO DE CULTURA PRESENTE NAS RESOLUÇÕES (2002-2024).....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte do projeto mais amplo financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) que foca a análise do papel docente na implementação e no desenvolvimento do Programa Mais Cultura nas Escolas. Para tanto, a presente pesquisa teve como foco analisar o conceito de cultura a partir dos três eixos analíticos apresentado por Williams (2011) sendo a cultura no sentido de formação e desenvolvimento intelectual, sentido antropológico e sentido artístico especializado presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no período de 2002-2024, anos em que diferentes documentos de diretrizes foram promulgados pelo Ministério de Educação via Conselho Nacional de Educação.

O conceito de cultura é discutido por diversos autores há um longo período, sendo apresentadas diferentes concepções e visões a partir da construção teórica e prática de cada autor. Santos (2006, p. 45) pontua cultura como “uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social”, devendo considerar e conhecer os contextos que estão inseridos, os costumes e as práticas. Williams (2011, p. 10) destaca historicamente como “nome de um processo - cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana”, então a cultura como um processo, um ato de cultivar algo.

Estendendo-se aos sentidos da cultura, Williams (2011, p. 121) aponta três eixos analíticos sendo eles o sentido de formação e desenvolvimento intelectual com o cultivo ativo da mente, de modo que, quanto mais acesso a pessoa possuía, mais desenvolvida intelectualmente e quanto menos acesso, menos desenvolvido. O segundo eixo é associado ao sentido antropológico “indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral”. A cultura como sentido artístico especializado está ligado ao terceiro eixo por meio das artes, ampliando para o teatro, dança, escrita, desenho, pintura, entre outros, instâncias sob as quais aquele autor aponta como uma visão predominante quando se busca conceituá-la.

Diante disso, por meio de estudos e das próprias relações foi possível compreender que o ser humano produz e transmite cultura através das relações interpessoais, portanto, educação e cultura são indissociáveis e inseparáveis. A escola como instituição educativa teria, portanto, com um dos seus objetivos proporcionar experiências de diversidade cultural assim como destaca Moreira e Candau (2003, p. 160): “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos

entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” Logo, as instituições de ensino como a escola é um dos primeiros espaços de convivência, de interação, de socialização, de comunicação uns com os outros, é um espaço cultural juntamente com a universidade. Essa relação educação e cultura foi destacada pelo professor Brandão quando:

Aquilo através do que se lê; aquilo com que os homens trocam entre si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados, que tornam, ao mesmo tempo, tal vida, social, e a deles, humana. Isto é, vivida *como e através* da cultura. (Brandão, 1981, p. 13)

Ao situar pelos documentos oficiais é possível observar na Constituição Federal de 1988, a primeira menção de cultura no parágrafo único dos “Princípios Fundamentais” visando uma formação de comunidade latino-americana dos povos por meio da integração de algumas áreas, como a econômica, política, social e cultural (Brasil, 1988) levando a compreender a presença dos três eixos analíticos de modo geral: de desenvolvimento intelectual, de um sentido antropológico e um sentido artístico especializado.

Se a relação educação-cultura é parte indissociável da formação docente nas vivências, então, de que modo estão empregadas nos documentos que norteiam e guiam os currículos das instituições de ensino formadoras?. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a relação educação-cultura se expressa objetivamente e destaca as manifestações culturais como um eixo estruturante no processo formativo da educação, segue:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996)

Os currículos, os quais são um espaço de construção da formação docente devem levar em consideração essa dimensão indissociável, tendo em vista que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2003, p. 15) de modo que durante a formação docente “a cultura é produzida, negociada e significada na Licenciatura mediante jogos de poder inerentes ao grupo e às relações sociais nele estabelecidas” (Ferreira, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, a cultura permeia todo o processo de construção da identidade pessoal e profissional docente e os currículos como um espaço que norteia e possui a necessidade de incluir e compreender os impactos de uma formação cultural para os

profissionais, pois “como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos” (Nogueira, 2010, p. 11-12), então é durante a formação inicial e continuada que ocorre esse contato e ampliação de repertório cultural.

Assim, a pesquisa realizada com um enfoque qualitativo que segundo Minayo (2012, p. 40) é “composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (2011, p. 622) tendo como eixo a análise documental, em que Bardin (2016, p. 40) destaca o objetivo de “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Por outro lado, um instrumento aliado para a análise que contribuiu de forma significativa foram as nuvens de palavras sendo definidas como “recursos digitais utilizados com frequência em reportagens para evidenciar os termos mais utilizados e comentados no momento.” (Pagliarini e Sepel, 2022, p. 8). O processo de pesquisa da análise documental das resoluções que instituíram e definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024) ocorreram por meio de seis etapas basilares, como se descreve no quadro abaixo:

Quadro 1 - Etapas da organização do material

ETAPA	DESCRIÇÃO
1	Pesquisa e coleta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002-2024)
2	Investigação da presença da palavra “cultura” e seu contexto
3	Construção de tabela dividindo as resoluções por artigo
4	Produção de nuvem de palavras na plataforma <i>Word Cloud</i>
5	Organização das nuvens de palavras em tabela
6	Categorização das expressões relacionados a palavra cultura

Fonte: Produção autoral

Na primeira etapa foi realizada a pesquisa, a coleta das Resoluções e leitura para compreendê-las, divididas em: resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; resolução nº

2, de 1º de julho de 2015; resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 e resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Posteriormente, a investigação da palavra “cultura” por meio da ferramenta *Localizar no documento* (Ctrl + F) foi possível contabilizar e identificar o contexto que estava empregado em cada artigo. Ademais, as palavras que possuem prefixo e sufixo também foram incluídas, como “multi-”, “socio-”, “inter-”, “-al” e “-ais”.

A terceira etapa compôs a construção de uma tabela para cada resolução com duas colunas: artigo e texto. Dessa forma, foi organizado para a omissão de termos, em que retirou-se todos os artigos, preposições, conjunções e pronomes presentes nos parágrafos, pois ao utilizar a plataforma *Word Cloud*, essas classificações estariam em evidência pela quantidade de repetição.

Em seguida, a quarta etapa consistiu na produção das nuvens. Como ferramenta educacional as nuvens de palavras são utilizadas principalmente para conceituar algo, compreender o sentido de uma palavra ou texto e para o processo de pesquisa, a utilização das nuvens contribuiu para organizar e contextualizar os dados para visualização de destaque das palavras. Assim, os artigos foram depositados em um espaço na plataforma *Word Cloud* e posteriormente gerou-se uma imagem, conforme demonstrado a seguir:

Figura 1 - Nuvem de palavras da DCNS de 2024



Fonte: Produção feita no site Word Cloud

Na quinta etapa foi produzido outra tabela com três colunas, a primeira contendo as imagens geradas pela ferramenta *Word Cloud*, já a segunda e a terceira foram divididas em palavras centrais - são maiores e localizadas no meio como destaque, e palavras periféricas - são menores, localizadas nas extremidades e nos espaços entre as palavras centrais, portanto,

com essa divisão foi possível visualizar com facilidade o contexto da frase na qual a palavra cultura foi empregada, observando se esta figurou com maior destaque ou se estava posicionada de modo periférico.

Partindo para a última etapa, em que foi realizada duas análises: uma para as expressões relacionadas a palavra cultura e a outra para a categorização dos três eixos analíticos do sentido de cultura empregado por Williams (2011): formação e desenvolvimento intelectual, sentido antropológico e sentido artístico especializado, possibilitando analisar de forma minuciosa o contexto inserido para a formação docente na última etapa com a categorização das expressões utilizadas nas resoluções.

1. HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2024)

A educação brasileira está marcada por reformas educacionais, isto é, grandes modificações políticas em leis, diretrizes e resoluções as quais compõem o currículo da educação. Diante disso, as relações de poder estão inseridas nelas, sendo um campo de disputa por serem a organização central do sistema de educação brasileira. (Arroyo, 2011)

Em vista disso, os autores Arroyo (2011) e Silva (2003) discutem os currículos como território de disputa mais fechado, politizado, normatizado como aspecto político de poder (Arroyo, 2011). Ademais, o currículo é uma questão de identidade que carrega uma seleção de conhecimentos, saberes e características intrinsecamente ligados ao poder (Silva, 2003). Com isso, as reformas educacionais determinadas por essas disputas implicam diretamente na formação de profissionais da educação e dos estudantes como ocorreu com as Diretrizes, sendo os documentos frutos de uma grande disputa de poder em torno de qual formação docente para qual projeto de sociedade se quer defender.

Como competência da União foi estabelecido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, devido a necessidade de existir uma diretriz que norteasse os currículos de instituições de nível superior das licenciaturas contendo, dentre elas, a carga horária mínima, estrutura curricular e a organização institucional dos respectivos cursos de formação profissional em nível superior, como é o caso das diretrizes de formação docente.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado do Ministério da Educação que tem funções deliberativas composto por conselheiros, representantes da sociedade civil e dois membros nato do MEC: os secretários de Educação Básica e Educação Superior (Brasil, 2024), é responsável por emitir as diretrizes, incluindo as da formação de professores. Reunindo então, como competência nacional, antes feita com caráter estadual nos currículos que norteavam as instituições.

Desta feita, a primeira diretriz sistematizada no período analisado e com caráter nacional, foi a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. No ano de 2002 o Brasil era presidido por Fernando Henrique Cardoso tendo como Ministro da Educação Paulo Renato Souza e pelo Ministro da Cultura Francisco Weffort. Ambos ministros estavam inserindo nos respectivos ministérios aspectos neoliberais com destaque para a política de avaliação no campo educacional e no contexto da cultura sua associação à ideia de negócio.

Como primeira resolução para a formação docente de modo geral e em caráter nacional, a Resolução 1/2002 trouxe consigo aspectos básicos como a organização curricular, aspectos de formação para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) integrando uma avaliação formativa, articulação das didáticas e eixos com as diversas dimensões no âmbito universitário. Porém as diretrizes “não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas” (Fitcher Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943) com os conhecimentos exigidos por meio das competências.

Já a segunda diretriz, seguida de anos de discussão de um “processo democrático e participativo” (Diniz-Pereira, 2025, p. 5), sob o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff em 2015, com atuação dos Ministros da Educação Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante e o Ministro da Cultura Juca Ferreira. Mesmo com as mudanças de ministros da educação, o campo educacional foi fortalecido pelas bases do movimento educativo popular, de modo geral, e, do movimento docente em particular. Já no campo da cultura o Ministro Juca Ferreira manteve um projeto democrático desencadeado pelo ministro Gilberto Gil. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 entrou em vigência com mais detalhamento e avanços para a formação de inicial e continuada. Nessa perspectiva, o documento considera a docência como:

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Além disso, houve a ampliação da carga horária mínima para 3.200 horas e foram apresentados os três pilares das IES (Instituição de Educação Superior) em articulação sendo o ensino, extensão e pesquisa, abrangendo a valorização docente em consonância com a realidade educacional.

No entanto, com a mudança de governo por meio do golpe político⁴ ocorrido em 2016, em que Michel Temer assumiu o poder com o retorno do conservadorismo que se consolidou rapidamente, assim houve a revogação da Resolução 2/2015. Dessa forma, em 2017 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com concepções neoliberais que continuaram a impactar na formação de professores e de estudantes por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de

⁴ Golpe ocorrido em 2016, por meio do *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

2020, no qual foi instituída sob o poder do presidente Jair Bolsonaro e atuação do Ministro da Educação Ricardo Vélez e Abraham Weintraub. Destacando-se que o Ministério da Cultura foi extinto nesse período e se tornou uma Secretaria Especial de Cultura, tendo como consequência a perda de autonomia, redução de apoio e orçamento nas políticas públicas e vários outros aspectos

Nesse sentido, os documentos foram marcados pela volta da “pedagogia das competências” e pela criação da BNC-Formação definida por Gontijo *et al* (2023) como controladora da qualidade da formação, contendo aspectos prescritivos e padronizadores. São duas resoluções de grande discussão na educação, pois além de fragmentarem em dois documentos a formação inicial e continuada, trouxeram explicitamente aspectos do neoliberalismo, como as “concepções centradas em habilidades e competências, típicas de processos gerencialistas e tecnocráticos, tendo por eixo a defesa de Base Nacional Comum Curricular” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 67).

Em 2024, sob a presidência do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva com apoio do Ministro da Educação Camilo Santana e a volta do Ministério da Cultura com a ministra Margareth Menezes, que fora extinto, anteriormente, pelo então presidente Jair Bolsonaro, as últimas DCNs entraram em vigência, definida por Diniz-Pereira (2025) como uma “bricolagem”, por ter elementos fiéis tanto da Resolução de 2015, quanto da Resolução de 2019. Em relação à análise e críticas dessa nova resolução, entidades e grupo trouxeram perspectivas que levam em consideração a identidade e trabalho docente, por uma formação emancipadora e pela valorização dos profissionais de educação.

O Grupo de Trabalho 08 - Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) elucidou aspectos que devem ser debatidos minuciosamente, uma delas sendo a prática pedagógica por meio do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), em que possui uma:

perspectiva reducionista da articulação teoria-prática, reforçam o caráter pragmático destinado a formação inicial do(a) professor(a), açodando a inserção no futuro campo profissional de trabalho (ANPED, 2024, p. 9)

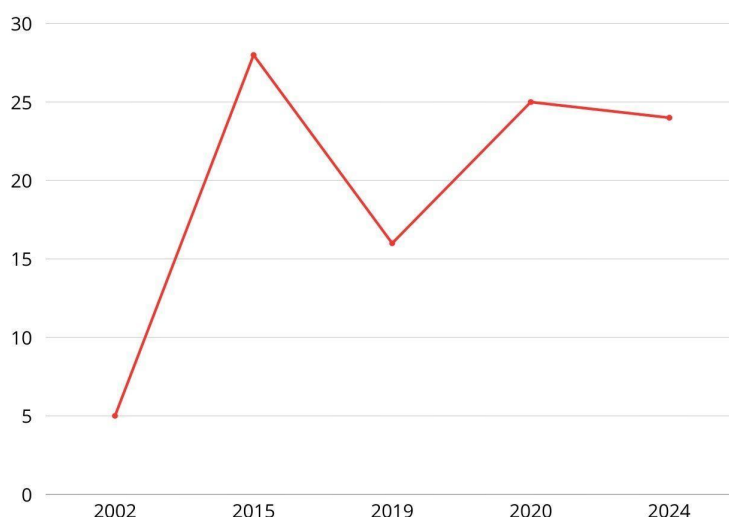
Desse modo, houve uma redução na carga horária da prática e das ações de extensão, limitando a atuação do docente apenas ao âmbito escolar, tendo em vista que, a educação também acontece em outros espaços como hospitais, museus, zoológicos, entre outros, e assim ao utilizar metodologias que compreendam a realidade do local, torna-se um potencial para uma educação emancipadora e diversificada.

Diante do exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores evidenciam os impactos políticos e prioridades acerca de interesses sob poder, observando que, a educação é marcada pela disputa e a cultura marcada por uma menor visibilidade fragilizando a indissociabilidade entre elas em todos os sentidos. Assim, a análise do conceito de cultura nesses documentos será discutida posteriormente de forma a compreender o sentido e seu contexto em relação à educação e cultura.

2. O CONCEITO DE CULTURA PRESENTE NAS RESOLUÇÕES (2002-2024)

Com o objetivo de analisar o conceito de cultura nas resoluções por meio dos três eixos analíticos empregado por Williams (2011) foi realizado um mapeamento com a palavra cultura utilizando critérios de contextualização da palavra e a quantidade presente nos documentos, a partir disso foi encontrado entre cinco a trinta menções da palavra cultura com a presença dos sufixos/prefixos nas DCNs.

Gráfico 1 - Cultura nas DCNs



Fonte: Produção autoral

É possível observar no gráfico que a Resolução 1/2002 vinda de um contexto recente pós LDB 9.394/96 contou com apenas cinco palavras, após alguns anos a Resolução 2/2015 entrou em vigor e teve um aumento acentuado para 28 menções, tendo em vista que a lei 10.639/2003 com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira foi promulgada e a lei 11.645/2008 com a inclusão da temática do ensino sobre a história e

cultura dos povos indígenas. Seguindo para a Resolução 2/2019 no que houve uma queda para 16 menções da palavra e em 2020 aumentou para 25.

Deve-se pontuar que a maioria das palavras das resoluções de 2019 e 2020 estavam presentes no quadro da BNC-Formação, os quais se referem às denominadas competências profissionais que os documentos apresentam e não diretamente na parte do texto das diretrizes em que são apontados princípios teóricos e operativos. Por fim, a Resolução 4/2024 que está em vigor, possui 24 menções da palavra cultura.

Quadro 2 - Sistematização das expressões relacionadas com cultura

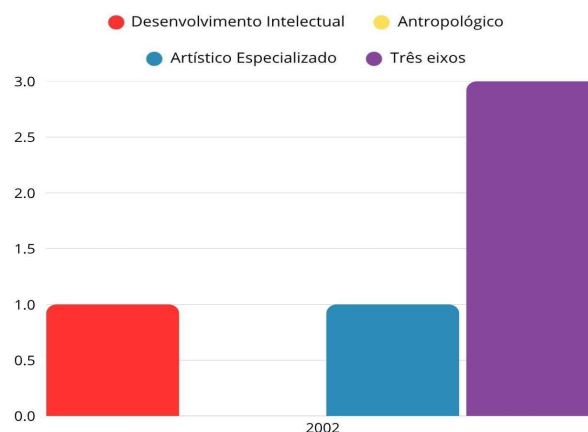
Expressões no sentido de formação e desenvolvimento intelectual	Expressões no sentido antropológico	Expressões no sentido artístico especializado	Expressões nos três eixos analíticos
• Divulgar a cultura • Cultura geral, ampla e plural • Conhecimento cultural • Realidade social e cultural • Questões culturais • Ampliação da cultura geral	• Cultura local • Relações criativas entre natureza e cultura • Realidade social e cultural • Particularidades culturais • Diversidade cultural • Conhecimento da cultura • Identidade sociocultural • Diversidade étnico-cultural • Perspectiva intercultural	• Atividades culturais • Repertório cultural • Produção cultural • Manifestações artísticas e culturais • Atividades didáticas	• Enriquecimento cultural • Dimensão cultural • Agentes formativos • Formação científica e cultural • Ambientes culturais • Ensino intercultural e bilíngue

Fonte: Produção autoral

De modo geral, nas DCNS, há uma frequência maior das expressões com sentido antropológico, levando a compreender que os saberes, as tradições, os costumes são considerados parte da cultura e ressaltam a importância de um ensino que dialogue com a diversidade cultural. Em seguida, expressões que em uma certa medida, abrangiam de modo articulado os três eixos analíticos, quase alcançaram a mesma quantidade do eixo anterior, já

os sentidos de formação intelectual e artístico especializado apresentaram uma frequência menor de expressões.

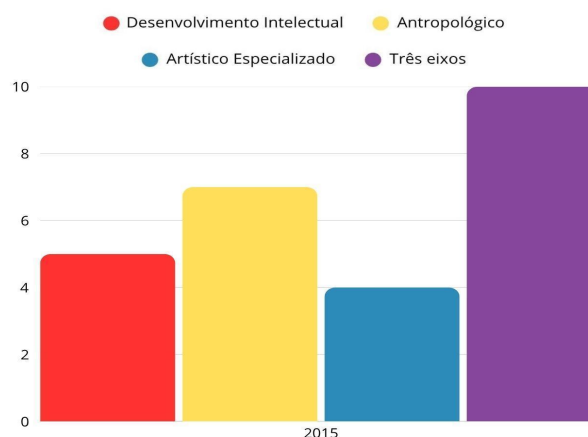
Gráfico 2 - Eixos analíticos na Resolução 1/2002



Fonte: Produção autoral

Para a sistematização e análise do contexto das palavras nos documentos, observou-se que em 2002 as expressões utilizadas no sentido dos três eixos como “dimensão cultural”, “enriquecimento cultural” e “cultura geral” foram descritas de forma generalista, superficial e sem detalhamento, parecendo tratar a cultura um “produto” a ser apropriado pelos sujeitos. Esse aspecto pode ser reforçado pela percepção de um certo apagamento e distanciamento dos grupos étnicos como sujeitos partes da sociedade, como podemos explicitar visualmente com o gráfico, por não ter se localizado nenhuma evidência ou referência tanto do termo cultura próximo ao sentido antropológico como a própria indicação nominal de algum grupo étnico específico.

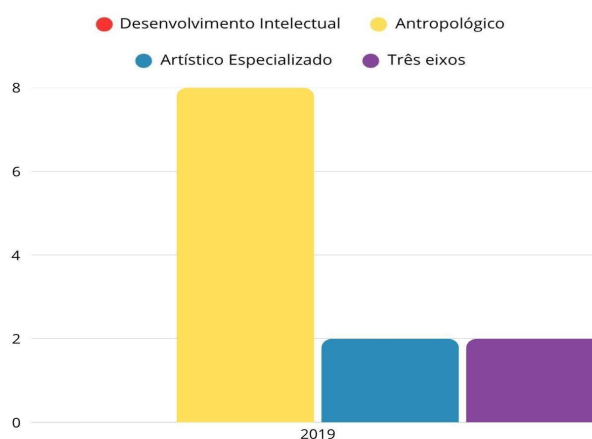
Ademais, o início da presença dos parâmetros do neoliberalismo nas DCNs ocorreu nesta resolução com a implementação da “pedagogia das competências”, isto é “aprender a aprender” (Duarte, 2001), em que o desenvolvimento crítico se dá cada vez mais voltado para o mercado de trabalho, e ao relacionar com a cultura há a presença da “cultura geral e profissional”, remetendo a uma cultura organizacional, empresarial. Dessa forma, distancia-se do papel da educação ao incitar o ensino por metas, resultados e competitividade. Em relação ao sentido artístico especializado, a Resolução 1/2002 destaca no Inciso VII do artigo 7º a colaboração para promover atividades artísticas para os docentes como competência da organização institucional (Brasil, 2002).

Gráfico 3 - Eixos analíticos na Resolução 2/2015

Fonte: Produção autoral

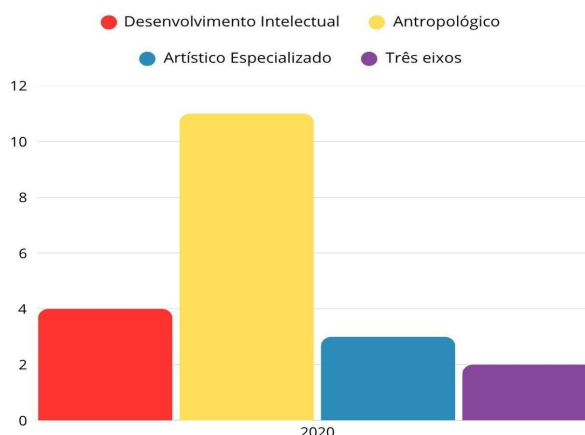
Em contrapartida, a Resolução 2/2015 apresenta uma diversidade de contextos trazendo a interculturalidade, a formação cultural, as atividades culturais, a importância da valorização de relações, assim como a identidade sociocultural como dimensões que figuraram no currículo de formação docente por carregar um conjunto de valores da socialização dos sujeitos.

Ao observar o gráfico 3, a presença dos três eixos se destaca pela predominância de menções, tais como: “ensino intercultural”, parecendo estar mais em consonância ao que Paulo Freire dialogava dentre algumas características da educação “o respeito e o acolhimento às diversas culturas, o diálogo entre os saberes, a denúncia do imperialismo, a educação como prática de liberdade [...]” (Figueiredo; Frantz, 2018, p. 21). Em relação ao sentido de formação e desenvolvimento intelectual, destaca-se os conhecimentos científicos e culturais como parte do desenvolvimento na formação docente.

Gráfico 4 - Resolução 2/2019

Fonte: Produção autoral

Gráfico 5- Resolução 1/2020



Fonte: Produção autoral

Na DCNs de 2019 e 2020, embora a presença de indicativos de termos no eixo antropológico, por meio dos saberes e tradições locais se tornam mais evidentes com a BNC-Formação, mas trouxe consigo aspectos neoliberais como “cultura institucionalizada de sucesso e eficácia” (Brasil, 2019) e “a cultura de altas expectativas acadêmicas de sucesso” (Brasil, 2020). Além de expressões utilizadas no mercado empresarial como clientela e cultura organizacional.

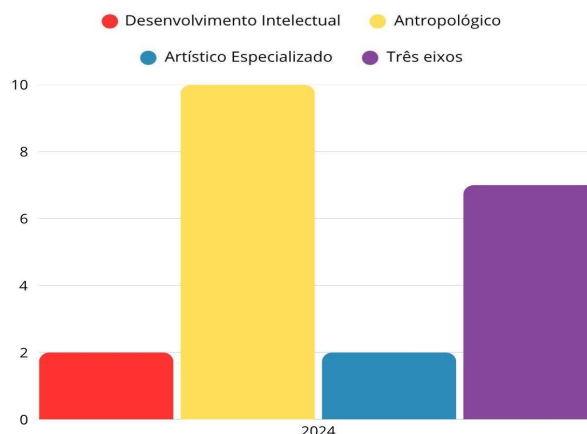
Da mesma forma, uma conceituação mais ampla de cultura que integraria as três dimensões de modo articulado, apareceu em menor quantidade. Assim, essas expressões que relacionam ao desenvolvimento intelectual pautado pela ideia de eficácia e meritocracia de “sucesso”, carregam um sentido de uma educação mercantilizada, em que os estudantes e a comunidade são “clientes” e os profissionais de educação os “vendedores” que entreguem resultados com o objetivo de atingir uma meta, assim como destaca Arroyo:

As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais (Arroyo, 2011, p. 30).

Pontua-se também a volta acentuada e centralidade na “pedagogia das competências”, principalmente com a BNC-Formação, em que os professores devem atingir e atender as expectativas e exigências para se tornarem mais eficientes (Silva; Cruz, 2021), ademais, as reformas educacionais como um projeto de mercantilizar a educação abrange diversos impactos na formação docente como a plataformização, a desprofissionalização docente, a

falta de autonomia, o excesso de demandas e cumprimento de metas, entre outros, esvaziando a formação de um sentido de cultura como expressão humana em seus múltiplos contextos e saberes.

Gráfico 7 - Resolução 4/2024



Fonte: Produção autoral

Por outro lado, na Resolução 4/2024, a predominância ocorre no eixo de sentido antropológico como foi destacado no inciso 1 do artigo 7 ao descrever a importância do currículo estar em consonância com a realidade social e cultural do local das instituições e de forma geral com os três eixos analíticos presentes no artigo 13, inciso 1:

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (Brasil, 2024).

Além disso, com pouca evidência dos eixos de formação intelectual e artístico especializado, relacionam o respeito à pluralidade cultural, levando em consideração seus contextos e dispendo de uma formação utilizando atividades pedagógicas diversificadas que ampliem o repertório cultural dos estudantes.

Como Diniz-Pereira (2024) comentou, essa resolução trouxe uma bricolagem entre a resolução de 2015 e as de 2019 e 2020, pondera-se que embora tenha registrado o sentido mais antropológico, entra em contradição quando acaba por ter uma visão restrita de prática na formação docente, como também, minimizou a extensão e centralizou na escola a função de ensino sem o diálogo com outros espaços sociais formativos.

É importante observar que nas cinco diretrizes, quatro foram encontradas o registro da expressão do docente como agente formativo cultural, parecendo que os documentos

assumem a compreensão que, durante a sua formação o contato, a reflexão, a ampliação de repertório por meio de práticas culturais são essenciais para serem formadores interculturais.

Freire enfatiza essa perspectiva quando o sujeito assume um espaço que deve:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (Freire, 1996, p. 18).

Entretanto há uma dicotomia sobre a nomenclatura, enquanto na Resolução 2/2015 e na Resolução 4/2024 apresentam os profissionais como “agentes interculturais” e “agente formativo de cultura”, nas Resoluções de 2019 e 2020 nomeiam-se “agentes de conhecimento e cultura”, parecendo fragmentar o conhecimento e secundarizando a e as culturas como um conhecimento válido, e a associando como um acessório.

A análise dos gráficos possibilitou observar os sentidos do conceito de cultura nas Diretrizes ao longo dos anos, em como as políticas públicas e leis impactam em uma formação cultural, além das mudanças de governo a partir de concepções que orientam cada poder influencia na instituição dos documentos e sobre a cultura que pretendem promover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o principal objetivo da pesquisa em analisar o conceito de cultura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores entre 2002 a 2024, com base nos três eixos analíticos empregados por Williams (2011): formação e desenvolvimento intelectual, sentido antropológico e sentido artístico especializado, assim uma análise detalhada também ocorreu nas expressões e contextos que a palavra cultura estava descrita nas resoluções.

Nas resoluções foi possível observar que o eixo de sentido antropológico encontrou-se com mais frequência, muitas vezes conectados aos conhecimentos da cultura local, dos grupos étnicos, por questões ambientais e da identidade sociocultural, porém essa frequência ocorreu após a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ampliando assim a diversidade cultural histórica no currículo. Em relação ao sentido de formação e desenvolvimento intelectual perpassa os outros eixos analíticos, tendo em vista que o sujeito está inserido em contextos culturais a partir das vivências, das experiências e do ensino.

Dessa forma, foi encontrado em menor frequência o sentido artístico especializado, relacionado às atividades pedagógicas, os materiais didáticos e as manifestações artísticas para a ampliação do repertório cultural nas instituições de ensino, seja de educação básica e de educação superior. Contudo, deve-se ter um cuidado para não haver uma generalização do conhecimento e ensino de cultura como ocorreu na Resolução 1/2002, em que entende-se a cultura de modo amplo.

No entanto, o retorno progressivo do conservadorismo fundamentado nas concepções neoliberais, e assim o currículo sendo um espaço de influência, acompanham um grande impacto na formação docente ao se basear-se em uma “pedagogia das competências” e na “cultura organizacional”, ocorrendo assim, uma redefinição da educação e cultura. Em que passam a ter um sentido de produção, eficiência, sucesso, fragilizando a indissociabilidade entre elas.

Nessa perspectiva, a importância de uma formação cultural durante a formação docente é imprescindível por ser um constituinte essencial nos currículos que norteiam as instituições de educação superior de licenciatura, visto que, a cultura e educação são indissociáveis. De modo que, essa indissociabilidade dialogue, abranja a realidade características culturais, que reflita sua relevância e seus impactos para uma formação emancipadora e crítica.

Diante disso, ao longo da pesquisa os objetivos propostos foram alcançados evidenciando uma análise crítica em que abrem possibilidades de novos estudos acerca da formação cultural docente em outras dimensões nas perspectivas dos documentos normativos da educação brasileira, em que, gradativamente influências de poder refletem diretamente nessa formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Leandro da Conceição; DINIZ, Bianca Maria Souza.; MOURA, Marcela Moura; LIMA, Maria Eduarda Barbosa; ALMEIDA, Mauricio Barcellos. **Nuvem de palavras como estratégia didática em uma turma de Biblioteconomia. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 14, p. 1-17, 2024. DOI: 10.35699/2237-6658.2024.53198.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao>. Acesso em 25 de novembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a alteração do § 1º do art. 26 e do art. 79-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, P. 8-12, 2 jul. 2015

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019. p. 87–90.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020. p. 103–106

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024b.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva.** Textura, v.24, n.59, p.55-77, jul./set. 2022. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>>. Acesso em 14 setembro de 2025

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Aqui jaz o “3+1”. A resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 17, n. 36, p. e909, 2025. DOI: 10.31639/rbpf.v17.i36.e909. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e909>>. Acesso em 13 de setembro de 2025.

FERREIRA, Yara Araujo. **Cultura & Formação Docente: pensando o currículo como uma construção cultural.** RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 6, n. 6, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v6i6.1800. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1800>>. Acesso em 19 de setembro de 2025.

FIGUEIREDO, José Wnilson; FRANTZ, Walter. **Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. Roteiro.** [S. l.], v. 43, n. 2, p. 673-706, 2018.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines. Fialho. **A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

GT8-ANPEd. (2024). **Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação: Posição do GT8 da ANPEd sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.** Disponível em: <<https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Posicionamento-do-GT8-da-Associacao-Nacional-de-Pos-graduacao-e-Pesquisa-em-Educacao-%E2%80%93ANPEd-sobre-s-Diretrizes-Nacionais-para-a-Formacao-Inicial-de-Professores-para-a-Educacao-Basica.pdf>> Acesso em 14 de setembro de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621–626, Rio de Janeiro, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação terá 13 novos conselheiros.** Brasília: MEC 13 ago. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/conselho-nacional-de-educacao-tera-13-novos-conselheiros>>. Acesso em 08 de setembro de 2025

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156–168, maio 2003.

NASCIMENTO, Damasia Sulina do. **Formação Cultural de Professores da Educação Básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Goiânia: UFG, 2008.

PAGLIARINI, Daiane Schio; SEPEL, Lenira Maria Nunes. **Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do Reino Fungi no Ensino Médio.** *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 1–23, 2022. DOI: 10.26843/rencima.v13n4a12. Disponível em: <<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3483>>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

SANTOS, Rojanira Roque dos. **Os significados de cultura em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica .** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89–104, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8918>>. Acesso em 10 de novembro de 2025.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** Tradução de Cecília Prada. São Paulo: Boitempo, 2011.

WORDCLOUDS. **Wordclouds.com.** 2024. Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 18 de agosto de 2025