Fronteiras
Revista Catarinense de História

A emergência climática nos livros didáticos de história: uma discussão acerca das prescrições curriculares

The climate emergency in history textbooks: a discussion about curricular prescriptions

Fadí Campolina Fada[1]
Luciano Magela Roza[2]

Resumo
Este artigo objetiva discutir como a temática socioambiental da emergência climática é tratada como conteúdo historiográfico e pedagógico no componente curricular história no Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos problematizar como tal tema é abordado em livros didáticos de história do oitavo ano do Ensino Fundamental distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Busca-se compreender as formas pelas quais a história escolar configura-se como um campo de disputa sobre os sentidos da questão ambiental em contexto escolar, especialmente considerando-se as prescrições curriculares presentes em diferentes políticas públicas voltadas para o campo educacional, tais como a BNCC e o PNLD.
Palavras-chave: Emergência climática; Ensino de história; Livro didático.

Abstract
This article aims to discuss how the socio-environmental theme of the climate emergency is treated as historiographical and pedagogical content in the history curriculum in elementary school. To this end, we seek to problematize how this topic is addressed in eighth-grade history textbooks distributed by the Programa Nacional do Livro Didático. We seek to understand how school history becomes a field of debate regarding the meaning of environmental issues in schools, especially considering the curricular prescriptions present in various public policies focused on the educational field, such as the BNCC and the PNLD.
Keywords: Climate emergency; History teaching; Textbook.

Fronteiras

[1] Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS-UFOP). Bolsista CNPq. Brasil. E-mail: fadi.fada@aluno.ufop.edu.br | https://orcid.org/0009-0004-0341-0037
[2] Doutor em Educação. Professor no DEHIS-UFOP e PPGHIS-UFOP. Brasil. E-mail: luciano.roza@ufop.edu.br | https://orcid.org/0000-0002-3505-2607

ISSN 2238-9717 | n. 47, p. 187-209, jan./2026 | DOI: https://doi.org/10.36661/2238-9717.2026n47.15248
https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index

Introdução

As questões socioambientais tornaram-se pautas incontornáveis no debate público a partir das últimas décadas do século passado. A emergência de conferências sobre o clima, acordos e tratados multilaterais, agendas compartilhadas entre agentes da sociedade civil e de diversos governos, produção acadêmica e de difusão massiva sobre questões socioambientais, ampliação de legislações protetivas, bem como protestos e manifestações contra o aquecimento global, a extinção de espécies e pela redução do consumo de combustíveis fósseis apontam para a temperatura do momento em foco.

Um indício sobre a dimensão alcançada nas discussões acerca das questões socioambientais desenvolve-se no contexto escolar, considerando-se a função social da escola, especialmente, por meio da incorporação ao currículo escolar do tema transversal educação ambiental. Neste sentido, neste trabalho, que dialoga com uma pesquisa de mestrado em andamento, propomos apresentar uma análise de algumas esferas curriculares acerca da questão ambiental, especialmente da emergência climática, relativas ao conteúdo de história. Partindo, assim, para a apresentação dos primeiros resultados obtidos nesta pesquisa que investiga as abordagens sobre a emergência climática em livros didáticos de história dos PNLDs de 2011 a 2024. Para tanto, buscamos evidenciar, inicialmente, uma breve discussão a respeito do livro didático como uma política pública, especialmente, compreendermos o Programa Nacional do Livro Didático, como uma política pública de Estado, que, além de universalizar o acesso ao livro didático na escolarização básica no Brasil, também tornou-se uma política indutora em relação ao conteúdo de tais materiais pedagógicos. Na sequência, apresentamos a análise de alguns pontos da BNCC e dos Editais do PNLD em questão para, em seguida, problematizar algumas passagens presentes nos livros didáticos analisados, que tratam do tema socioambiental.

Faz-se relevante ressaltar que a discussão proposta se insere, sobretudo, na tentativa coletiva de encontrar sentidos na esperança de mudanças, na teimosia em não aceitar uma narrativa fatalista e na insistência em construir janelas para outros mundos. Enquanto professores, acreditamos na escola como possibilidade para fabular e construir futuros possíveis. As graves consequências socioambientais das influências antrópicas no planeta nos intimam a pensar e a agir, já que colocam em risco as condições básicas de habitabilidade de grande parte do tecido planetário de viventes, incluindo os humanos. Nesse sentido, o ensino de história se apresenta enquanto campo fértil para contribuir nesse debate com crianças e adolescentes.

Pensando no ensino de história voltado às questões ambientais, este "precisa, cada vez mais, comprometer-se com o alargamento da compreensão sobre a historicidade das relações humanas com o resto da natureza" (Lopes, 2022, p. 271), compreendemos que, na ausência desta perspectiva, o debate acerca da crise climática na história se adentra em um reducionismo que individualiza e evita responsabilizar, com justiça, a crise. Seguindo nessa linha, a história ambiental constitui uma abordagem que procura entender "a antropossociedade dentro dos ecossistemas dos quais fazem parte e assim entender melhor ambos" (Carvalho, 2021, p. 46). Nesse sentido, há uma incorporação da natureza não humana como agente nos processos históricos, trata-se também de um aspecto a ser observado nas abordagens sobre a temática ambiental no ensino e aprendizagem da história em contexto escolar.

Os currículos, o livro didático e políticas públicas

O livro didático nem sempre foi chamado por essas palavras, nem tampouco possuía este mesmo formato que hoje estamos habituados. Desde sua introdução no processo de escolarização brasileiro, no século XIX, este material passou por diversas transformações. No início, eram utilizados textos impressos para instrução, os manuais escolares, como eram chamados até meados do século XX, receberam alguns nomes como compêndios, livros e livros-texto. O uso da palavra "didático" veio a se popularizar já nas primeiras décadas do século XX, marcando "um importante ponto de inflexão na constituição desse gênero de texto" (Batista; Galvão, 2009, p. 41).

Segundo Ana Maria Monteiro (2009), o emprego deste termo traduz

> [...] a preocupação e a intenção que presidem a elaboração desse tipo de livro. Não mais apenas uma aparente compilação de textos de vários autores, mas o reconhecimento de incorporação de uma organização, sequenciação e adequação dos textos e exercícios aos objetivos do ensino e aprendizagem a que se destina (2009, p. 186).

A presença dos manuais didáticos nos espaços de escolarização cresceu rapidamente no decorrer das primeiras décadas do século XX, fazendo com que o Estado brasileiro se preocupasse em criar órgãos para controlar a produção e distribuição desses materiais. A Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938, se tornou responsável pela análise e autorização da publicação de manuais escolares, prezando pelo cumprimento dos programas oficiais.

Essa medida se insere no movimento de "nacionalização" dos livros escolares, que, desde o final do século XIX, buscava diminuir a dependência e o uso de livros estrangeiros e

incentivar a produção nacional. Além disso, havia interesses de alguns grupos de educadores em fortalecer o domínio do Estado nas políticas educacionais em detrimento do poder da Igreja. Desse modo, havia expectativas de que a força do livro escolar pudesse favorecer o desenvolvimento de projetos educacionais.

Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 61), "os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola". Assim, o livro didático se tornou um grande instrumento estratégico em políticas que buscavam regulação e controle de práticas escolares. Tal controle levou à criação de órgãos especiais. Durante o Estado Novo, foram criadas diversas comissões sob a gestão de Gustavo Capanema, demarcando o Estado enquanto instituição que concebe, regulamenta e controla as políticas educacionais para o livro didático. Uma dessas comissões foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a primeira política de legislação da produção e circulação do livro didático.

Durante os anos de 1940 e 1950, iniciativas para ampliar a produção, importação e utilização foram realizadas. Já sob o regime civil-militar, em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, sendo sua atribuição coordenar a produção, edição e distribuição das obras. Este período, meados da segunda metade do século XX, é marcado, no Brasil e também em outros lugares, como na Europa, por um fortalecimento da dimensão política do livro didático, com o aumento, ainda mais, da regulação estatal sobre essas obras. Isso se deve, sobretudo, ao período do pós-guerra, onde os temores da influência política na população e suas consequências aumentaram.

Em 1971, o governo anunciou o Instituto Nacional do Livro Didático, responsável por administrar os recursos financeiros da política educacional. Este Instituto desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental e a Fundação Nacional do Material Escolar (1976), incumbida de executar os programas para o livro didático. Somente em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é, ainda hoje, o maior responsável pelas políticas voltadas ao material didático em todo o país.

Com o PNLD houve algumas mudanças, impulsionando a participação dos professores nos processos de escolha. Em 1996, "paralelamente à nova LDB, foi instituído o sistema de avaliação dos livros didáticos" (Monteiro, 2009, p. 184). Também aconteceu um progressivo aumento da compra e distribuição de obras didáticas até a integralização das disciplinas e séries do ensino fundamental. Somente em 2005, surgiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Hoje, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD é vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, e é

> destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, Ministério da Educação, 2018).

A relevância do livro didático para diversas esferas do âmbito social, econômico e político se dá na medida em que este produto se insere cultural e mercadologicamente nas políticas educacionais em todo o país. O LD é um importante agente na constituição das disciplinas escolares, sendo analisado em pesquisas sobre a história dos saberes escolares e das práticas pedagógicas.

Por ser caracterizado pela sua complexidade, é um produto cultural e instrumento de leitura, sendo "um vetor linguístico, ideológico e cultural, [...] mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial" (Bittencourt, 2008, p. 9). Assim, o livro didático pode ser percebido como "parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado" (Bittencourt, 2008, p. 23), tendo um papel essencial no processo de institucionalização da escola no Brasil.

Fronteiras

Tendo isso em vista, a história do livro didático é inseparável da constituição de programas curriculares. O LD pode ser considerado um grande instrumento, ao longo de sua história, de políticas educacionais, em outras palavras, entender a constituição deste suporte pedagógico é também entender a constituição de programas curriculares e de disciplinas escolares.

A dimensão do currículo para o processo educacional é imprescindível, é básico. Segundo Moreira e Silva (1994), o currículo tem um enorme papel na prática escolar, sendo que a "inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade" (Moreira; Silva, 1994, p. 27). Nesse sentido, as prescrições curriculares são concebidas por demandas sociais e concebem subjetividades e ações na sociedade, por isso é de sua natureza a mutabilidade. Está aí sua maior importância.

A esse respeito, Ivor Goodson (1997), em seu livro *A Construção Social do Currículo*, disserta sobre a perspectiva do currículo enquanto uma construção, não como um dado fixo e atemporal. Analisando a fabricação do currículo, sua forma e relações, Goodson chama atenção para como a construção do currículo impacta a reprodução social na escola e como sua

elaboração está suscetível a disputas em torno da cultura escolar, ou seja, do que a escola irá transmitir às novas gerações.

Desde a publicação desta obra, em 1988, até os dias de hoje, os currículos para a História no Brasil passaram por grandes transformações, bem como a própria compreensão do que é a esfera curricular. Acerca deste assunto, Luciano Roza defende que

> [...] o conhecimento histórico escolar alimenta-se, dialoga e insemina-se de outros conhecimentos que têm sua origem não exatamente vinculada ao mundo acadêmico, tampouco ao ensino formal. Como disciplina do social, na história escolar observa-se a presença de outros saberes, práticas, produtos culturais e percepções, muitas vezes vinculados à vivência do cotidiano das sociedades. Neste sentido, as demandas sociais manifestadas, sobretudo, por meio de questões socialmente vivas, interrogam o ensino de história, no sentido de questionar a legitimidade dos conhecimentos selecionados, buscando inserir novas questões e temas como conteúdo em seu currículo (Roza, 2014, p. 38).

Questões socialmente vivas demandam do ensino de história mutabilidades e/ou alterações relativas em sua forma curricular, o que podem apontar para impactos de diferentes intensidades na configuração das propostas curriculares da história escolar. Questões postas pela inserção de uma perspectiva antirracista no contexto escolar, tal como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que garantem a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, a lei 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, bem como sua ampliação pela lei 14.926/2024, ao abranger, entre outras questões, o enfrentamento à emergência climática, são evidências acerca do tensionamento das questões postas pelo mundo social em determinado tempo presente sobre as finalidades da Escola e ao ensino de história em tal contexto.

Fronteiras

Esta última lei garante a obrigatoriedade da inclusão da educação ambiental em todos os projetos pedagógicos das escolas brasileiras. A aplicabilidade dessas medidas é bastante lenta, mas já demonstra um movimento em direção à garantia de uma educação ambiental crítica nas escolas.

A partir da década de 1990, o currículo se tornou um dos principais instrumentos em um vasto processo de reformas educacionais. Em 1996, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, e foi responsável pela "elaboração de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, a implementação de políticas de avaliação dos sistemas de ensino fundamental e médio, e de avaliação das instituições de ensino superior" (Monteiro, 2009, p. 177).

Segundo Ana Maria Monteiro, tais diretrizes elaboradas foram pensadas no âmbito nacional, fundamentando-se na crença da centralidade do currículo como "motor das práticas escolares e universitárias" (2009, p. 177). Nesse sentido, tinha-se a ideia de que essa mudança no currículo, por meio das políticas curriculares, iria resolver os problemas práticos relacionados à qualidade do ensino, além de influenciar na formação de professores e no fracasso escolar. No entanto, a ausência de diálogos com as escolas acabou causando impasses.

"As políticas curriculares são processos de negociação complexos" (Monteiro, 2009, p. 178), por essa razão o diálogo e a associação entre "a produção de dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores" (Monteiro, 2009, p. 178) precisa ser realizado.

Este fato demonstra a complexidade na formulação de políticas curriculares e nos fomenta a pensar sobre um outro aspecto, o currículo enquanto "prática cultural de significação" (Silva, 2000). Isso significa que é preciso entender as políticas do currículo como políticas culturais, dotadas de um sentido, e, indo além, de disputas pelos sentidos daquilo que é ensinado e aprendido na escola.

Influenciada por Canclini, Carmen Teresa Gabriel vai afirmar que "falar de política de currículo significa falar de processos sociais de produção, circulação e consumo de significação da vida social" (2009, p. 247). Logo, disputas de relações de poder e lutas pelo espaço discursivo e de enunciação permeiam a dimensão curricular.

Hoje, a maior referência em currículo formal para a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 2017 e que possui prescrições curriculares para todo o âmbito da educação básica no território nacional. Anterior à BNCC, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, eram as referências bases.

Os Editais do PNLD e a BNCC

Nas propostas para História - Ensino Fundamental, a BNCC opera com diversos conceitos, seguindo as legislações. Sobre a educação ambiental para História, é possível encontrar abordagens em alguns Objetos de Conhecimento e Habilidades. Nos anos iniciais, a BNCC aborda a educação ambiental em Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento em quase todos os anos, tratando, principalmente, da relação entre os humanos com o meio natural. Nos anos finais, há o pressuposto de trabalhar a relação do humano com a natureza a partir da definição de espaço:

> A sistematização dos eventos é consonante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço **(concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza)**. Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos (Brasil, 2018, p. 416, grifo nosso).

Essa passagem é importante no sentido de fundamentar uma das noções mais necessárias no ensino de história, a de espaço, como sendo um lugar produzido na relação humanos e não humanos. Ou seja, contribui para a ideia imprescindível para uma educação ambiental no ensino de história de que a natureza é também um agente histórico, não somente um cenário passivo.

Nas Unidades Temáticas e Habilidades para o Ensino Fundamental - Anos Finais, existem algumas menções à relação socioambiental na história, embora de uma maneira tímida. Ely Bergo de Carvalho (2021), analisando a educação ambiental na BNCC, vai afirmar que

> É emblemático que a palavra educação ambiental conste na BNCC apenas ao mencionar a legislação já existente. O conceito de "desenvolvimento sustentável" aparece apenas no que tange às *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. O conceito de "consciência socioambiental" consta 10 vezes no documento e o de "consumo responsável" consta 14 vezes. A ênfase no mercado como fator de solução para os problemas ambientais, nomeadamente o "consumo responsável" (Carvalho, 2021, p. 20).

Fronteiras

Mesmo este documento apontando para uma transversalidade na educação ambiental, o autor chama atenção para o caráter conservador da EA colocada pela BNCC, utilizando o termo de Mauro Guimarães (2004), ele se refere como sendo uma educação ambiental conservadora.

Assim, Carvalho deixa implícito neste trecho a existência de disputas entre diferentes modelos de educação ambiental. A professora Paula Brügger explica em seu livro *Educação ou adestramento ambiental?* a grande diferença entre uma educação ambiental conservadora, ou "adestramento ambiental", para uma educação ambiental crítica. Segundo ela, "a educação tem sido, ao longo da história, um esforço de determinação de grupos para reforçar ou mudar o que existe" (Brügger, 1999, p. 41); por este motivo, diferentes grupos tensionam este espaço.

Uma educação ambiental conservadora, para Brügger, trata-se de um tipo de "adestramento" porque vai em sentido contrário à essência da educação de promover no aluno reflexões e problematizações, com pensamento crítico. Este modelo se caracteriza por repassar informações técnicas sobre o funcionamento biológico e geológico do planeta e de suas interações de forma utilitarista, inviabilizando qualquer tipo de complexificação das situações socioambientais por nós experimentadas.

Esta forma de "adestramento" da EA conservadora se posiciona politicamente ao lado dos interesses de grupos hegemônicos social e economicamente: "Uma educação

conservacionista é essencialmente aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem" (Brügger, 1999, p. 34).

Isso significa que determinados tipos de educação ambiental acionados no ensino possuem intencionalidades, se uma EA se propõe a evitar a responsabilização, a problematização das injustiças climáticas e socioambientais, ela está comprometida com um sistema de produtividade e consumo que contradiz seus princípios. A autora ainda completa:

> A educação adestradora se alicerça, em termos de currículo, em uma visão de mundo incluindo a de ciência, de tecnologia e de sociedade, que é essencialmente consensual e portanto vazia epistemologicamente. A educação assim "desauratizada" se torna uma mercadoria – e não qualquer mercadoria, mas um veículo de subordinação ao status quo – pois perde seu caráter negativo, seu potencial de talento e de criatividade (Brügger, 1999, p. 97).

A educação ambiental crítica, por sua vez, implica em uma abordagem que instiga uma perspectiva "crítica e criativa da realidade" (Brügger, 1999, p. 39), questionando processos e interações entre humanos e não humanos e que possui compromisso histórico com a justiça social e climática.

Retornando à citação de Ely Carvalho, sua análise traz o fato de que a Educação Ambiental na BNCC não rompe com a perspectiva de uma educação ambiental adestradora e comprometida com a lógica mercadológica. Simplificando, desse modo, questões ambientais em determinadas tarefas e ações individuais e pontuais, ignorando a complexidade das questões socioambientais que nos circundam hoje e a importância de uma abordagem crítica em relação aos modelos socioeconômicos vigentes.

A Educação Ambiental, portanto, não pode ser um "adestramento ambiental", pelo contrário, precisa ser uma educação política, em todos os âmbitos das disciplinas escolares. Nesse sentido, ela não pode ser reduzida a explicações técnicas sobre, por exemplo, o funcionamento dos ecossistemas, precisa contemplar as relações biointerativas (Santos, 2015) entre humanos e não humanos, questionando aspectos sociais das implicações ambientais. Por isso, o ensino de história se faz tão essencial.

Em relação aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) presentes na BNCC, estes têm a educação ambiental como uma das principais questões a serem tratadas. Segundo a BNCC, a noção de contemporaneidade nos TCTs se refere a temas que atravessam o cotidiano dos estudantes, de modo que facilite a associação destes com as principais problemáticas do

tempo presente e do seu território. Junto a isso, está a concepção de formar para o exercício da cidadania, uma das funções sociais da escola.

À transversalidade se aplica a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos escolares, promovendo uma maior interação entre as disciplinas. Este é um ponto interessante quando nos referimos ao estudo da emergência climática na escola, já que é um tema, muitas vezes, exclusivo às disciplinas de geografia e ciências. No entanto, existem debates dentro desta temática passíveis de serem abordados em todas as disciplinas, inclusive na história.

A Educação Ambiental integra um dos seis grandes temas que integram os TCTs, e está baseada, principalmente, na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que classifica a Educação Ambiental a partir de princípios como uma ética ambiental e reciprocidade na relação dos humanos com a natureza e a justiça socioambiental. No entanto, enfatizamos aqui o 5º e 6º artigo do documento:

> Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (Brasil, 2012, p. 2).

Fronteiras

Nestes dois artigos, está explícita a abordagem crítica da educação ambiental. Demarcando seu caráter não neutro e político. O mesmo pode ser observado no artigo 14:

> III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (Brasil, 2012, p. 4).

A dimensão política e histórica que associa as questões socioambientais à justiça climática e social está também bem colocada nesta Resolução e nos TCTs, enfatizando o descompasso entre as resoluções e leis referentes à EA com a BNCC, como constatou Carvalho (2021). Que por sua vez apresenta mais um desalinho entre suas prescrições curriculares, que constituem a base dos Editais do PNLD, com o que encontramos nos conteúdos dos livros didáticos, como veremos mais à frente do texto.

No entanto, esse descompasso não vem no sentido do não cumprimento das legislações, a BNCC cumpre muito bem com os artigos 5º e 6º da Resolução citada, o desalinho vem do caráter político que é colocado sobre as abordagens. Como já colocado acima, existem disputas

em torno dos modelos de educação ambiental, uma educação ambiental adestradora não é ausente de compromisso político, muito pelo contrário, ela está permeada de política, mas não é uma política que caminha rumo à justiça socioambiental, como as legislações preveem, o compromisso deste modelo de EA é com a lógica político e econômica hegemônica.

Encaminhando-se para o PNLD, o Edital do ano de 2011 destinado à escolha de coleções para o ensino fundamental apresenta, como característica basal a todos editais, aspectos que serão avaliados como critérios para a seleção. Possui tanto critérios relativos a especificações técnicas da estrutura física do livro como parâmetros pedagógicos que devem guiar a produção dos manuais. Nos concentramos aqui nos requisitos pedagógicos, que tange ao conteúdo, mais especificamente às abordagens sobre questões socioambientais.

Logo nos primeiros anexos deste Edital estão os Princípios Gerais, que conduzem, como o próprio nome já diz, de maneira geral fundamentos que as editoras devem prezar. Dentre os citados, encontramos referências de combate à violência contra a mulher, à misoginia, ao racismo, à homofobia. Junto, a valorização da diversidade, das culturas afro-brasileiras e indígenas e uma breve menção à sustentabilidade, que, por sua vez, é a única menção à questão ambiental: "incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância" (Brasil, 2009, p. 35).

Fronteiras

Partindo para os Critérios Específicos de cada área, incluindo os Critérios Específicos Eliminatórios que delimitam ainda mais o que estará e o que não estará presente nos livros, no componente História não foi encontrada nenhuma alusão às relações entre humanos e meio natural. Até mesmo nos componentes de Geografia e Ciências, as referências são mínimas.

Se tecermos uma linha comparativa entre os PCNs vigentes nos anos de permanência deste Edital, já que a BNCC neste período ainda não estava completamente efetivada, e os resultados obtidos, não existem muitas surpresas. O documento de 1998, que ainda guiava boa parte dos currículos em 2008, traz referências para a educação ambiental somente nos Temas Transversais e ainda de maneira muito comportamentalista, o que já foi discutido anteriormente sobre educação ambiental adestradora.

Avançando 14 anos, o Edital do PNLD de 2024 é publicado em 2022, trazendo algumas mudanças, a principal delas é a adesão já integralizada da BNCC como principal currículo prescrito em âmbito nacional. Há, inclusive, uma maior referência à BNCC neste Edital, muito diferente do de 2011, que não menciona os PCNs em seu texto.

Logo nos Critérios Eliminatórios Comuns, é possível identificar um ponto interessante, dentre os tópicos há a obrigatoriedade de abordar os TCTs, no qual um dos principais temas é o meio ambiente.

> 2.1.9. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). a. As coleções didáticas devem contemplar, no mínimo, dois TCTs distintos em cada volume (totalizando, ao menos, 8 TCTs diferentes ao longo da coleção); b. Abordar os TCTs por meio de diferentes atividades e em constante diálogo com as competências gerais, competências específicas e habilidades da BNCC; c. Promover os TCTs de forma conectada com situações vivenciadas pelos estudantes em diferentes realidades, possibilitando a formação para a cidadania, para a democracia e para inserção futura no mundo do trabalho (Brasil, 2022, p. 43).

Além disso, entre as legislações a serem seguidas, de caráter eliminatório, está a Lei 9.795/1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Nos critérios específicos para História os pontos "c" e "o" levam em conta a relação humano e natureza, bem como, de forma implícita, a emergência climática inserida nas demandas do tempo presente, como pode ser conferido a seguir:

> c. Explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente, em distintas temporalidades e espacialidades, abordando a diversidade da experiência histórica e da pluralidade social com vistas a fomentar atitudes de questionamento, empatia histórica, respeito, responsabilidade, cooperação e repúdio a quaisquer formas de preconceito ou discriminação. [...] o. Articular temas da História ensinada com demandas históricas do tempo presente segundo uma perspectiva de reconhecimento e compreensão dos temas sensíveis (Brasil, 2022, p. 58).

Fronteiras

É evidente, a partir do exposto, os diferentes focos de atenção que o Edital lança. Tais mudanças se devem, primeiro, à BNCC e seus novos objetivos em relação aos PCNs e também pelo próprio fluxo social e intelectual ocorrido dentro desses anos em relação à temática. Tal movimento pode ser refletido nos conteúdos e abordagens dos livros didáticos, como veremos a seguir.

Os livros didáticos: Projeto Araribá e A Conquista História

A pesquisa centra-se na análise das abordagens da emergência climática em livros didáticos de história dos PNLDs de 2011, 2017, 2020 e 2024 utilizados na Escola Municipal Cônego Higino, na cidade mineira de João Monlevade. A escolha dos livros acontece sempre após a publicação do Guia do PNLD, pelo Ministério da Educação, que possui a relação de

todas as coleções didáticas aprovadas. Este documento guia a escolha dos livros pelos professores que, em conjunto com a equipe pedagógica e diretiva da escola, comunicam as escolhas para a Secretaria Municipal de Educação, neste caso.

Os anos investigados são o 8º e o 9º ano do ensino fundamental. Essa escolha se baseia em observações prévias onde foi constatada uma maior presença de abordagens dessa temática nestes anos. O movimento realizado gira em torno de, a partir da análise dos conteúdos e formas de abordagens nos livros didáticos, entender como e por quê a narrativa da emergência climática no ensino de história continua presa a discursos gastos e bordões como o do desenvolvimento sustentável. Inicialmente, a proposta foi construída procurando investigar se estavam presentes nos livros didáticos de história discussões acerca desta questão.

A partir disso, apresentamos três categorias de análise: onde esse tema aparece nos manuais didáticos, ou seja, como a temática é organizada dentro da lógica interna dos livros; de que forma ela é abordada, isto é, quais os discursos presentes, e qual impacto esta abordagem pode causar nos consumidores deste produto, aqui a proposta é investigar quais seleções são feitas de textos e imagens, bem como as propostas de atividades. A descrição dos livros pode ser conferida na tabela abaixo.

Fronteiras

Tabela 1: Livros diáticos utilizados na análise

PNLD 2011	8º e 9º ano - Projeto Araribá, Editora Moderna (Editora responsável Maria Raquel Apolinário)
PNLD 2017	8º e 9º ano - Projeto Mosaico, Editora Scipione (Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino)
PNLD 2020	8º e 9º ano - Vontade de Saber, Editora Quinteto (Adriana Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini)
PNLD 2024	8º e 9º ano - A Conquista História, Editora FTD (Gislane Azevedo, Leandro Calbente e Reinaldo Seriacop)

Fonte: Elaboração própria.

Neste artigo não serão detalhadas todas as análises de todos os livros, mas optamos por selecionar para este trabalho o livro Projeto Araribá, Editora Moderna 8º ano (PNLD 2011) e A Conquista História, Editora FTD 8º ano (PNLD 2024). A análise parte de analogias entre conteúdos disponíveis nos livros com os requisitos curriculares para, a partir disso, problematizar os conteúdos explícitos e os conteúdos pedagógicos presentes nas abordagens da emergência climática.

Em um segundo momento, a proposta de análise também inclui uma investigação acerca da estrutura interna do livro, ou seja, como o tema é organizado dentro da lógica interna do livro, quais espaços são reservados para esta abordagem. Além disso, avançar sobre as seleções de fontes usadas nos livros, como os textos e imagens selecionados, bem como as propostas de atividades, que se inserem nos conteúdos pedagógicos.

Como parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, uma das hipóteses das abordagens da crise climática nos livros didáticos são elementos que se referem a uma simplificação dos complexos processos que culminaram no caos socioambiental vivenciado hoje. Em uma pesquisa realizada entre professores de história da educação básica, o historiador Wesley Kettle constata alguns aspectos sobre a percepção dos docentes acerca do meio ambiente, que, muitas vezes, se assemelha às abordagens nos LD.

> Sobre a ação humana em relação ao meio ambiente, os depoimentos dos docentes reafirmam um discurso bastante conhecido de culpa pelos impactos ambientais. Nesse mesmo sentido, as tentativas de reverter os danos causados pela exploração da natureza são descritas como atos de salvação do planeta, uma espécie de messianismo ecológico que desconhece os limites do poder humano. Dessa forma, podemos perceber que, em alguma medida, a simplificação dos processos envolvendo a interação entre as sociedades humanas e o mundo natural permanecem, assim como a separação entre humanos e natureza até mesmo se aprofunda, descrevendo um cenário dramático (Kettle, 2017, p. 58-59).

Fronteiras

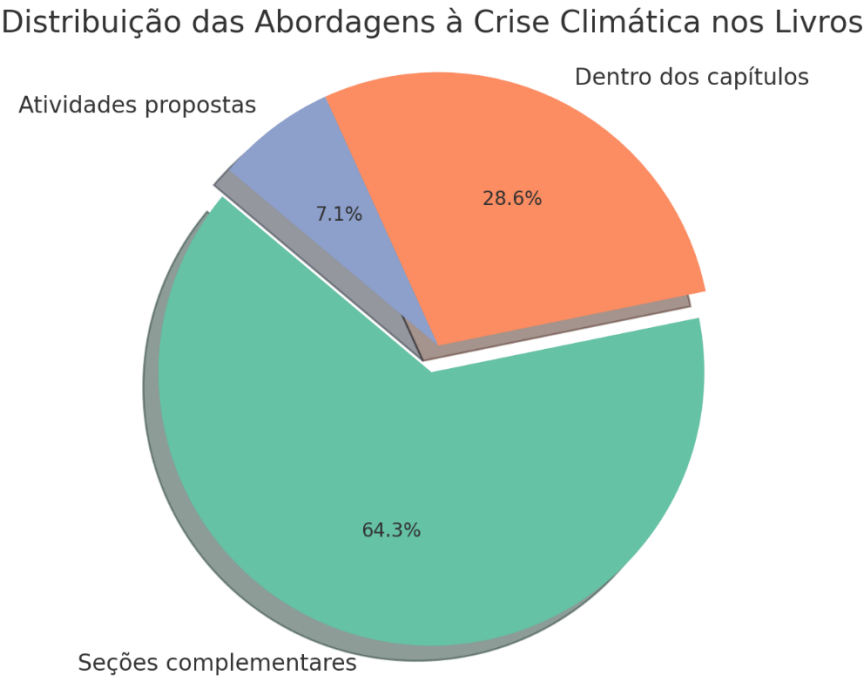
Este indicativo da pesquisa mostra como a importante perspectiva de uma biointeração ou de uma descentralização do humano na história, discutida anteriormente, ainda está ausente dos discursos de uma grande parte dos professores. Kettle pontua ainda que um pensamento em comum entre os entrevistados foi a importância de discutir o meio ambiente nas aulas de história.

Isso nos leva a uma das questões centrais desta pesquisa: é reconhecida a relevância do assunto, no entanto, há a ausência de informações essenciais para uma abordagem crítica. Aqui entram dois impasses, a quase inexistência desta temática na formação de professores nas Universidades, uma questão de longo prazo, e os suportes que os livros didáticos devem oferecer a esses professores, uma questão que pode auxiliar de imediato no planejamento desses docentes.

Dito isso, e antes de apresentar os livros, um outro aspecto importante atestado nesta primeira fase da pesquisa com todas coleções presentes na tabela diz respeito aos espaços do livro didático destinados ao tema. Em uma pré-análise das coleções, foi constatada a recorrência deste assunto ser abordado em seções complementares, nas “periferias” do livro didático. Das

14 abordagens à crise climática, dentro de 8 livros pré-analisados, 9 estão em seções complementares e 1 está em atividades propostas. Somente 4 encontram-se inseridas dentro dos capítulos, conforme o gráfico abaixo.

Figura 1: Distribuição das Abordagens da Crise Climática nos Livros Didáticos



Fonte: Elaboração própria.

Exposto isso, o primeiro livro escolhido foi produzido pela Editora Moderna e tem como editora responsável pela obra Maria Raquel Apolinário. Trata-se de uma coleção conhecida por levantar questões de cidadania e por possuir seções complementares amplas e inovadoras. Algumas delas são as seções *Em Foco* e *Temas para reflexão* que, dentre outros assuntos, apresentam abordagens sobre o meio ambiente, em especial, neste caso, sobre a emergência climática.

A obra, intitulada Projeto Araribá História - 8º ano, tem como primeira abordagem encontrada que faz referência à emergência climática não em uma seção complementar, mas em um subcapítulo do Tema 3 - A Revolução Industrial, na Unidade 3 do livro. O tópico recebe o título de "Os impactos ambientais da industrialização" e se insere em uma recorrente abordagem deste tema nos livros didáticos de história, que é no capítulo destinado à Revolução Industrial.

O discurso adotado pelo livro reflete a disjunção entre humano e natureza no momento em que coloca os impactos da industrialização como maléficos para o meio ambiente, retirando os humanos dessas consequências, como se, primeiro, fôssemos independentes do meio natural

e, segundo, como se não sofrêssemos destes impactos. Também é uma narrativa que se afasta de problematizar de maneira crítica os impactos socioambientais decorrentes da industrialização, oferecendo, como soluções para as alterações climáticas e suas decorrências, campanhas de estímulo ao consumo consciente e à reciclagem.

Essa é uma abordagem que remete à educação ambiental adestradora, demonstrando um compromisso com a lógica mercadológica de produção e lucro e dispõe de soluções individuais para o problema que, como já citado, é complexo.

A segunda e última abordagem acontece na seção *Em Foco*, logo após a apresentação de textos, gráficos, imagens e propostas de atividades sobre a questão do território indígena no Brasil. O texto em questão recebe o título "O agronegócio e a questão ambiental" e foi retirado de uma reportagem do jornal *Le Monde Diplomatique* escrita pela ONG brasileira Fase, "Agronegócio e Monocultura", de 2009.

Além do texto, também é apresentada uma imagem de uma extensa área queimada na região amazônica. A foto é de Rodrigo Baleia, de 2010, e mostra ao fundo uma parte do território com uma plantação de monocultura, com uma faixa de solo sendo queimada e soltando fumaça. Ao fundo da imagem está uma grande área verde de floresta amazônica com alguns cursos de rios, e, no centro da foto, uma área marcada linearmente cinza, já queimada. É uma imagem impactante e que traz a reflexão dos perigos do agronegócio e da monocultura, além de incitar questões sobre invasões e usos ilegais de territórios na região da floresta amazônica.

Fronteiras

Figura 2: Fotografia presente na abordagem analisada



Fonte: Projeto Araribá História - 8°ano, Editora Moderna.

O texto que é apresentado também segue uma linha crítica à monocultura e à invasão da floresta amazônica para plantações que agridem o solo e o bioma, no entanto, não é falado sobre a comunidade local. O conteúdo, ainda, perpassa por trajetórias anteriores da história do Brasil, trazendo referências sobre outras economias que giravam em torno de culturas de exportação e sobre a questão do latifúndio.

Ao fim, traz questionamentos sobre o futuro, incluindo a emergência climática. É notável que, apesar de críticas contundentes ao modelo do agronegócio, uma abordagem talvez impensável nos dias de hoje, o texto ainda permanece na perspectiva de um meio ambiente separado das pessoas. Isso pode ser percebido na ausência de menção sobre comunidades locais, e, também, nas atividades propostas. É recorrente a narrativa de prejuízos ao meio ambiente, ao solo, ao clima, mas o debate não se abre à relação das pessoas com este meio impactado:

> [...] Esse modelo de agricultura produz impactos ambientais negativos que hipotecam o futuro: empobrecimento e contaminação dos solos; diminuição e contaminação das águas; perda de biodiversidade, natural e cultivada; mudanças microclimáticas; destruição de paisagens; erosão e riscos de desertificação (Fase, 2009 *apud* Apolinário, 2010, p. 241).

Fronteiras

Apesar das críticas, o que encontramos no livro didático investigado é ainda muito avançado em relação às prescrições curriculares deste momento, haja vista a apresentação do Edital de 2011 acima. Como bem observado no Edital e nos PCNs, não havia qualquer tipo de prescrição para a abordagem deste tema na disciplina de História, o único ponto, ainda de maneira muito retraída e alinhada à educação ambiental conservadora, é a proposta transdisciplinar dos PCNs para a EA.

O segundo livro, A Conquista História da Editora FTD (8º ano, PNLD 2024), já de antemão apresenta um espaço de tempo de 13 anos em relação ao primeiro, o que significa possíveis mudanças nas abordagens, como já vimos acima em relação ao Edital. Como em todas as coleções investigadas, nos capítulos relativos à Revolução Industrial dos livros do 8º ano é comum alguma abordagem dos impactos ambientais. Aliás, muitas das vezes, é comum que a única abordagem a questões socioambientais no livro, e até mesmo na coleção, seja no capítulo da Revolução Industrial.

Em A Conquista História, as abordagens à nossa temática surgem com mais frequência, bem como sua complexidade ganha uma forma diferente das de livros anteriores. No entanto, o subcapítulo que aborda os impactos ambientais não é exclusivo a este debate, deixando-o limitado. Em "Impactos culturais e ambientais", três parágrafos são destinados a discutir as

práticas de consumo e seus impactos no pós-industrialização, apenas um aborda a queima de combustíveis fósseis, com um discurso crítico, mas raso.

> [...] A industrialização também alterou de modo permanente nossa relação com o meio ambiente. A queima de combustíveis fósseis para alimentar as fábricas tem provocado a emissão de gases poluentes que aceleram o processo de aquecimento do planeta. A necessidade de recursos para impulsionar a produção industrial, como madeira, carvão e minerais, também afeta a natureza, provocando a destruição de áreas verdes, a contaminação de rios e a deteriorização do solo.
> A intensificação da exploração da natureza acarreta grandes desequilíbrios ambientais, destruindo biomas e afetando a sobrevivência de muitas espécies (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 56).

Na Unidade 4, "Terra e Meio Ambiente", os autores realizam um movimento favorável à discussão travada no início deste texto de inserir o meio ambiente enquanto agente histórico. A unidade trata de conteúdos como o Segundo Reinado, a Economia Cafeeira e o Pós-Abolição, fazendo o jogo de, junto ao conteúdo, incorporar os impactos socioambientais da influência humana sobre a natureza naquele período. Alguns exemplos são a concentração fundiária e o desmatamento; um subcapítulo destinado apenas ao Café, enquanto uma espécie de planta essencial na história do Brasil; uma seção complementar sobre a devastação da Mata Atlântica; outra sobre a degradação ambiental enquanto uma das grandes preocupações do mundo contemporâneo.

Fronteiras

Sem surpresas, esta última seção adota um tom pouco complexo, se aproximando de uma educação ambiental adestradora. A abordagem se traduz em uma imagem com quatro questões abaixo destinadas aos alunos, questões que poderiam problematizar o tema seguem uma linha individualista, isto é, realizam perguntas acerca do comportamento individual dos estudantes e de sua comunidade em relação à degradação ambiental, insinuando uma resolução simplista da problemática. "3. E como você avalia sua preocupação em relação ao meio ambiente? Você adota algum comportamento para impedir a degradação ambiental? Conte para seus colegas o que você faz nesse sentido" (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 237).

Seguindo na mesma unidade, o movimento de tentar aproximar o meio ambiente da história segue até a última seção complementar, intitulada "Em busca do desenvolvimento sustentável". Esta seção é composta de dois parágrafos expondo a Agenda 2030 da ONU, onde existem objetivos de desenvolvimento sustentável, e descrevendo os três documentos apresentados nas páginas: o primeiro são tópicos dos 17 objetivos da ONU; o segundo uma fotografia de uma área devastada pela mineração; e o terceiro são duas fotografias do antes e depois de uma área reflorestada. São trazidas também 5 questões sobre os documentos, algumas

sobre interpretação e outras sobre conciliação entre desenvolvimento industrial e econômico com preservação ambiental, e também sobre a questão local do meio ambiente, ou seja, a relação da comunidade com as questões ambientais que a cercam.

A função das atividades nos livros didáticos é de extrema importância na produção e circulação do saber escolar, pois são elas que vão conduzir para quais pontos a aprendizagem vai se direcionar. Nesse sentido, conseguimos perceber muito sobre a abordagem de um conteúdo somente analisando suas atividades propostas, como é neste caso. Isso é o que Carmen Teresa Gabriel (2009, p. 251) chama de "mecanismos de didatização mobilizados".

> [...] perceber por meio da análise de um tipo de exercício específico dessa disciplina o processo de recontextualização e de hibridização de discursos produzidos em lugares diferenciados e produtores de sentidos ambivalentes sobre a história ensinada. Buscar, pois, no terreno das aprendizagens, as marcas das disputas em torno do controle social do que deve ser considerado legítimo de ser ensinado (Gabriel, 2009, p. 250).

Fica nítido, desse modo, que as atividades no ensino de história não são meras ferramentas de verificação do conhecimento ensinado, mas se constituem enquanto parte da produção do saber histórico escolar, moldando o sentido do aprendizado. Os exercícios são dotados de discursos que não são neutros, assim, dentro da nossa temática analisada, podemos observar se um exercício conduz para uma perspectiva contra-hegemônica ou se ele reflete saberes ligados a uma lógica mercadológica.

Fronteiras

Nos exercícios em questão, notamos pouco esforço em problematizar as discussões propostas. Nos dois casos, as atividades levantam debates muito complexos e oferecem questões muito simplórias, demarcando caminhos não neutros de condução da aprendizagem.

Bom, se por um lado é interessante apresentar o infográfico da ONU porque ajuda a conectar os alunos e seus interesses com as políticas ambientais globais, de outro, críticas à condução da ONU na crise climática e, principalmente, à noção de desenvolvimento sustentável crescem no Brasil e no mundo. O fato é que a palavra desenvolvimento é incompatível com a sustentabilidade. Chegamos em um ponto crítico de produção e consumo que, embora seja a nível mundial, está longe de ser equável para todos os países, e é adoecedor para o planeta, a fauna, a flora, e nós, humanos.

O frenesi ganancioso e alucinado para manter uma economia altiva a todo custo e a cobiça desenfreada pela manutenção dos privilégios e do poder de um pequeno grupo da humanidade está levando a Terra e todos seus viventes para um caminho de não retorno. Tudo em nome do desenvolvimento e do progresso, mascarados de sustentável. Por tudo isso, abordagens que não levam em conta uma perspectiva mais crítica das emergências

socioambientais e climáticas estão fadadas a um discurso complacente com os responsáveis e os beneficiadores da crise.

Considerações finais

Neste artigo, propomos entender como a emergência climática é trabalhada no ensino de história, para isso optamos por investigar um objeto central em grande parte das salas de aula em todo o Brasil: o livro didático. Um objeto complexo e dotado de inúmeras facetas, podendo ser analisado enquanto um documento histórico, um objeto pedagógico, uma mercadoria, um produto. Por essa razão, exige uma investigação cuidadosa de seus conteúdos. Aqui procuramos analisar para além de um quase juízo de valor dos conteúdos trazidos pelas editoras e autores, mas também, e sobretudo, os usos, assimilações e intencionalidades por trás do que está nos livros de história.

Desse modo, entender os livros didáticos é entender como suas abordagens podem moldar aquilo que está presente e ausente das aulas de história. Nesse sentido, a maneira e a intensidade que a crise climática é abordada nos livros, no decorrer de mais de uma década, nos oferecem pistas sobre como essa temática chega até os alunos e professores, principais usuários deste produto.

Fronteiras

Compreender, portanto, como os currículos de referência conduzem e normatizam a educação ambiental se faz fundamental nesse processo. Aqui, expomos como os PCNs tratavam de questões socioambientais e climáticas, por meio, quase que integralmente, dos Temas Transversais, sendo a educação ambiental um dos eixos. Também apontamos como os TTs se transformaram em TCTs, os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, e como, apesar de mudanças e atualizações importantes, a questão climática e ambiental ficou reduzida nos TCTs, limitando as abordagens nos livros didáticos.

Os Editais do PNLD, por sua vez, que moldam aquilo que está e o que não está nos livros, também não possuem grandes exigências para se tratar deste tema, desencadeando aquilo que pudemos constatar na investigação: o acionamento de uma educação ambiental conservadora, acrítica e adestradora, em grande parte das abordagens analisadas.

Abordagens localizadas à margem do livro didático, reprodutoras de discursos gastos e associados a posições mercadológicas, sem criticidade, sem problematização, sem complexidade. Discursos que, em sua grande maioria, não propõem expor a historicidade da

emergência do clima, a injustiça climática e social cada vez mais crescente, mas que apenas simplificam e individualizam os problemas e as soluções.

Por fim, o que obtivemos como resultados foram as ausências de uma educação ambiental crítica; de uma narrativa comprometida, de fato, com o enfrentamento da crise socioambiental e climática; e de abordagens, pedagogicamente, edificadoras no contexto escolar de formação cidadã. E o mais grave, tudo isso sendo ainda mais do que aquilo que os currículos propuseram.

Assim, se faz urgente a necessidade de adequar currículos nacionais e regionais às demandas cada vez mais crescentes dos impactos socioambientais da emergência climática, e o ensino de história não pode se isentar de adentrar nesse debate tão importante e que precisa tanto da perspectiva histórica para se tornar mais justo e combativo.

Agradecimentos

Agradecemos à CNPq pelo fomento e pela bolsa de pesquisa.

Referências bibliográficas

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá História*: 8º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Gislane; CALBENTE, Leandro; SERIACOPI, Reinaldo. *A Conquista história*: 8º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BATISTA, Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de O. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910).* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação 01/2009 – CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/editais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em:MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 (*) Estabelec

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação 01/2022 – CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/editais.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?*. 2ª edição. Florianópolis (SC): Letras contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Ely Bergo de. *Ensino de História e Educação Ambiental*. 1. ed. - Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa. "Exercícios com documentos" nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola*. Autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 243-253.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica. *In*: *BRASIL*. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34. 2004.

KETTLE, Wesley. A Perspectiva ambiental e o Ensino de História na Amazônia: Experiências no município de Ananindeua. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.6, vol.4, jan/dez. 2017, p. 53-69.

LOPES, Alfredo. Interfaces entre História Ambiental e Agroecologia para o Ensino de História no Antropoceno. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 39, 25 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. 2018. Disponível em: PNLD; Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*: Edital de Convocação Consolidado. Brasília: MEC / FNDE, 14 de abril de 2011. FNDE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024-2027*: Edital de Convocação. Brasília: MEC / FNDE, 2023-2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola*. Autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 175-198.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROZA, Luciano Magela. *A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombo*: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

Fronteiras

SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 71-78, 2000.

Recebido em 15/09/2025.
Aceito em 05/01/2026.

Fronteiras