

## OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA NATUREZA DA SERRA DO ESPINHAÇO EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### MIRADAS DE LOS PROFESORES SOBRE LOS DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE CONTEXTUALIZAR LA NATURALEZA DE LA SIERRA DO ESPINHAÇO EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

**Samara Cristina Amorim Leite**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
samara.amorim@ufvjm.edu.br

**Maíra Figueiredo Goulart**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
maira.goulart@ufvjm.edu.br

#### RESUMO

O objetivo foi investigar a visão dos professores sobre desafios e oportunidades da contextualização da natureza da Serra do Espinhaço, MG, nas suas práticas pedagógicas. Entrevistas foram realizadas e, por meio da Análise Textual Discursiva, identificou-se como se dá o ensino em torno do livro didático, suas limitações, bem como o desconhecimento da obrigatoriedade da parte diversificada do currículo e limitações na sua condução. Discutimos que o cenário carece de melhorias que serão alcançadas com políticas públicas que de fato busquem complementar os currículos com as questões socioculturais e ambientais de cada comunidade em questão, respeitando e valorizando os professores.

**Palavras-chave:** educação básica, parte diversificada do currículo, Serra do Espinhaço,

**Eixo temático:** 1. Currículos de Ciências e Biologia: histórias e políticas educacionais.

**Modalidade:** Pesquisa acadêmica

#### RESUMEN

El objetivo fue investigar la visión de los profesores sobre los desafíos y oportunidades de contextualizar la naturaleza de la Sierra do Espinhaço, MG, en sus prácticas pedagógicas. Se realizaron entrevistas y, a través del Análisis Textual Discursivo, se identificó cómo se lleva a cabo la enseñanza en torno al libro de texto, sus limitaciones, así como el desconocimiento y limitaciones de la implementación de la parte diversificada del currículo. Se discute que el escenario carece de mejoras que se lograrán con políticas públicas que busquen complementar los currículos con las cuestiones socioculturales y ambientales de cada comunidad y valorando a los profesores.

**Palabras clave:** educação básica; parte diversificada del currículo; Sierra do Espinhaço.

**Eje temático:** 1. Currículos de Ciências y Biología: historias y políticas educativas.

**Modalidad:** Investigación académica.

## INTRODUÇÃO

O currículo da Educação Básica é um campo de disputas de poderes, que flutua entre dois extremos: o de ser a “bússola norteadora” da educação, responsável pelo desenvolvimento humano e social (Reis; Moura; Sobrinho, 2017) e o de ser um “território contestado” por se tratar de um projeto hegemônico, pensado e elaborado por sujeitos com distintos interesses políticos (Sousa, 2015).

É fato que os currículos são realidade no contexto escolar e, atualmente, são produzidos a partir das competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017). A BNCC foi implementada em meio à muitas críticas, dentre elas, o fato de ser uma diretriz curricular que propõe uniformização da educação para um público muito amplo em um país com tantas realidades diversificadas e específicas em suas peculiaridades (Oliveira *et al.*, 2019). A BNCC cita, de forma muito pontual e sutil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Federal nº 9.394/1996) que em seu Artigo 26 determina:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 9).

A concepção da Parte Diversificada do Currículo (PDC) data desde a LDB/61 (Lei nº 4024 de 1961) e está presente em diversos marcos e diretrizes posteriores (conforme revisto e sintetizado por Pereira e Souza, 2016) e, inclusive, na própria BNCC que aponta para uma “relação entre o que é básico-comum e o que é diverso” - este último caracterizado pela “contextualização pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (Brasil, 2018, p.11).

Naturalmente, orientações sutis e sem maiores detalhamentos, além da ausência de políticas públicas concernentes, não garantem a exequibilidade de uma PDC de forma efetiva nas escolas brasileiras. Pereira e Sousa (2016) destacam que a PDC é um discurso

redundante e vazio, uma normativa precária e que quase não tem espaço nas práticas escolares, mas que deveria ser “um espaço para que movimentos sociais e as reivindicações da minoria estejam pontuados, permitindo que haja um diálogo entre conhecimento e cultura” (Pereira e Sousa, 2016, p. 456).

Este cenário é agravado pelo uso de livros didáticos de conteúdo generalista. Os professores têm o livro didático como um manual de conteúdos que condicionam todas as estratégias no ensino (Lajolo, 1996) e que, além disso, são também a fonte de informação e formação dos próprios professores (Silva, 2012). A “fetichização do livro didático” denunciada por Silva (2012) causa invisibilidade dos problemas diários enfrentados pelos professores e fortalece o uso corriqueiro e sem contextualização dos livros didáticos, contribuindo ainda mais para a não efetivação da PDC.

Na contramão da uniformização da educação preconizada pela BNCC e da generalidade dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, a PDC desenvolvida de forma crítica se constitui de porções únicas e específicas do local onde as escolas estão inseridas. O objetivo de tais processos é valorizar os saberes, a cultura, os modos e o meio ambiente onde os alunos vivem e interagem.

Diante deste cenário, fica clara a importância da contextualização da natureza da Serra do Espinhaço nas práticas pedagógicas desenvolvidas na região. A Serra do Espinhaço é uma cadeia de montanhas que se estende desde o centro sul de Minas Gerais até a Bahia e é reconhecida como Reserva da Biosfera (UNESCO, 2017) por apresentar grande importância biogeográfica e cultural, serviços ecossistêmicos relevantes como produção de água e estoque de carbono, além de conter uma biodiversidade muito elevada e única, com inúmeras espécies endêmicas, raras e ameaçadas de extinção.

O problema delineado para o desenvolvimento desta pesquisa foi: Quais os desafios e oportunidades vivenciadas pelos professores da educação básica na contextualização da biodiversidade da natureza da Serra do Espinhaço? A investigação e a reflexão da realidade vivenciada por estes professores permitem uma análise da efetividade da legislação educacional e políticas públicas afins quanto a PDC e, assim, o objetivo desta pesquisa foi: investigar a visão dos professores de algumas escolas da rede pública de

ensino sobre os desafios e as oportunidades da contextualização da natureza da Serra do Espinhaço em Minas Gerais nas suas práticas pedagógicas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória-descritiva, foi aprovada pelo Comitê de Pesquisa com Seres Humanos conforme o parecer CAAE: 53364621.7.0000.5108.

O estudo se desenvolveu em três escolas estaduais situadas nos municípios mineiros localizados na Serra do Espinhaço: Felício dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto e Diamantina. O levantamento de dados ocorreu à partir de 15 professores do Ensino Fundamental e Médio, sendo sete de Ciências/Biologia, três de Geografia e um(a) professor(a) de Matemática, um(a) de História, um(a) de Química, um(a) de Educação Física e um(a) de Português, identificados por siglas. Foram feitas entrevistas semiestruturadas que buscaram conhecer se e como a Parte Diversificada do Currículo se desenvolve na escola, bem como os recursos utilizados pelos professores, suas possibilidades e limitações para a preparação de suas aulas.

Os textos das entrevistas foram submetido à Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2006). Portanto, após passar pelas etapas de Formação do Corpus e Unitarização, categorias intermediárias e finais foram estabelecidas (Quadro 1).

**Quadro 1:** Categorias da Análise Textual Discursiva.

<b>Categorias pré-estabelecidas</b>	<b>Subcategorias intermediárias</b>	<b>Categoria final</b>
Recursos Didáticos	Principal recurso didático utilizado é o livro didático	O ensino em torno do livro didático e as limitações pedagógicas
	Os professores consideram o livro didático insuficientes e generalistas	
Parte Diversificada do Currículo	Desconhecimento da obrigatoriedade da PDC	Desconhecimento da obrigatoriedade da PDC e limitações na complementação dos currículos
	Limitações na complementação do currículo	
	Temas de interesse local só se desenvolvem quando os conteúdos do LD oportunizam.	

Fonte: As autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O ensino em torno do livro didático e as limitações pedagógicas

O livro didático é o principal recurso utilizado pelos professores entrevistados e é ele que garante o desenvolvimento dos conteúdos previstos pelos currículos, a condução das práticas e das aulas teóricas. O/A professor(a) PG1 diz: *“Olha, o recurso primordial é o livro didático, sigo o livro, faço o plano a partir dele”*.

A maioria dos professores entrevistados complementam os livros didáticos utilizando outras fontes de informação, como: livros literários, revistas, jornais, sites e plataformas digitais. De fato, Martins e Klein (2020) destacam a importância do(a) professor(a) usar o livro como uma ferramenta de apoio e não de guia didático, acrescentando aos conteúdos criticidade e contextualização de acordo com a realidade apresentada pelos alunos. No entanto, verificamos que esses recursos são utilizados apenas quando disponibilizados pelas escolas, o que nem sempre ocorre, conforme a fala do(a) professor(a) PB2 que trabalha em duas das escolas pesquisadas: *“Eu preparo minhas aulas de acordo com os recursos que a escola disponibiliza. Na escola [X], eu uso datashow, livros didáticos, laboratório de informática para pesquisas, xerox. No município [Y] eu uso o livro didático que tem disponível para os alunos”*. A fala do(a) professor(a) PB2, revela três fatores importantes: o primeiro, também citado por outros

professores, é a falta de recursos que acaba reforçando o uso único dos livros didáticos. O segundo, é a discrepância na oferta de recursos físicos entre escolas públicas pois, enquanto uma escola possui uma estrutura física adequada e que possibilita o fazer docente, a outra oferece apenas um recurso mínimo que é o livro didático, e isso “compromete a plena realização do direito à educação” (Oliveira, 2020, p. 30). O terceiro fator revelado na fala do(a) referido(a) professor(a) é a precarização do trabalho docente pois, quando ele(a) fala que usa unicamente o livro didático disponível na escola, nota-se um desânimo no fazer docente que muitas vezes é estimulado pela má remuneração salarial, pela desvalorização do trabalho docente (Hypolito, 2015), pela perda de identidade e autonomia do professor para um currículo que designa, impõe, caracteriza e conduz as práticas educativas (Selles; Andrade, 2016). Corroborando, Oliveira (2020) pontua que mesmo a oferta de uma educação igualitária e justa sendo garantida por lei, muitos fatores contribuem para a desigualdade, sendo a precariedade da estrutura física da escola um dos principais que influenciam na qualidade da prática e do ensino-aprendizagem. As entrevistas revelaram que das três escolas, apenas uma possui estrutura física e com recursos tecnológicos de fácil acesso que auxiliam os professores na prática docente e na complementação do conteúdo do livro didático. Lajolo (1996, p. 4) mostra que as condições precárias da educação brasileira colocam o livro didático como determinante no desenvolvimento de estratégias de ensino, estabelecendo “de forma decisiva o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina”.

Além da limitação de recursos, outro aspecto citado pelos professores que contribui para o uso quase que exclusivo dos livros didáticos é a praticidade da sua adoção, por serem estruturados de acordo com as competências e habilidades previstas pela BNCC. PB4 diz: “*O livro é todo feito em cima do currículo, então a gente segue o livro*”. No dia a dia escolar, de acordo com os professores, o livro didático facilita a condução de conteúdos, por já estarem pré-definidos e ordenados de acordo com o que a Base determina, conforme PG1, “*O livro está sistematizado, é mais fácil dar uma orientação*”.

Os professores até reconhecem que o livro didático possui limitações, por apresentar os conteúdos de forma genérica e abrangente e que nem sempre facilita uma aproximação com a realidade dos alunos. Porém, mesmo o livro didático não atendendo às suas expectativas, é ele que orienta e conduz suas pesquisas e suas práticas pedagógicas. A

fala do(a) professor(a) PF1 evidencia: “*Não é suficiente [o livro didático], porque ele traz propostas de práticas muito fora da realidade da gente, então a gente acaba tendo que adaptar. Mas nos dá uma luz*”. Silva (1996) chama a atenção de forma bastante enfática dessa relação de dependência que o professor tem com o livro didático, cuja tradição está tão impregnada na educação brasileira, que a adoção do livro pelo professor independe da sua vontade. A determinação na legislação, política públicas e diretrizes curriculares, bem como a forma com a qual a escola é organizada, a pressão exercida pelos pais e pelas editoras também fortalecem esta tradição (Silva, 1996), apelidada por Silva (2012) de “fetichização do livro didático”.

Por fim, outro argumento utilizado pelos(as) professores(as) para o uso intenso do livro didático é o fato dele ser o recurso único e exclusivo acessível aos alunos. O(A) professor(a) PB1 diz: “*Uso mais o livro didático, porque tem uma sequência e é o que os alunos têm aqui, vídeo aula, quadro e giz*”. O aluno utiliza o livro como fonte de informação, conhecimento, resolução de atividades e fonte de pesquisa para trabalhos, sendo para eles um recurso didático importante que supre de certa maneira, a falta de acesso à internet e a outros recursos didáticos que nem sempre são disponibilizados pelas escolas. Lima (2012) pontua:

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais. Nesse sentido, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando na prática muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita. (Lima, 2012, p. 144).

Deste modo, o livro didático, dado a sua importância no ensino-aprendizagem, não deve ser visto como um vilão e muito menos ser descartado, mas é necessário reconhecer suas limitações quanto ao desenvolvimento de uma responsabilidade de natureza social e política nos estudantes (Verceze; Silvino, 2008). É fato que o uso consciente do livro didático favorece no condicionamento de estratégias de ensino e direciona os processos escolares (Lajolo, 1996), mas cabe ao professor utilizar o livro de forma dinâmica, sobressaindo, complementando, enriquecendo e criando propostas didáticas diversificadas para os alunos (Verceze; Silvino, 2020). E, naturalmente, cabe aos governos e escolas criarem medidas de incentivo e apoio ao professor no percurso desta caminhada.

## **Desconhecimento da obrigatoriedade da Parte Diversificada do Currículo e limitações na complementação dos currículos**

Os professores desconhecem a obrigatoriedade de desenvolver a Parte Diversificada do Currículo (PDC), tendo o termo, inclusive, causado estranheza entre alguns dos entrevistados. O(a) professor(a) PG1 diz: *“Eu nunca ouvi falar da parte diversificada do currículo”*, em seguida o termo foi esclarecido e ele(a) complementou a fala *“Sim, é da própria natureza da geografia abordar questões regionais, mas nunca pensei nisso como uma questão transversal”*. Algo semelhante é expressado por PH1 que diz: *“Sim, tem que entrar no cotidiano dos alunos, para chamar a atenção. Eles apegam mais na realidade deles”*.

Os professores abordam em suas aulas a natureza local, mas isto ocorre quando o conteúdo da sua disciplina ou do livro didático favorece a aproximação e não a partir de atividades especificamente planejadas para propiciar a complementação do currículo com temas regionais. No cotidiano das escolas a abordagem da PDC não é frequente e é desafiadora devido a limitações como, por exemplo, a inexistência de material de apoio que traga informações contextualizadas sobre a região onde as escolas estão inseridas, com fontes confiáveis de informações e de fácil acesso. Além disso, a falta de tempo para planejar, elaborar e desenvolver as atividades vinculadas a PDC é também um desafio.

O(A) professor(a) PH2 diz: *“[ter] currículo pra cumprir e não ter clareza sobre o que ele quer e pretende. Não sabemos sobre a parte diversificada. Ninguém falou pra gente. Falta discussão na escola sobre isso. A gente acha que vai ter prejuízo quando desenvolvemos trabalhos transversais na escola”*. Esta fala é complementada pelo(a) professor(a) PB3 que relata: *“Eu consigo abordar, mas não o tanto que eu gostaria, por conta da parte do currículo que é obrigatória, o tempo não é viável. O plano que temos que dar conta, acaba que a gente não trata de forma tão abrangente como seria o ideal. Trabalho conforme vai aparecendo os temas”*. As falas exaltam a preocupação dos(as) professores(as) em conseguir cumprir todos os conteúdos apresentados pelos livros didáticos e isto acaba influenciando negativamente no desenvolvimento de temas afins à realidade do aluno. Além disto, na última fala, ao contrapor a PDC com “a parte que é

obrigatória do currículo”, o(a) professor(a) expressa seu desconhecimento de que PDC também é obrigatória, uma concepção ainda frequente.

Chama atenção a fala do(a) professor(a) PB4: “*não consigo abordar a parte diversificada do currículo porque eu não moro aqui, então eu não busco nem me enraizar aqui, só venho com o único propósito de dar aula. Eu não conheço a região*”. Muitos(as) professores(as) deslocam das cidades onde residem para ir dar aula em outros municípios ou comunidades, se inserindo em contextos de vida diferentes da sua.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa verificamos que os professores têm o livro didático como um amuleto de suas aulas, mas, assim como Verceze e Silvino (2020), reconhecem que o livro didático, sozinho não desenvolve a personalidade integral das crianças com responsabilidade de natureza social e política. Portanto, é importante que o professor utilize outras fontes de conhecimento para a preparação e desenvolvimento das aulas, não limitando o processo de ensino aprendizagem ao único livro didático, já que o mesmo não trabalha de forma clara e objetiva com os elementos específicos da região onde a escola está inserida (Vasconcelos, 2004). Desta forma, caberia ao professor utilizar o livro de maneira dinâmica, sobressaindo, complementando, enriquecendo e criando propostas didáticas diversificadas para os alunos (Verceze; Silvino, 2020).

Diante do exposto, pôde-se observar que a complementação do currículo pela PDC não tem acontecido nas três escolas como é proposto pelas leis e diretrizes educacionais. O que acontece são práticas eventuais, elaboradas pelo professor com o mínimo de apoio. Subtrair a PDC é apresentar aos alunos um conteúdo escolar distante da sua cultura, história, relação com o meio ambiente onde vivem e interagem. Mas, não é possível exigir que as instituições escolares implementem suas próprias propostas curriculares por meio das atuais políticas precárias que tratam da parte diversificada do currículo (Pereira; Sousa, 2016).

Este cenário carece de melhorias e os próprios professores apontam o caminho: maior apoio pedagógico, processos formativos, materiais específicos, estrutura física e engajamento da comunidade escolar.

Nota-se que reformas curriculares, como a BNCC, não foram lembradas pelos professores entrevistados como uma estratégia interessante para melhoria do cenário. Isto corrobora com Paziani (2017) que aponta que reforma curricular não é prioridade na busca pela melhoria da educação básica, já que “isso só será possível a partir do momento que os trabalhadores da educação sejam respeitados e valorizados e a escola seja um espaço de produção de conhecimentos, e, sobretudo um espaço de formação humana” (Paziani, 2017, p. 56).

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o apoio do Programa de Pesquisa Ecológica de Longa Duração – CNPq (processo 441335/2020-9) e Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (processo APQ- 03364-21).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 22 out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 22 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Base nacional comum curricular- Educação é a base**. Brasília:MEC,2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 22 out. 2023.
- HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p.517-534, set.-dez., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPxxw8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2023.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 5 out. 2023.

LIMA, E. G. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados-MS, v.2, n.4, p.143-155, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARTINS, J. V.; KLEIN, D. H. O livro didático e a sua (sub)utilização: possibilidades em tempos de pandemia. **Revista acadêmica Licencia&acturas**, v. 8, n.2, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.55602/rlic.v8i2.246>. Acesso em: 12 out. 2023.

MORAES, R.; GALLIAZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 8 set. 2023.

OLIVEIRA, R. D.; SALGADO, S. D.; QUEIROZ, G. R. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.27, n.2, p.698-726, maio/ago.2020. ISBN:1983-1730. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54071/28714>. Acesso em: 22 out. 2023.

OLIVEIRA, R. D.; SALGADO, S. D.; QUEIROZ, G. R. Educação em Direitos Humanos e Decolonialidades: um diálogo possível na educação em ciências? *In*: MONTEIRO, D. S. *et al.* **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p.120-137, 2019. ISBN: 978-85-7861-607-6. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/DECOLONIALIDADESNAEDUCACAOEMCIE/NCIAS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

PAZIANI, R. R. A quem serve a base nacional comum curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (Unioeste).

**Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44- 65, jan./jun., 2017. DOI:

10.48075/rtm.v11i20.17096. Disponível em: <https://e->

[revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/17096](https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/17096). Acesso em: 22 out.

2023.

PEREIRA, M, Z, C.; SOUZA, J, L, U. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, 9 (3), p. 448-458, set./dez. 2016.

DOI: 10.15687/rec.v9i3.29915. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915>. Acesso em: 11

out. 2023.

REIS, M. N.; MOURA, M.C.V. de.; SOBRINHO, C. R. Currículo: desafios e perspectivas para uma abordagem integral da educação. **Caderno de Produção Acadêmico-Científica**.

Vitória, ES, v. 23, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2017. Disponível em:

[file:///C:/Users/User/Downloads/nayperovano,+Maur%C3%ADcio+de+Novais+Reis,+Maria+Claude+Viana+de+Moura,+Cirilo+Ricardo+Sobrinho.+16852-47839-2-ED+\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/nayperovano,+Maur%C3%ADcio+de+Novais+Reis,+Maria+Claude+Viana+de+Moura,+Cirilo+Ricardo+Sobrinho.+16852-47839-2-ED+(2).pdf). Acesso em: 7 out. 2023.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 39-64, mar./jun. 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.22195/2447-524620162119654>. Acesso em: 7 out. 2023.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**,

Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: [https://doi.org/10.24109/2176-](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p)

[6673.emaberto.16i69.%25p](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p). Acesso em: 7 out. 2023.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzfFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf#:~:text=Assim%2C%20a%20fetichiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro,e%20alunos%20no%20cotidiano%20das>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SOUSA, J. L. U. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez. 2015.

Doi: 10.15687/rec.2015.v8n3.323334. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334/14759>.

Acesso: 10 nov. 2023.

UNESCO/MaB. Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço. Disponível em:

<https://www.unesco.org/> Acesso em: 26 mar. 2023.

VASCONCELOS, C. B. O Livro didático na sala de aula do ensino fundamental: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8.,

Pernambuco, 2004. Anais... Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/MC00000000003.pdf>. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2020. p. 87. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562>. Acesso em: 3 de nov. 2023.