



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISAAC VASCONCELOS JERONIMO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PNLD 2017 E 2021 DE HISTÓRIA E
DAS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

**UBERLÂNDIA - MG
2024**

ISAAC VASCONCELOS JERONIMO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PNLD 2017 E 2021 DE HISTÓRIA E
DAS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

UBERLÂNDIA-MG
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

J56 2024	<p>Jerônimo, Isaac Vasconcelos, 1983- Reforma do Ensino Médio: Análise dos PNLD 2017 e 2021 de História e as Transformações no Trabalho Docente. [recurso eletrônico] / Isaac Vasconcelos Jerônimo. - 2024.</p> <p>Orientador: Sérgio Paulo Morais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.579 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Morais, Sérgio Paulo, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2024/890, PPGED				
Data:	Vinte e três de julho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:20
Matrícula do Discente:	12212EDU018				
Nome do Discente:	ISAAC VASCONCELOS JERONIMO				
Título do Trabalho:	"Reforma do Ensino Médio: Análise dos PNLD 2017 e 2021 de História e as Transformações no Trabalho Docente"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"HISTÓRIA SOCIAL E HISTÓRIA ORAL: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vagner José Moreira - UNIOESTE; Mario Borges Netto - UFU e Sérgio Paulo Morais - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sérgio Paulo Morais, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

23/07/2024, 17:19

SEI/UFU - 5518266 - Ata de Defesa - Pós-Graduação



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/07/2024, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5518266** e o código CRC **AC8E06DF**.

Referência: Processo nº 23117.043623/2024-41

SEI nº 5518266

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha esposa Eliza, pela paciência, amor e apoio incondicional ao longo desta jornada. Seu encorajamento foi fundamental para eu me manter focado e motivado.

À minha família, especialmente aos meus pais, Sérgio (em memória) e Rita, e aos meus irmãos, Serginei e Ana Rita, pelo constante incentivo, compreensão e apoio emocional ao longo dos anos. Sem o suporte deles, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus amigos, pela amizade verdadeira e momentos de descontração, que foram essenciais para aliviar a pressão durante os períodos intensos de estudo.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelo conhecimento transmitido, pelas orientações valiosas e pela dedicação em proporcionar uma educação de qualidade.

E, por último, mas não menos importante, ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais, pela orientação cuidadosa, conselhos sábios e pela confiança depositada em mim ao longo deste trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos vocês, o meu sincero agradecimento.

INTERTEXTO

*Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro*

*Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário*

*Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável*

*Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei*

*Agora estão me levando
Mas já é tarde
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.*

(Bertolt Brecht)

RESUMO

A reforma do Ensino Médio e a precarização do trabalho docente são analisadas sob uma perspectiva inovadora, com ênfase no impacto das novas matrizes curriculares sobre os professores. O uso do livro didático no contexto educacional brasileiro é investigado por meio de uma pesquisa documental sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destacando a influência das correntes pedagógicas e sua relação com a precarização do trabalho docente. Os efeitos da precarização no Novo Ensino Médio são examinados com especial atenção às transformações nos materiais didáticos sob o PNLD 2021 e seu impacto no trabalho dos professores. O objetivo é analisar e comparar os livros de História do PNLD 2017 com os presentes no novo PNLD 2021, focando nos conteúdos abordados e em como eles se relacionam com a precarização do trabalho docente na área de Ciências Humanas. A metodologia comparativa é empregada para compreender como as mudanças nos livros didáticos, decorrentes da reforma do Ensino Médio, afetam o trabalho dos professores. A pesquisa demonstrou que o PNLD 2021, ao propor materiais didáticos simplificados, contribui significativamente para a precarização do trabalho docente. Esse processo resulta na desvalorização da formação acadêmica dos professores e na utilização de profissionais menos qualificados, abrindo espaço para o notório saber.

Palavras-chave: precarização trabalho docente; reforma do Ensino Médio; Programa Nacional do Livro Didático.

RESUMEM

La reforma de la educación secundaria y la precarización del trabajo docente se analizan desde una perspectiva innovadora, con énfasis en el impacto de las nuevas matrices curriculares sobre los profesores. El uso del libro de texto en el contexto educativo brasileño se investiga mediante una investigación documental sobre el Programa Nacional del Libro de Texto (PNLD), destacando la influencia de las corrientes pedagógicas y su relación con la precarización del trabajo docente. Los efectos de la precarización en la nueva educación secundaria se examinan con especial atención a las transformaciones en los materiales didácticos bajo el PNLD 2021 y su impacto en el trabajo de los profesores. El objetivo es analizar y comparar los libros del PNLD 2017 de Historia con el nuevo PNLD 2021 de Historia, enfocándose en los contenidos abordados y su relación con la precarización del trabajo docente en el área de Ciencias Humanas. Se emplea la metodología comparativa para comprender cómo los cambios en los libros de texto, derivados de la reforma de la educación secundaria, afectan el trabajo de los profesores. La investigación demostró que el PNLD 2021, al proponer materiales didácticos simplificados, contribuye significativamente a la precarización del trabajo docente. Este proceso resulta en la desvalorización de la formación académica de los profesores y en la utilización de profesionales menos cualificados, abriendo espacio para el notorio saber.

Palabras-clave: precariedad del trabajo docente; reforma de la educación secundaria; Programa Nacional de Libros de Texto.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ficha de catalogação livros didáticos.....	15
Figura 2 – Capa e sumário do livro Natureza em Transformação (PNLD 2021).....	49
Figura 3 – Capa e sumário do livro Poder e Política (PNLD 2021).....	51
Figura 4 – Capa e sumário do livro Globalização, Emancipação e Cidadania (PNLD 2021)..	53
Figura 5 – Capa e sumário do livro Sociedade, Política e Cultura (PNLD 2021).....	55
Figura 6 – Capa e sumário do livro Conflitos e Desigualdades (PNLD 2021)	57
Figura 7 – Capa e sumário do livro Trabalho, Ciência e Tecnologia (PNLD 2021).....	59
Figura 8 – Capa do livro Conexões com a História 1 (PNLD 2017).....	63
Figura 9 – Sumário do livro Conexões com a História 1 (PNLD 2017)	64
Figura 10 – Capa do livro Conexões com a História 2 (PNLD 2017).....	65
Figura 11 – Sumário do livro Conexões com a História 2 (PNLD 2017)	66
Figura 12 – Capa do livro Conexões com a História 3 (PNLD 2017).....	67
Figura 13 – Sumário do livro Conexões com a História 3	68
Figura 14 – Distribuição de exercícios por ano de escolaridade nos PNLD 2017 e PNLD 2021	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 1º ano Ensino Médio	71
Tabela 2 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 2º ano Ensino Médio	71
Tabela 3 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 3º ano Ensino Médio	72
Tabela 4 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 1º ano Ensino Médio	72
Tabela 5 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 2º ano Ensino Médio	72
Tabela 6 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 3º ano Ensino Médio	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS	17
1.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL.....	17
1.2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE	21
2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POLÍTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES	30
3 REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO: OS EFEITOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB O PNLD 2021	45
3.1 TEMAS E CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ENCONTRADOS NO PNLD 2021	47
3.1.1 Livro 1: Natureza em Transformação	49
3.1.2 Livro 2: Poder e Política	51
3.1.3 Livro 3: Globalização, Emancipação e Cidadania	53
3.1.4 Livro 4: Sociedade, Política e Cultura	55
3.1.5 Livro 5: Conflitos e Desigualdades.....	57
3.1.6 Livro 6: Trabalho, Ciência e Tecnologia	59
3.2 TEMAS E CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ENCONTRADOS NO PNLD 2017	62
3.2.1 Livro 1: Conexões com a História 1	63
3.2.2 Livro 2: Conexões com a História 2	65
3.2.3 Livro 3: Conexões com a História 3	67
3.3 CONTAGEM E COMPARAÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS EM CADA EDIÇÃO.....	70
3.3.1 PNLD 2017	70
3.3.2 PNLD 2021	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa emerge de indagações acerca do Novo Ensino Médio e dos seus reflexos sobre o trabalho docente, especificamente na disciplina de História. É de conhecimento amplo que a reforma do Ensino Médio não é um tema recente ao Ministério da Educação, visto que, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994–1998), já se falava em flexibilização, diversificação curricular e inserção de jovens no mercado de trabalho.

A reforma do Ensino Médio é um tema relevante no Brasil que tem sido amplamente discutida nos últimos anos. Em 2017, foi aprovada a reforma que trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio no país, com a justificativa de adaptá-lo às demandas do mundo contemporâneo. Na teoria, a reforma tem como principal objetivo a flexibilização do currículo do Ensino Médio, permitindo que os alunos escolham uma parte das disciplinas que irão estudar, de acordo com seus interesses e necessidades. Além disso, segundo o texto da reforma, é prevista a possibilidade de ampliação da carga horária escolar de 800 horas para 1.000 horas anuais, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas para os itinerários formativos (parte flexível do currículo) em um ciclo de 3 anos. Com isso, busca-se oferecer mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o mercado de trabalho. No entanto, a reforma do Ensino Médio também é um tema controverso, tanto em relação à aprendizagem do aluno — já que a flexibilização retira da matriz curricular aulas de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia — quanto para os professores, que têm que ministrar conteúdos para os quais não foram formados, os chamados itinerários formativos.

Para a efetivação da reforma, foi criado um documento normativo por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Instituída em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir em cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com o MEC, a BNCC tem como objetivo orientar a elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e privadas em todo o país, de forma a garantir uma formação comum para todos os estudantes. Ela estabelece as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada área de conhecimento, bem como os temas transversais que devem estar presentes em todas as disciplinas, como ética, cidadania, sustentabilidade e diversidade.

A BNCC foi elaborada com o discurso de reformular o modelo de ensino aplicado no país, tendo como bandeira uma formação humana integral para a construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva, formando um jovem protagonista, pronto para enfrentar e solucionar as adversidades do mundo contemporâneo.

Com o propósito de orientar os professores para esse novo modelo educacional, foi lançado o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual substituiu os livros didáticos anteriores ao ano de 2021 (Resolução nº 12 de 07/10/2020). Neste novo modelo proposto, o material didático não será dividido por disciplinas e conteúdos como anteriormente, mas por áreas do conhecimento e temas (Brasil, 2020b). É importante ressaltar que o material didático indicado pelas editoras é composto por uma coleção de livros divididos em seis exemplares para os três anos do Ensino Médio. Sendo assim, e diferentemente dos PNLD anteriores a 2021, nos quais os livros eram “individuais” — ou seja, um livro para a disciplina de História, um para Geografia, um para Filosofia e um para Sociologia —, com o novo PNLD 2021, não há essa divisão. Os seis livros indicados pelas editoras contêm temas a serem trabalhados por todas as áreas.

Um dos objetivos apresentados pelo Ministério da Educação na implantação do novo PNLD é apoiar a renovação, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor. Portanto, é de interesse desta pesquisa tentar compreender o que se configura como autonomia em um programa que foi outorgado pelo Governo. Diante do exposto, a questão que direciona esta pesquisa é: “Seria o PNLD mais um elemento de precarização do trabalho docente?”.

A ideia inicial para a pesquisa é a de compreender como os professores buscaram se organizar no primeiro ano sob a tutela do novo PNLD. Entender, ainda, como ocorreram os processos formativos desses professores e como eles trabalharam durante o ano de 2022. Acredita-se que, por meio do planejamento dos professores, seja possível perceber se houve mudanças na preparação das aulas, quando aconteceram as reuniões dos professores das áreas afetadas para elaboração dos projetos interdisciplinares e como os docentes se organizaram frente aos itinerários formativos. Visto que, com a diminuição das aulas de seus conteúdos, se fez necessário completar a jornada de trabalho com outras disciplinas, a exemplo de Projeto de Vida, Ciência e Humanidades.

Nada obstante, ao conversar com meus pares, dentro e fora da instituição na qual trabalho, percebi que houve (ou há) uma resistência frente ao novo PNLD. Os docentes com que tive contato não utilizaram os novos livros e desenvolveram o conteúdo isoladamente, cada um dentro de sua disciplina (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Inicialmente, essa pesquisa tinha como objetivo geral enumerar os principais desafios apontados pelos professores nesse novo modelo de Ensino Médio. Para tanto, pretendia-se: considerar a carga horária das disciplinas básicas e dos itinerários formativos; registrar se haveria cursos de formação e

aprimoramento para os professores das disciplinas do itinerário formativo, como Projeto de Vida; identificar se haveria uma maior demanda do serviço docente e/ou maior carga de estudo, planejamento e elaboração das aulas dos professores da área das Ciências Humanas; e analisar as mudanças realizadas/ocasionadas bimestre a bimestre.

No entanto, como houve resistência por parte dos docentes, percebi a necessidade de mudar o caminho da pesquisa e ter como objetivo geral analisar e comparar os livros dos PNLD anteriores a 2021 e do novo PNLD, em relação aos conteúdos abordados. Como os livros didáticos sempre foram um aporte tanto para os professores quanto para os alunos, torna-se imprescindível compreender o processo de precarização do trabalho dos docentes da área de Ciências Humanas a partir da análise dos livros didáticos, ou seja, com base no que foi apresentado pelas editoras e pela reforma do Ensino Médio.

A metodologia aborda, portanto, um viés comparativo, o que significa que ela se concentra em analisar e contrastar elementos comuns e diferentes entre dois ou mais casos, contextos ou sistemas. Esse viés comparativo é fundamental para entender as relações entre variáveis, fenômenos ou o impacto de determinados fatores em diferentes situações, conforme exposto por Ferreira (2008).

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem (Ferreira, 2008, p. 125).

Ao utilizar a metodologia comparativa, os pesquisadores podem examinar como fatores específicos podem influenciar os resultados em diferentes cenários e como contextos únicos podem moldar o desempenho ou a eficácia de determinadas abordagens. Essa abordagem comparativa pode ser aplicada em diversos campos, incluindo Educação Comparada, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Economia, entre outros.

À vista disso, Ferreira (2008) comenta:

[...] a Educação Comparada é necessariamente múltipla e complexa. Ela precisa de conhecimentos e de achegas provenientes de outras áreas científicas, nomeadamente da História, da Sociologia, da Economia, para além de outras especialidades das Ciências da Educação. Aliás, os comparatistas em educação não parecem ter o monopólio desta comparação, sendo esta utilizada por especialistas de outras disciplinas que adoptaram o estudo da educação (Ferreira, 2008, p. 125).

Isto posto, o viés comparativo ajuda a estabelecer relações causais, identificar tendências, propor teorias e gerar *insights* que podem ser úteis para aprimorar políticas, práticas

e abordagens em diversos campos do conhecimento. Além disso, a abordagem comparativa pode ser especialmente valiosa na educação, onde a compreensão das diferenças e semelhanças entre os livros didáticos pode inspirar melhorias e inovações no campo educacional.

Por meio da comparação, será possível identificar semelhanças e diferenças entre as versões do PNLD 2017 e 2021, verificar quais conteúdos foram retirados ou acrescentados dos livros e analisar as lacunas entre os materiais didáticos. É importante ressaltar que a nova versão do PNLD não distribui as obras (livros didáticos) por disciplina, mas sim por área do conhecimento. Esses livros são divididos em 06 volumes para serem trabalhados por semestre, sem uma ordem específica, transformando o dia a dia da sala de aula em um espaço para o improviso dos professores, sob a justificativa da interdisciplinaridade, o que afeta diretamente o trabalho docente.

Outro aspecto a ser ressaltado é em relação ao espaço de debate e reflexão, já que o novo PNLD privilegia em cada volume uma determinada área do conhecimento. Por exemplo, em um momento, o texto se refere à História, em outro, à Geografia, criando um campo de “disputa” entre as disciplinas. Isso ocorre também nos itinerários formativos e nos aprofundamentos em Ciências Sociais, Humanas e Aplicadas, onde um professor de História é levado a tratar de assuntos de uma outra área de formação que não a dele, diminuindo assim o espaço da formação científica.

A comparação de modelos de livros didáticos é uma prática comum na Educação Comparada, pois revela as contradições e aproximações entre as abordagens de ensino, seja elas conteudistas ou por projetos. Ao comparar dois modelos de livros didáticos, é possível analisar as diferenças nos conteúdos, na estrutura e na metodologia de ensino, bem como avaliar a eficácia dos livros didáticos em relação aos objetivos de aprendizagem pretendidos. Além disso, a comparação de modelos de livros didáticos poderá ajudar a identificar como o trabalho docente será afetado, haja vista que o livro didático é um aporte fundamental para os docentes, principalmente para os iniciantes.

O livro didático é uma das principais ferramentas de trabalho para os professores, especialmente no contexto da Educação Básica, configurando-se como um material de apoio que contém informações, conceitos e atividades que ajudam a organizar e estruturar o ensino de diferentes disciplinas. Entre as principais importâncias do livro didático para o trabalho docente, podemos destacar a organização do ensino, visto que ele fornece uma estrutura para o planejamento das aulas e ajuda os professores a definir os objetivos de aprendizagem, bem como as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Para mais, destaca-se a função do livro de servir como uma referência para o conteúdo, por ser uma fonte confiável de

informações e conceitos de diferentes disciplinas, o que permite ao professor ter acesso a um conteúdo atualizado e correto.

Para a realização dessa pesquisa, serão utilizados os materiais escolhidos pelo corpo docente da escola onde ministrou aulas no Ensino Médio. Essa escolha se justifica pelo fato de que teve contato com todas as obras selecionadas pela escola desde 2016, além de ter participado da escolha desses materiais quando iniciou o trabalho como professor efetivo. Importante destacar que a seleção dos livros é feita principalmente pelo corpo docente efetivo de cada escola do estado, não sendo uma escolha uniforme para todo o estado de Minas Gerais.

As obras serão de uma única editora, conforme catalogação abaixo:

Figura 1 – Ficha de catalogação livros didáticos

<p>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Alves, Alexandre Conexões com a História/Alexandre Alves, Leticia Fagundes de Oliveira – 3 ed. – São Paulo: Moderna 2016. Obra em 3 volumes</p>
<p>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020. Vários autores. Obra em 6 v. Conteúdo: Natureza em transformação -- Globalização, emancipação e cidadania -- Trabalho, ciência e tecnologia -- Poder e política -- Sociedade, política e cultura -- Conflitos e desigualdades 1. Ciências humanas (Ensino Médio) 2. Ciências sociais (Ensino Médio).</p>

Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Alexandre e Oliveira (2016a) e Moderna Plus (2020a).

Essa análise comparativa se guiou pela contextualização do trabalho docente na atualidade a partir das transformações que ocorreram no universo trabalhista. Para compreender a categoria “Trabalho”, a base teórica dessa pesquisa será de pesquisadores que se dedicam à compreensão dessa categoria por meio do materialismo histórico-dialético.

A organização do texto se deu em três capítulos. No 1º capítulo, “A reforma do Ensino Médio e a precarização do trabalho docente”, será apresentada uma perspectiva diferente dos trabalhos relacionados ao tema. Visto que, quando se fala em precarização do trabalho docente, o foco dos estudos se apresenta ou na saúde dos trabalhadores ou na valorização do trabalho docente. Mesmo que esses sejam temas relevantes para os docentes, eles ainda deixam uma

lacuna que eu gostaria de aprofundar: a categoria trabalho e como as novas matrizes curriculares afetam o trabalho docente.

No 2º capítulo, “O uso do livro didático no contexto educacional brasileiro: políticas, desafios e potencialidades”, será realizada uma pesquisa documental sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao longo das décadas, as diversas correntes pedagógicas exerceram uma influência significativa sobre os livros didáticos, de modo a refletir as transformações nas teorias educacionais. Assim, o desenvolvimento das correntes pedagógicas no Brasil impactou profundamente o uso e a produção desses materiais, adaptando-os às mudanças nas abordagens educativas. A relação entre essas abordagens pedagógicas, o uso do livro didático e a precarização do trabalho docente também serão o foco desse capítulo.

Já no 3º capítulo, “Repensando o Novo Ensino Médio: os efeitos da precarização do trabalho docente sob o PNLD 2021”, serão analisados os efeitos da precarização do trabalho docente no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, especialmente sob o PNLD de 2021. Será realizada, ainda, uma investigação sobre as transformações ocorridas nos materiais didáticos, destacando como essas mudanças impactam o trabalho dos professores. Com esse fim, serão comparadas as obras do PNLD de 2021 com as presentes no de 2017, examinando tanto os conteúdos quanto o número de exercícios e atividades propostas em cada obra. Essa comparação visa não apenas identificar as alterações nos conteúdos apresentados aos alunos, como também entender de que modo tais mudanças influenciam as práticas pedagógicas e a precarização do trabalho docente.

1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS

1.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

Antes de entrarmos no tema deste capítulo, se faz necessário entender como as transformações no mundo do trabalho vem permeando o mundo contemporâneo e quais são as novas exigências do mercado (entendido aqui como capital) que vão influenciar diretamente as políticas adotadas nas escolas de Minas Gerais e impactar significativamente o trabalho docente.

Segundo Antunes (2006):

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foi tão intensas as modificações que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (Antunes, 2006, p. 23).

A proposta é partir da categoria “Trabalho” para estabelecer relações entre as transformações no mundo do trabalho e as práticas docentes, uma vez que conceitos que anteriormente pertenciam exclusivamente ao mundo do trabalho vêm ganhando espaço dentro das escolas, tais como: habilidades e competências, flexibilidade e adaptabilidade, empreendedorismo, etc. Neste contexto histórico brasileiro, o trabalho docente sofreu mudanças devido às políticas adotadas a partir da década de 1990, políticas principalmente neoliberais.

As políticas neoliberais têm tido um impacto significativo no mundo do trabalho nas últimas décadas. O neoliberalismo é uma abordagem econômica e política que enfatiza a liberalização dos mercados, a diminuição da intervenção estatal na economia e a promoção da competição e do livre comércio. Uma característica central das políticas neoliberais é a flexibilização do mercado de trabalho, que envolve a redução de regulamentações e proteções trabalhistas. Isso pode resultar na diminuição da estabilidade no emprego, aumento do trabalho temporário, contratos de curto prazo e uma maior ênfase na contratação por meio de agências de trabalho temporário. Essas mudanças podem levar à insegurança no emprego e à falta de proteção social para os trabalhadores.

Outra característica é a busca pela redução dos custos de mão de obra que, muitas vezes, leva à precarização do trabalho. Assim, trabalhadores são submetidos a condições de trabalho mais precárias, salários baixos, ausência de benefícios sociais e falta de proteção trabalhista. Para Previtali e Fagiani (2015):

Cada vez mais as empresas beneficiam-se da desregulamentação neoliberal do trabalho para modificar suas relações com a classe trabalhadora via intensificação dos processos de flexibilização envolvendo práticas como a da terceirização e subcontratação, do trabalho temporário e do trabalho em grupo e impondo fortes derrotas ao movimento sindical que havia nascido sob as práticas tayloristas-fordistas (Previtali; Fagiani, 2015, p. 59).

Além disso, as políticas neoliberais têm contribuído para o crescimento do setor informal, onde os trabalhadores estão fora do alcance das leis trabalhistas e têm acesso limitado a direitos e proteções. Segundo Harvey (2005):

[...] o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração (Harvey, 2005, p. 3).

Historicamente, essas mudanças no mundo do trabalho, aplicadas pelas políticas neoliberais, surgem graças a diversos fatores. Nesse sentido, podemos citar alguns marcos históricos dessas transformações, como a Revolução Industrial do século XVIII, que marcou a transição da produção manual para a produção mecanizada. O surgimento das máquinas e das fábricas transformou radicalmente os processos de produção. Segundo Eric Hobsbawm (2000), a Revolução Industrial assinala a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos.

Outro fator que podemos citar é a globalização, que tem facilitado a interconexão dos mercados e a movimentação de bens, serviços e capital em escala mundial. Isso resultou em mudanças nos padrões de produção e no surgimento de novas formas de organização do trabalho, como a terceirização e as cadeias de suprimentos globais.

Conforme Santos (2001):

[...] o sistema técnico dominante no mundo de hoje tem uma outra característica, isto é, a de ser invasor. Ele não se contenta em ficar ali onde primeiro se instala e busca

espalhar-se, na produção e no território. Pode não o conseguir, mas é essa sua vocação, que é também fundamento da ação dos atores hegemônicos, como, por exemplo, as empresas globais. Estas funcionam a partir de uma fragmentação, já que um pedaço da produção pode ser feita na Tunísia, outro na Malásia, outro ainda no Paraguai, mas isto apenas é possível porque a técnica hegemônica de que falamos é presente ou passível de presença em toda parte. Tudo se junta e articula depois mediante a "inteligência" da firma (Santos, 2001, p. 26).

Além disso, a competição global tem gerado mudanças nas condições de trabalho e nos salários em diferentes partes do mundo. Os avanços tecnológicos, como a automação, a robótica, a computação e a inteligência artificial, têm tido um impacto significativo no mundo do trabalho. Para Antunes (2018):

[...] ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital. Em pleno século XXI (Antunes, 2018, p. 35).

Para mais, se faz necessário destacar a automatização na década de 1960, que foi marcada pelo rápido avanço tecnológico, resultando em uma maior automação de processos industriais e comerciais. Isso levou à substituição de muitos trabalhos manuais por máquinas e à necessidade de habilidades técnicas e de operação dessas novas tecnologias. A introdução de máquinas automatizadas e computadores nas indústrias permitiu a automação de muitos processos repetitivos e monótonos que antes eram desempenhados por trabalhadores. Com a automatização, algumas tarefas rotineiras foram substituídas por máquinas, o que levou à necessidade de os trabalhadores se adaptarem e assumirem funções mais diversas.

Ao invés de se concentrarem em uma única tarefa específica, os trabalhadores passaram a desempenhar múltiplas tarefas em seus ambientes de trabalho. Essa mudança ocorreu devido à capacidade das máquinas em realizar tarefas repetitivas de forma mais eficiente e precisa do que os seres humanos. Como resultado, as empresas buscaram otimizar sua produção e reduzir custos substituindo a mão de obra em certas áreas. Os trabalhadores que permaneceram empregados foram desafiados a adquirir novas habilidades e conhecimentos para se adaptarem às novas demandas do mercado de trabalho. Logo, os trabalhadores multifuncionais tiveram que se tornar mais versáteis, sendo capazes de executar diferentes tarefas em diferentes áreas. Isso exigiu uma maior flexibilidade e capacidade de aprendizado por parte dos trabalhadores, à

medida que eles precisavam adquirir habilidades adicionais para lidar com a diversidade de tarefas.

Por conseguinte, a automatização nas décadas de 1960 e 1970 contribuiu para a emergência dos trabalhadores multifuncionais, visto que a tecnologia automatizada assumiu algumas tarefas específicas, enquanto os trabalhadores tiveram que se adaptar, expandindo seu conjunto de habilidades e assumindo uma gama mais ampla de responsabilidades no ambiente de trabalho.

No que se refere à *desespecialização* dos operários profissionais, em decorrência da criação dos “trabalhadores multifuncionais”, introduzidos pelo toyotismo, é relevante lembrar que esse processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho (Antunes, 2006, p. 61).

Em um contexto atual, com a expansão do trabalho digital que já ocorria antes mesmo da pandemia, estes trabalhadores multifuncionais tiveram que se adaptar às novas demandas do mercado, o que fez surgir um novo cenário no mundo do trabalho. A precarização mediante a informalidade também pôde ser observada no contexto pandêmico, no qual era possível notar slogans como: “seja patrão de você mesmo” ou ainda “seja empreendedor”. Esses trabalhadores muitas vezes trabalham 14, 16 horas por dia e não entendem que a exploração só aumenta.

Assim, se essa tendência destrutiva em relação ao trabalho não for fortemente confrontada, recusada e obstada, sob todas as formas possíveis, teremos além da ampliação exponencial da informalidade no mundo digital, a expansão dos trabalhos “autônomos”, dos “empreendedorismos”, etc., configurando-se cada vez mais como uma forma oculta de assalariamento do trabalho, a qual introduz o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade. Isso ocorre porque, ao tentar sobreviver, o “empreendedor” se imagina como proprietário de si mesmo, um quase burguês, mas frequentemente se converte em um proletariado de si próprio, que autoexplora seu trabalho (Antunes, 2020, p. 15-16).

Diante do exposto, percebemos que as políticas neoliberais implementadas no Brasil ao longo das últimas décadas têm gerado transformações profundas no mundo do trabalho, com impactos significativos em diversos setores, incluindo a educação. Essas mudanças, muitas vezes apresentadas como medidas de modernização e aumento da eficiência econômica, têm sido alvo de críticas devido aos efeitos negativos que têm sobre a qualidade de vida dos trabalhadores. A precarização, a falta de investimentos, a ênfase na competição e a busca por resultados quantitativos também contribuem para esse cenário negativo. Sendo assim, a crítica a essas políticas se baseia na constatação de que os efeitos dessas medidas frequentemente

recaem sobre os trabalhadores, comprometendo não apenas a sua dignidade, mas também o desenvolvimento social do país.

1.2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

A educação é uma esfera fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação. Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido influenciadas por diversas correntes de pensamento, sendo uma delas o neoliberalismo. Originada na esfera econômica, essa ideologia tem encontrado seu caminho em diferentes setores da sociedade, inclusive na educação, promovendo reformas que têm gerado debates e reflexões acerca de seus impactos. Neste momento, dedicaremos nossa atenção às reformas neoliberais na educação e ao modo como essas têm transformado o trabalho docente.

Com o objetivo de reduzir o papel do Estado na economia, promover a privatização e a competição, as políticas educacionais baseadas no neoliberalismo têm trazido mudanças profundas nas instituições educacionais e nas vidas dos professores. Em concordância, Frigotto (2010) relata que:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção - "capital humano". Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como "fator econômico" vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o "milagre" da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (Frigotto, 2010, p. 20).

Compreender as adversidades enfrentadas pelos professores nesse contexto se faz essencial para a análise crítica e a busca por alternativas que garantam uma educação de qualidade e promovam condições favoráveis ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. É de extrema importância examinar as principais características e consequências das reformas neoliberais na educação, enfatizando seu impacto direto no trabalho dos professores.

[...] os neoliberais. São os modernizadores econômicos que pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objetivos de desempenho fundamentados numa relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado. Pretendo aqui enfatizar a palavra "assalariado" uma vez que tais pessoas têm uma visão patriarcal da força de trabalho. Tendem a ignorar que quem realiza o trabalho não remunerado nesta sociedade, na sua maior parte, são as mulheres. Claramente são estes modernizadores econômicos que se encontram na liderança deste novo bloco. Vêm

as escolas como estando relacionadas com o mercado, sobretudo, não só com o mercado capitalista global, como também com os processos e necessidades de um mercado desse tipo. Também interpretam habitualmente as próprias escolas como necessitando de serem transformadas, tornando-se mais competitivas inserindo-as numa dinâmica mercantilista mediante os planos de vales educativos e ou outras estratégias mercantilistas similares (Apple, 2001, p. 6).

Para analisar as políticas neoliberais, serão exploradas questões como a proletarianização e precarização do trabalho docente, a desvalorização da profissão, a sobrecarga de tarefas, a limitação da autonomia pedagógica e os efeitos da participação de empresas privadas no sistema educacional, com ênfase na elaboração da Base Nacional Curricular (BNCC). Para Frigotto (2010):

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam (Frigotto, 2010, p. 21).

Por meio dessa análise, pretende-se oferecer uma visão abrangente das mudanças observadas no campo educacional e suas implicações para os profissionais da educação. É importante ressaltar que este estudo se baseia em uma revisão crítica da literatura existente sobre o tema, buscando consolidar perspectivas e argumentos que contribuam para o entendimento dos impactos das reformas neoliberais no trabalho docente. Ademais, reconhecemos que as experiências e realidades podem variar entre diferentes contextos, mas é inegável que o neoliberalismo tem exercido uma influência marcante nas políticas educacionais, principalmente em países que dependem do capital financeiro internacional (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional).

De acordo com Harvey (2005):

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais) bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças globais. Em suma o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2005, p. 3).

Portanto, nesta jornada de investigação, é necessário compreender as complexidades e contradições que permeiam as reformas neoliberais na educação, com foco no trabalho docente. Ao refletirmos sobre essas questões, almejamos fornecer subsídios para a construção de um debate crítico e para a busca por alternativas que valorizem a educação como um bem público e assegurem condições adequadas para que os professores desempenhem seu papel de forma plena e efetiva.

Nos últimos anos, temos testemunhado mudanças significativas no campo educacional que têm levantado questões importantes sobre a natureza e as condições do trabalho docente. Uma dessas questões em destaque é a discussão em torno da proletarização do trabalho docente. A proletarização refere-se ao processo pelo qual uma ocupação profissional perde autonomia, controle e status, tornando-se cada vez mais semelhante ao trabalho assalariado na indústria, em que os trabalhadores são alienados dos meios de produção e sujeitos a condições de trabalho precárias. No contexto da educação, a proletarização do trabalho docente refere-se à transformação da profissão de professor, que historicamente foi considerada uma atividade intelectual e especializada, em um trabalho assalariado com características mais precárias.

Um proletário, por conseguinte, é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho. [...] A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (Enguita, 1991, p. 46).

No trabalho docente, em específico, essa proletarização ocorre no distanciamento do saber e da prática docente por diversos fatores, a exemplo da mercantilização da educação, na qual os sistemas educacionais adotam currículos padronizados, que podem ser desenvolvidos em níveis estaduais ou nacionais. Para Arroyo (2013, p. 76), os conteúdos legitimados nas grades foram os mais fechados, os saberes “úteis” ao mercado.

Com o avanço do neoliberalismo e da influência do pensamento econômico nas políticas educacionais, a educação passou a ser tratada como um mercado. Isso resultou em uma ênfase crescente na eficiência, na produtividade e nos resultados quantificáveis, levando a uma lógica de competitividade e lucratividade. Nesse contexto, os professores são pressionados a se adaptar a métodos padronizados e a priorizar a entrega de conteúdos mensuráveis, reduzindo sua autonomia profissional.

Sobre o conceito de mercantilização da educação, França (2013) destaca que:

Nesse processo, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às necessidades do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Assim, pretende funcionar por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado e desenvolvendo a doutrina neoliberal que tem como proposta a intensificação de privatização da escola pública como política do Estado (França, 2013, p. 15).

Para Freitas (2005):

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado (Freitas, 2005, p. 913).

Outro fator seria a desprofissionalização do trabalho docente, que se refere à perda de autonomia e do status profissional dos professores, à medida que suas responsabilidades e decisões são cada vez mais controladas e reguladas por entidades externas, como políticas governamentais, administrações escolares e padronizações curriculares. Essa perda de autonomia profissional pode resultar em uma redução significativa da capacidade dos professores de exercerem seu julgamento e expertise pedagógica, bem como de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Sacristán (1995) ressalta que:

[...] as ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática. As abordagens retóricas, nomeadamente as perspectivas progressistas que sublinham as resistências dos professores à mudança, esquecem-se muitas vezes de exigir uma mudança das condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza (Sacristán, 1995, p. 72)

Com a desprofissionalização, o trabalho docente se assemelha cada vez mais a um trabalho assalariado, em que as decisões e ações dos professores são estritamente determinadas por regras e regulamentos externos. Segundo Enguita (1991):

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarianização (Enguita, 1991, p. 46-47).

Essa situação pode levar a uma proletarização do trabalho docente, já que os professores perdem o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem e são submetidos a condições de trabalho precárias, como a intensificação do trabalho, baixos salários, falta de estabilidade empregatícia e falta de reconhecimento profissional. A diminuição da autonomia impede que os professores tomem decisões fundamentais sobre o currículo e sobre a metodologia de ensino, levando à caracterização de seu trabalho para meros executores de tarefas predefinidas.

Para Sacristán (1995):

A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado (Sacristán, 1995, p. 72).

Além disso, a proletarização, em muitos casos, resulta na padronização excessiva do ensino, o que limita a flexibilidade pedagógica e a capacidade dos professores de atenderem às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Arroyo (2013, p. 74), “[...] reduzir o professor a meros aulistas de saberes fechado é desqualificador”.

A desprofissionalização também pode contribuir para a perda de status social e simbólico dos professores, exacerbando ainda mais a sua proletarização. Portanto, a desprofissionalização do trabalho docente é frequentemente vista como um dos fatores que impulsionam a proletarização, o que restringe a autonomia e a autoridade dos professores e compromete sua condição como profissionais qualificados e valorizados.

Conforme Enguita (1991):

Outro aspecto a ser considerado é que a regulamentação do ensino passou com tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas e etc. (Enguita, 1991, p. 48).

E o autor ainda dirá que:

Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (Enguita, 1991, p. 48).

Além da proletarização, a precarização do trabalho docente tem sido uma realidade cada vez mais presente, sendo amplamente influenciada pelas políticas neoliberais adotadas no campo educacional. Sob a lógica neoliberal, caracterizada pela privatização, competição e flexibilização do mercado de trabalho, os professores têm enfrentado condições de trabalho cada vez mais precárias e desfavoráveis. A precarização do trabalho docente é uma consequência do processo de proletarização. Envolve condições de trabalho desfavoráveis, como baixos salários, carga horária excessiva e falta de infraestrutura adequada, de recursos e materiais e de suporte e formação continuada, entre outros aspectos.

Essa precarização do trabalho docente se materializa por meio das políticas neoliberais aplicadas no Brasil desde a década de 1990, haja vista que a reforma do ensino é debatida no congresso nacional desde o Governo Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma, que se concretizou somente em 2017, trouxe significativos impactos ao trabalho docente. Um dos principais é a flexibilização curricular, que permite aos estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com suas preferências e interesses. Essa flexibilização exige dos professores uma adaptação constante aos diferentes currículos e uma diversificação de metodologias de ensino, o que frequentemente vai além da sua formação acadêmica.

Sacristán (1995) aponta que:

[...] há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (Sacristán, 1995, p. 100).

Com a necessidade de atender às demandas e expectativas dos alunos em diferentes áreas de conhecimento, os professores podem enfrentar uma sobrecarga de trabalho, precisando desenvolver e atualizar constantemente seu repertório pedagógico. Além disso, a reforma do Ensino Médio também trouxe uma reorganização das disciplinas em áreas de conhecimento, o que impactou diretamente a valorização de certos conteúdos. Assim, as disciplinas da BNCC, consideradas fundamentais, tiveram sua carga horária reduzida, como pode ser observado nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Número de aulas por disciplina e ano de escolaridade antes da reforma do Ensino Médio

COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	2º ANO	3º ANO	CARGA HORÁRIA NO FINAL DO CICLO
LÍNGUA PORTUGUESA	4 AULAS	4 AULAS	4 AULAS	480 HORAS
LÍNGUA INGLESA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
ARTE	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS
EDUCAÇÃO FÍSICA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
MATEMÁTICA	4 AULAS	4 AULAS	4 AULAS	480 HORAS
FÍSICA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
QUÍMICA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
BIOLOGIA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
GEOGRAFIA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
HISTÓRIA	2 AULAS	2 AULAS	2 AULAS	240 HORAS
SOCIOLOGIA	2 AULAS	-	1 AULA	120 HORAS
FILOSOFIA	-	2 AULAS	1 AULA	120 HORAS

Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Minas Gerais (2019).

Quadro 2 – Número de aulas por disciplina e ano de escolaridade após a reforma do Ensino Médio

COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	2º ANO	3º ANO	CARGA HORÁRIA NO FINAL DO CICLO
LÍNGUA PORTUGUESA	3 AULAS	3 AULAS	4 AULAS	400 HORAS
LÍNGUA INGLESA	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS
ARTE	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS
EDUCAÇÃO FÍSICA	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS
MATEMÁTICA	3 AULAS	3 AULAS	3 AULAS	360 HORAS
FÍSICA	1 AULA	1 AULA	2 AULAS	160 HORAS
QUÍMICA	1 AULA	2 AULAS	1 AULA	160 HORAS

BIOLOGIA	2 AULAS	1 AULA	1 AULA	160 HORAS
GEOGRAFIA	1 AULA	2 AULAS	1 AULA	160 HORAS
HISTÓRIA	2 AULAS	1 AULA	1 AULA	160 HORAS
SOCIOLOGIA	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS
FILOSOFIA	1 AULA	1 AULA	1 AULA	120 HORAS

Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Minas Gerais (2022).

As disciplinas básicas sofreram uma redução drástica em suas cargas horárias, dando espaço para os itinerários formativos, forçando o professor a lecionar conteúdos fora da sua área de formação para completar sua jornada de trabalho, o que desvaloriza a carreira docente. Como exemplo, podemos citar a disciplina de História. Antes da reforma educacional, a carga horária dessa disciplina no Ensino Médio consistia em 2 aulas semanais no 1º, 2º e 3º anos, totalizando 240 aulas ao final do ciclo. Após a reforma, houve uma redução significativa na carga horária: mantiveram-se 2 aulas semanais no 1º ano, mas, no 2º e no 3º ano, passou-se a ter apenas 1 aula semanal, diminuindo o total de aulas para 160 ao final do Ensino Médio. Dessa forma, ao final dos três anos, houve uma perda de 80 horas.

Essa redução na carga horária impactou tanto no aprofundamento dos conteúdos quanto no desenvolvimento crítico dos estudantes, exigindo adaptações nos métodos pedagógicos e no planejamento curricular para garantir a qualidade do ensino. Além disso, os professores de História tiveram que aceitar aulas dos itinerários formativos, que, muitas vezes, pertencem a áreas em que eles não possuem formação específica.

Esse cenário evidencia um processo de precarização do trabalho docente, na medida que exigir que professores assumam disciplinas fora de sua área de formação sem a devida preparação compromete a qualidade do ensino e a valorização profissional. Ainda, a falta de capacitação específica para os itinerários formativos coloca os docentes em uma posição vulnerável, onde se espera que desempenhem funções para as quais não possuem o preparo adequado. Isso não apenas aumenta a carga de trabalho dos professores, mas também diminui a eficácia do ensino, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos.

Para mais, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio adequado refletem na desvalorização do papel do professor na educação, contribuindo assim para a insatisfação profissional e o esgotamento. Esse contexto de precarização impacta negativamente tanto a qualidade da educação quanto o bem-estar dos docentes, evidenciando a necessidade urgente

de políticas educacionais que promovam formação continuada, valorização profissional e condições de trabalho dignas para os professores.

Essa desvalorização também gera dificuldades para os professores, que precisam priorizar e abordar de forma mais concisa os conteúdos em menos tempo. A necessidade de reestruturação curricular, a elaboração de novos materiais didáticos e a adaptação dos métodos de ensino são obstáculos adicionais que os docentes enfrentam na implementação da reforma, exigindo uma constante atualização e preparação.

2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POLÍTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Nos últimos anos, o uso do livro didático tem desempenhado um papel fundamental no contexto educacional brasileiro, sendo amplamente adotado como recurso pedagógico nas escolas. O livro didático, entendido como um material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, possui um potencial significativo para promover a construção do conhecimento, favorecer a interação entre o professor e o aluno e contribuir para o alcance dos objetivos educacionais. Nesse contexto, é essencial compreender as políticas que possibilitaram o uso do livro didático no Brasil, os desafios enfrentados e as potencialidades que essa ferramenta oferece para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa linha de pensamento, Munakata (2016) afirma que:

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. No Ocidente, até o século 19, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária (Munakata, 2016, p. 123).

A implementação de políticas educacionais específicas — como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) — tem desempenhado um papel fundamental na disseminação e no acesso aos livros didáticos nas escolas brasileiras. Essas políticas visam garantir a qualidade dos materiais disponibilizados, além de promover a leitura e a formação de leitores no país. No entanto, o uso do livro didático também enfrenta desafios e questionamentos relacionados à efetividade pedagógica, diversidade de conteúdos, atualização dos materiais e formação adequada dos professores para utilizar esse recurso de forma eficaz.

O objetivo deste capítulo é analisar o uso do livro didático no contexto educacional brasileiro, investigando as políticas que possibilitaram sua adoção, bem como sua importância para os professores. Para tanto, será realizada uma pesquisa bibliográfica analisando a função do livro didático no trabalho docente e verificando as transformações que ocorreram depois da reforma do Ensino Médio.

Desde a Primeira República no Brasil (1889–1930), a educação enfrentou múltiplas transformações e desafios. Nesse contexto, a educação estava estreitamente vinculada às

correntes positivistas e republicanas, cujo propósito era modernizar o país. De acordo com Silva (2004):

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização, ainda que rudimentares no Brasil, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente. A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente (Silva, 2004, p. 11).

Uma das principais correntes pedagógicas que influenciou o ensino no Brasil foi o positivismo de Auguste Comte. Os adeptos do positivismo valorizavam a educação como ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o que eles entendiam como progresso nacional. Essa abordagem ressaltava a moral, a ordem e a disciplina como elementos centrais na formação do indivíduo.

Assim, ao início da República no Brasil, os positivistas, defendiam uma reforma a sociedade, a partir de uma nova hegemonia política e social, através de um novo conteúdo, em que a formação da moral e do caráter deveriam ser ensinadas desde os primeiros anos da criança, devendo ser tarefa da família, especialmente da mulher como a primeira educadora, a valorização das primeiras manifestações do altruísmo na criança. Caberá à mãe, desenvolver na criança os primeiros ensinamentos sobre a compaixão, a liberdade, o altruísmo e a afeição (Silva, 2004, p. 12).

Paralelamente ao positivismo, a Pedagogia Tradicional também desempenhou um papel preponderante na Primeira República. Essa abordagem destacava a memorização, a repetição e a disciplina rígida como métodos de ensino. Acreditava-se que o conhecimento deveria ser transmitido de forma autoritária, com o professor detendo todo o controle sobre a sala de aula. Na metodologia conteudista ou tradicional é comum o uso de apostilas, livros e cartilhas para auxiliarem na aquisição do conhecimento. A grosso modo, esse é o modelo adotado (até hoje) por escolas que preparam os alunos para provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, deixando-os em uma posição de passividade.

Como referenciado por Mizukami (1986):

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (Mizukami, 1986, p. 11).

Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo (2006) relata que as metodologias tradicionais:

Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos (Libâneo, 2006, p. 24).

Esse mesmo autor acrescenta, ainda, que no modelo tradicional de ensino, a aprendizagem:

[...] é receptiva e mecânica, para que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações) (Libâneo, 2006, p. 24).

Desse modo, a Pedagogia Tradicional, em sua essência, é uma abordagem educacional que se destacou por sua ênfase na transmissão de conhecimento de forma autoritária, com o professor desempenhando um papel central na sala de aula. Nesse modelo, o currículo é estruturado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, como matemática, línguas e ciências. Os alunos são incentivados a memorizar informações e a aderir a regras rígidas. O método de ensino na Pedagogia Tradicional prioriza a repetição e a avaliação por meio de provas, visando à aquisição de conhecimento de maneira passiva por parte dos alunos. Essa abordagem predomina em muitas escolas até os dias atuais.

Na transição do século XIX para o século XX, emergiram movimentos que questionavam a Pedagogia Tradicional, buscando uma educação mais inclusiva e direcionada para o desenvolvimento crítico dos alunos. A Escola Nova, por exemplo, propunha uma abordagem centrada no aluno, com métodos ativos de ensino e ênfase na experimentação e na vivência prática. Essa diversidade de teorias pedagógicas refletiu as tensões e transformações sociais da época, moldando a educação na Primeira República e estabelecendo as bases para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

A Pedagogia Nova, por sua vez, representou uma reação a essa abordagem tradicional, enfatizando uma visão mais centrada no aluno e na aprendizagem ativa. Os defensores da Pedagogia Nova acreditavam que os alunos deveriam ser estimulados a explorar, experimentar e descobrir o conhecimento por si mesmos. O currículo era mais flexível, voltando-se para as necessidades individuais dos alunos, e incentivava a criatividade e a curiosidade. Essa abordagem se fundamentava em teorias de educação progressista e na ideia de que a escola deveria preparar os alunos para a vida em uma sociedade em constante mutação.

A década de 1930, o Brasil testemunhou um cenário de efervescência e reivindicação por mudanças sociais, particularmente no âmbito educacional. Diversos movimentos sociais demandavam a ampliação do atendimento escolar, refletindo um entusiasmo generalizado pela educação como meio de transformação social. Essas reivindicações, embasadas na necessidade de democratizar o acesso à educação, estabeleceram as bases para um momento crucial em 1932, quando um grupo proeminente de educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto representa a primeira tentativa articulada de elaborar um plano abrangente de educação para o país, marcando uma tomada de consciência significativa da educação como uma questão nacional premente.

Segundo Libâneo (2012):

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção ao pedido de Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931), para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía. Em linhas gerais, o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica (Libâneo, 2012, p. 177).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não apenas sintetizou as aspirações de diferentes movimentos sociais, como também proporcionou uma visão abrangente e visionária para o sistema educacional brasileiro. Ao se posicionar como uma resposta consciente e proativa às demandas sociais, o manifesto se destacou como um marco na história da educação no Brasil, estabelecendo um precedente para futuras discussões e reformas educacionais.

É notório que, até este momento (décadas de 1930, 1940, 1950), o ensino no Brasil ou era focado no professor (Pedagogia Tradicional, onde os professores são considerados figuras centrais e únicos detentores do conhecimento, repassado aos alunos por meio de aulas expositivas) ou em uma ideia de transformação social, na qual o aluno poderia atender às demandas profissionais após o término dos seus estudos. Já na década de 1960, o foco não era

o professor e nem o aluno, mas sim o método, o que introduziu a Pedagogia Tecnicista, que tinha como base os manuais (livros didáticos).

A emergência da concepção educacional tecnicista durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985) se delinea como um fenômeno intrinsecamente ligado aos ideais autoritários do regime. Esse modelo pedagógico, caracterizado por uma orientação voltada aos interesses estatais e econômicos, era prioritariamente centrado na formação de mão de obra técnica para suprir as necessidades do setor industrial em desenvolvimento, representando uma faceta marcante desse período histórico. Libâneo (2012) relata que, com os militares no poder de 1964 a 1985, a concepção tecnicista de educação tornou a ideia de um plano nacional em um instrumento de racionalidade tecnocrática.

A abordagem tecnicista da educação se destacava por sua ênfase na aplicação de métodos científicos à prática educacional, almejando uma eficiência e objetividade no processo de ensino. Nesse contexto, o ensino técnico e profissionalizante foi privilegiado em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica, refletindo os objetivos do regime militar. Essa abordagem, muitas vezes, desconsiderava a formação crítica e cidadã, limitando a capacidade dos estudantes de questionar as estruturas sociais e políticas vigentes. Conforme Zibas (2005), o governo militar renunciou a um ensino propedêutico e se dedicou a uma educação voltada para o mercado.

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos [...]. Essa focalização no mercado parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior (Zibas, 2005, p. 1069).

Dentre as características distintivas da concepção tecnicista de educação durante a Ditadura Militar, destacam-se alguns pontos cruciais. Em primeiro lugar, a ênfase na prática e na eficiência, refletida na valorização da aplicação direta do conhecimento para preparar os alunos de maneira rápida e eficaz para o mercado de trabalho. Para Zibas (2005), essa preparação para o mundo do trabalho gerou um conflito na sociedade que queria e desejava um ensino propedêutico para seus filhos e via a implementação de um modelo de ensino que não possuía uma base sólida para uma formação técnica.

Segundo a autora:

Com essa orientação, a Lei n. 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (Zibas, 2005, p. 1069).

A centralização no conteúdo técnico, por sua vez, se manifestava na estruturação curricular que priorizava disciplinas técnicas e profissionalizantes, muitas vezes relegando as humanidades, artes e ciências sociais a um segundo plano. Esse direcionamento refletia diretamente a visão de desenvolvimento industrial acelerado propugnada pelo regime militar.

Com o fim da Ditadura Militar e o subsequente processo de redemocratização, observaram-se mudanças no cenário educacional, o que influenciou a produção de livros didáticos. Essa transformação conduziu a uma busca por abordagens mais diversificadas e inclusivas, refletindo a necessidade de uma educação que fosse além dos paradigmas restritivos da pedagogia tecnicista.

A crítica à educação tecnicista durante a Ditadura Militar repousa em sua excessiva instrumentalização e na negligência a uma formação humanística e reflexiva. Com o término desse período autoritário e o advento do processo de redemocratização a partir da década de 1980, observou-se uma revisão das políticas educacionais. Diante disso, buscaram-se modelos que atendessem a nova teoria do mercado, conhecida como neoliberalismo, com argumentos de que a escola deveria ser mais inclusiva e contar com a participação da comunidade, refletindo os princípios de uma sociedade democrática.

Para Zibas (2005):

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar. Nesse cenário, não se previa que a aproximação entre a instituição escolar e as famílias contribuísse para construção da cidadania ou de um espaço público democrático. Na verdade, o projeto visava a transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado (Zibas, 2005, p. 1070).

É neste contexto histórico que podemos citar a utilização dos livros didáticos, pois durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985), a relação intrínseca entre o uso

do livro didático e a pedagogia tecnicista desempenhou um papel crucial no cenário educacional.

A pedagogia tecnicista, caracterizada pela ênfase na aplicação de métodos científicos para promover uma formação eficiente e prática, moldou substancialmente a produção e a utilização dos livros didáticos. Segundo Saviani (2007):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2007, p. 381).

A orientação para a eficiência e objetividade, características fundamentais da pedagogia tecnicista, refletiu na elaboração dos livros didáticos. Esses foram concebidos de maneira a fornecer informações de forma clara e direta, priorizando a aplicação prática do conhecimento para o desenvolvimento de habilidades técnicas alinhadas às exigências do mercado de trabalho.

Disciplinas técnicas e profissionalizantes frequentemente ocuparam posição de destaque, enquanto conteúdos associados às humanidades e ciências sociais poderiam ser relegados a um plano secundário nos materiais didáticos.

No contexto das políticas educacionais do regime militar, que centralizava e controlava o sistema educacional, os livros didáticos eram frequentemente produzidos em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Estado. Esse alinhamento refletia a visão autoritária e desenvolvimentista do governo em relação à educação.

A instrumentalização do conhecimento era um traço marcante dos livros didáticos sob a influência da pedagogia tecnicista. Esses eram concebidos como instrumentos destinados à transmissão de informações técnicas e práticas, muitas vezes em detrimento do estímulo à formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Os livros didáticos, durante esse período, foram utilizados como materiais de instrumentalização dos estudantes para o mercado de trabalho (ideia capitalista), seguindo a lógica desenvolvimentista adotada pelo regime militar. A implementação da padronização no ensino brasileiro representa um esforço significativo por parte dos órgãos educacionais em direção à uniformização do currículo e das práticas pedagógicas em todo o país.

Segundo Munakata (2012):

Em suma, a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico.

Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade (Munakata, 2012, p. 185).

Essa abordagem busca estabelecer diretrizes comuns, objetivos de aprendizagem e métodos de ensino. Nesse contexto, a utilização do livro didático desempenha um papel crucial, sendo escolhido como instrumento pedagógico alinhado às diretrizes nacionais. A padronização, portanto, reflete-se na seleção uniforme de materiais didáticos, promovendo uma implementação das políticas educacionais voltadas para o mercado de trabalho. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, esses materiais foram projetados para moldar a perspectiva e as habilidades dos estudantes de maneira alinhada aos objetivos econômicos e ideológicos do governo militar.

Munakata (2012) aponta que:

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobre determinada pelo mercado. O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola (Munakata, 2012, p. 184-185).

A relação entre padronização, livro didático e pedagogia tecnicista é notável, especialmente considerando a ênfase da pedagogia tecnicista na aplicação de métodos científicos e técnicas para alcançar objetivos educacionais específicos. A utilização do livro didático padronizado é congruente com os princípios tecnicistas, pois oferece um meio sistemático para a transmissão de conhecimento, seguindo um plano curricular definido nacionalmente. A pedagogia tecnicista, ao buscar eficiência e mensurabilidade, encontra suporte na padronização do ensino e na uniformidade dos materiais didáticos.

Nesse contexto, a autonomia do professor é reduzida, uma vez que a abordagem tecnicista enfatiza a aplicação de métodos e técnicas padronizados para alcançar resultados mensuráveis e previsíveis. A ideia subjacente é criar um ambiente educacional controlado e uniforme, onde a eficácia do ensino possa ser quantificada de maneira objetiva. Logo, a pedagogia tecnicista limita a autonomia do professor, favorecendo abordagens mais estruturadas e direcionadas para atingir metas específicas de aprendizagem, o que precariza e desqualifica o trabalho docente.

A convergência ideológica na reconfiguração do cenário educacional é evidenciada pela interação entre as políticas neoliberais e a pedagogia tecnicista. O neoliberalismo, ao promover a minimização da intervenção estatal na economia e a ênfase na eficiência e na competição, encontra eco na pedagogia tecnicista, que busca eficiência e mensurabilidade nos processos educacionais. Sob o influxo dessas políticas, observa-se uma tendência à instrumentalização da educação, onde a padronização do ensino e a uniformidade dos materiais didáticos são promovidas como meios para atender às demandas do mercado. A autonomia do professor é limitada, alinhando-se à lógica neoliberal de eficiência e resultados mensuráveis. Dessa forma, a convergência entre as políticas neoliberais e a pedagogia tecnicista se manifesta na transformação da educação em uma esfera mais voltada para a produção de competências específicas, em detrimento de uma visão mais holística e crítica do processo educacional.

No cenário contemporâneo, observa-se uma série de transformações significativas no âmbito laboral, impulsionadas pela crescente influência da ideologia neoliberal. Essa orientação ideológica se revela de maneira expressiva por meio de reformas educacionais, caracterizadas pela ênfase na privatização, na busca incessante pela eficiência, no controle rigoroso e na gestão minuciosa das atividades docentes. Isso estabelece uma parceria estreita entre os reformadores empresariais do setor educacional e o Governo, cuja orientação é essencialmente neoliberal.

Essas mudanças, contudo, não ocorrem sem impactos palpáveis. No contexto educacional, tais reformas têm repercussões diretas nas condições de trabalho dos professores, expondo-os a um ambiente laboral ainda mais precário. Como resultado, a rotina diária desses profissionais torna-se fatigante de administrar, tanto do ponto de vista físico quanto emocional. A conjuntura atual impõe aos professores uma carga adicional de responsabilidades e adversidades, exigindo habilidades adaptativas para lidar com as demandas emergentes em um contexto educacional em constante evolução.

Para Saviani (2008):

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas particularidades. Continua-se pedido que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas

pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas (Saviani, 2008, p. 448-449).

A precarização do trabalho docente, intrinsecamente vinculada às transformações contemporâneas no panorama educacional, se manifesta de maneira multifacetada e encontra uma expressão particular no uso do livro didático. No contexto da hegemonia das políticas neoliberais, a crescente pressão por eficiência e produtividade impacta diretamente a seleção e implementação de materiais didáticos. Sendo assim, a precarização se reflete na limitação de recursos disponíveis para a aquisição de livros, muitas vezes desatualizados ou inadequados, comprometendo a qualidade do ensino. Além disso, a dependência excessiva do livro didático como principal ferramenta pedagógica, em detrimento de métodos mais dinâmicos e contextualizados, reflete a precariedade no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Munakata (2007):

No caso do livro em questão, ou, mais genericamente, dos livros ideados pelo Banco Mundial, há exatamente essa maquinaria que procura impor uma ortodoxia, a começar com a que postula a desnecessidade do professor. Quanto mais protocolos de leitura contiver um livro, como ocorre com as sucessivas solicitações de atividade no livro analisado, mais se reduz a possibilidade de escapar à ortodoxia (Munakata, 2007, p. 143).

A precarização do trabalho docente constitui um fenômeno intrínseco às atuais transformações no cenário laboral, inserido no contexto de predominância das políticas neoliberais. O entendimento desse fenômeno demanda uma análise abrangente que considere não apenas a dimensão específica do trabalho docente, mas também as mudanças mais amplas que vêm moldando o panorama global do emprego. A precarização do trabalho docente transcende sua manifestação singular, ampliando-se para configurar um fenômeno que abrange a totalidade da classe trabalhadora. Não se limita meramente às condições laborais dos educadores, mas estende-se a uma condição mais abrangente de instabilidade e fragilidade no contexto do emprego em geral.

Essa perspectiva alargada enfatiza a interligação e interdependência das diversas formas de precarização que afetam não apenas os profissionais da educação, mas também a totalidade dos trabalhadores, apontando para uma compreensão mais holística e integrada das dinâmicas contemporâneas do mercado de trabalho.

Segundo Garcia e Anadon (2009):

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino (Garcia; Anadon, 2009, p. 67).

A precarização do trabalho docente no contexto educacional brasileiro, caracterizada pelo ressurgimento do tecnicismo e pela crescente influência das avaliações externas, constitui um fenômeno complexo e marcante. Essa dinâmica se insere em um cenário de transição para abordagens neoliberais que ganharam destaque no governo FHC e não foram descontinuadas durante os governos do PT¹. Nesse contexto, o livro se revela como um instrumento técnico central, atuando como catalizador na estruturação da rotina escolar e na definição dos conteúdos, principalmente orientados para atender às demandas dos exames externos, notadamente o Enem.

Em concordância, Oliveira (2004) aponta que:

As análises que apontavam nessa direção traziam como principal elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais. Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras (Oliveira, 2004, p. 1134).

A retomada do tecnicismo, destacando a memorização e o conteudismo, reflete a necessidade do ambiente neoliberal em demonstrar resultados mensuráveis, alinhando-se aos padrões estabelecidos pelas avaliações externas. Essa abordagem impõe desafios substanciais aos professores, cuja autonomia muitas vezes é subjugada em favor da conformidade com as exigências do sistema de avaliação. Diante disso, observa-se que a introdução das provas externas foi uma manifestação concreta das políticas neoliberais na avaliação educacional.

¹ Governos do Partido do Trabalhadores pós-FHC: Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016).

Desse modo, pode ser identificado um percurso sequencial das decisões que vão sendo tomadas para o funcionamento dos sistemas escolares: finalidades educativas e critérios de qualidade orientam políticas educacionais e estas são expressas em orientações curriculares por meio das quais tais finalidades e critérios chegam às escolas e ao trabalho dos professores nas salas de aula (Libâneo, 2018, p. 45).

Alinhada às políticas neoliberais, a recente reforma do Ensino Médio, em 2021, introduziu mudanças significativas no cenário educacional, reconfigurando a estrutura curricular e ampliando as possibilidades de escolha dos estudantes. Nesse contexto, a interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas do conhecimento ganham destaque como elementos centrais para o novo modelo educacional. No entanto, a implementação dessas diretrizes requer uma reflexão aprofundada sobre a precarização do trabalho docente.

A ampliação das áreas de concentração e o estímulo à flexibilização curricular demandam uma adaptação rápida por parte dos professores, que podem enfrentar desafios adicionais na construção de práticas interdisciplinares efetivas. Sampaio e Marin (2004) destacam que:

Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, com dados apontados anteriormente, referem-se ao fato de muitos trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos: há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares – quase todos os da escola secundária – ministrados por um profissional formado em administração de empresas!, por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que leciona química ou matemática. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor (Sampaio; Marin, 2004, p. 1209).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto educacional brasileiro, à luz de uma perspectiva marxista, evidencia contradições inerentes ao sistema capitalista. A crescente pressão por resultados padronizados, muitas vezes ligada a avaliações nacionais, reflete a lógica de uma educação orientada para atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando a formação de mão de obra ao invés de promover uma compreensão crítica e emancipadora do educando. A carga de trabalho adicional imposta aos professores, sem contrapartidas que beneficiem diretamente a classe trabalhadora educacional, intensifica a alienação e a exploração presentes no sistema educacional. A falta de formação adequada para os docentes, diante das mudanças propostas pela BNCC, também ressalta a desvalorização do trabalho intelectual e a perpetuação de relações hierárquicas que desfavorecem os professores.

A visão neoliberal, ao orientar o sistema educacional para atender às demandas do mercado, propõe uma decodificação do conhecimento que prioriza habilidades e competências alinhadas com as necessidades empresariais. Nesse cenário, os trabalhadores docentes são instados a se apropriarem dessa perspectiva, assumindo o papel de gestores eficientes de suas práticas pedagógicas, em sintonia com os objetivos mercantis do ensino. Essa decodificação do conhecimento nas escolas, centrada na eficiência e na produtividade, pode ser interpretada como uma estratégia que enfraquece os trabalhadores nas relações de trabalho ao moldar a educação de forma a reproduzir ideologicamente as estruturas sociais e econômicas dominantes.

Da mesma forma, os trabalhadores docentes, ao serem incentivados a adotar uma abordagem gerencial de sua prática, podem se tornar agentes involuntários na perpetuação de uma ideologia que favorece as exigências do mercado em detrimento de uma educação mais crítica e emancipadora. Para Macedo e Lima (2017):

Atualmente as empresas e as escolas decodificam e se apropriam desse conhecimento visando enfraquecer os trabalhadores nas relações de trabalho. No caso dos trabalhadores docentes, eles têm sido motivados a serem gestores da sua prática com eficiência, eficácia e produtividade. Para dominar as TIC e por em prática seus conhecimentos tácitos, o trabalhador docente necessita ter competências, terceiro elemento a ser destacado. Se o chão da empresa ou da escola são os locais de execução do conhecimento tácito, passam a ser também, locais de materialização das competências (Macedo; Lima, 2017, p. 223-224).

No contexto específico do Novo Ensino Médio, onde a ênfase na eficiência e na empregabilidade (numa sociedade com altas taxas de desemprego e baixíssimo nível salarial) é proeminente, os trabalhadores docentes podem sentir uma pressão significativa para alinhar suas práticas com os objetivos econômicos, relegando questões mais amplas de cunho social e crítico. Assim, a interseção entre as demandas do currículo do Novo Ensino Médio, a ênfase na eficiência e produtividade e as expectativas impostas aos trabalhadores docentes pode resultar em uma educação que, apesar de aparentemente preparar os estudantes para o mercado, contribui para a manutenção de desigualdades e estruturas de poder existentes.

A reforma do Ensino Médio, que introduziu os itinerários formativos, impõe um desafio adicional aos docentes, que agora são obrigados a se desdobrar não apenas com os conteúdos das disciplinas para as quais se formaram, mas também com os conteúdos dos itinerários formativos. Do ponto de vista neoliberal, a introdução dos itinerários formativos pode ser interpretada como uma tentativa de tornar a educação mais flexível e adaptável às demandas do mercado. Os docentes são instados a diversificar suas habilidades e conhecimentos, atendendo

a uma visão de educação voltada não apenas para a formação acadêmica, mas também para a empregabilidade imediata.

Nesse contexto, espera-se que os professores desempenhem um papel mais amplo e versátil, alinhando-se à lógica de um mercado de trabalho em constante evolução. O que se observa na prática é que essa expansão de responsabilidades pode ser interpretada como uma estratégia que sobrecarrega os docentes, desviando o foco do desenvolvimento crítico e reflexivo para atender às demandas pragmáticas do mercado. A introdução de novos conteúdos pode ser vista como uma tentativa de moldar a educação de acordo com os interesses ideológicos dominantes, redirecionando a atenção dos professores de questões mais amplas e críticas para uma abordagem mais utilitarista. Como consequência, haverá uma crescente demanda por uma presença mais significativa dos docentes no ambiente escolar, sem a devida consideração para atividades de desenvolvimento profissional e planejamento. Isso reflete a ênfase na produtividade imediata e nos resultados tangíveis, em consonância com a lógica do mercado.

Diante disso, os docentes podem ser percebidos como mão de obra flexível, sujeita a uma carga extensa de tarefas sem o necessário tempo para o aprimoramento profissional, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Essa distribuição desigual do tempo de trabalho dos docentes pode ser interpretada como uma forma de alienação, em que os professores são submetidos a uma carga excessiva de responsabilidades práticas, enquanto o tempo para reflexão, desenvolvimento intelectual e planejamento é negligenciado. Essa alienação² pode contribuir para a reprodução de uma estrutura de poder na qual os docentes se tornam meros executores de tarefas, sem espaço para a autonomia e/ou para a construção crítica do conhecimento.

Conforme Macedo e Lima (2017):

Deste modo, o aumento das funções exercidas pelos docentes no interior das escolas, a distribuição da carga horária que estende o tempo de permanência dos docentes com os estudantes, mas não reserva tempo para estudo, para o planejamento individual e coletivo, para preparação e correção de materiais e, a falta de pessoal administrativo e de suporte pedagógico conjugam-se como aspectos de uma mesma estratégia de intensificação do trabalho docente. Os docentes passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que dispunham antes, e até mesmo, estendendo sua jornada de trabalho para fora da escola, comprometendo muitas vezes seu tempo que deveria ser usado para o descanso e o lazer. Intensificação que ao conjugar o aumento do controle e a falta de condições do exercício da função docente autonomamente, aliena-o em seu processo de trabalho contribuindo decisivamente para o aprofundamento dos processos de desprofissionalização docente (Macedo; Lima, 2017, p. 227).

² A discussão referente a categoria “Alienação” será abordada nas Considerações Finais.

A reforma do Ensino Médio no Brasil trouxe consigo mudanças substanciais na dinâmica do trabalho docente, muitas vezes relegando os professores a funções burocráticas e administrativas em detrimento de suas atividades pedagógicas centrais. A necessidade de implementação de novas diretrizes curriculares, a adaptação a diferentes itinerários formativos e a ênfase em uma abordagem mais flexível do currículo impuseram aos professores uma carga significativa de tarefas administrativas, como o preenchimento de planilhas e documentos correlatos.

Essa transição para funções mais burocráticas pode resultar em diversos impactos negativos para o corpo docente, incluindo a sobrecarga de trabalho, a desmotivação e a redução do tempo disponível para o planejamento de aulas e desenvolvimento pedagógico. Além disso, a mudança de foco do ensino para atividades administrativas pode comprometer a sua qualidade, uma vez que os professores podem se ver limitados em sua capacidade de se dedicar plenamente à prática educativa.

3 REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO: OS EFEITOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB O PNLD 2021

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) representa uma ferramenta crucial para o cenário educacional brasileiro, desempenhando um papel significativo na distribuição de materiais didáticos para as escolas públicas. Contudo, a edição de 2021 suscita questionamentos sobre seus impactos no trabalho docente, especialmente em relação à possível precarização das condições laborais dos professores.

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD 2021), no qual cada instituição de ensino detém autonomia para a seleção dos livros didáticos, percebe-se uma reorganização das atribuições dos professores no que tange à escolha e à utilização desses recursos pedagógicos. Com a descentralização desse processo, os educadores podem enfrentar uma carga de trabalho ampliada, uma vez que necessitam destinar mais tempo à parte burocrática em detrimento da preparação de suas aulas. Essa descentralização, embora busque dar autonomia aos educadores, pode, paradoxalmente, resultar em uma sobrecarga de responsabilidades, impactando negativamente as condições de trabalho.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a relação entre a oferta de materiais didáticos no âmbito do PNLD 2021 e a formação continuada dos professores. A introdução de novos recursos requer esforços adicionais para a adaptação e incorporação desses materiais ao planejamento curricular, evidenciando a necessidade de investimentos em capacitação docente. A ausência de suporte adequado resulta em um aumento da pressão sobre os professores, o que culmina na precarização de suas condições de trabalho.

O formato adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição de 2021, ao dividir os conteúdos por área do conhecimento em detrimento das disciplinas específicas, introduz complexidades significativas no trabalho docente. Essa abordagem requer uma reorganização curricular por parte dos professores, que agora se veem encarregados de integrar e articular temas de diversas disciplinas dentro de uma mesma área. A complexidade adicional na preparação de aulas pode ser interpretada como uma forma de precarização à medida que os educadores enfrentam dificuldades em conciliar de maneira eficiente conteúdos multidisciplinares, o que impacta diretamente as condições de trabalho.

O PNLD 2021 adota como referência a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a formação inicial de docentes da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução propõe a reestruturação dos programas

curriculares dos cursos de licenciatura, adequando-os à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos níveis Fundamental e Médio de ensino (Brasil, 2020a).

As disposições da Resolução CNE/CP nº 2/2019 delinham os parâmetros e os princípios que devem nortear a organização e a execução dos currículos das instituições de Ensino Médio em todo o território nacional. Seu objetivo primordial é fornecer um direcionamento para a formulação de currículos que possam suprir as demandas dos estudantes e da sociedade (Brasil, 2020a). Contudo, a efetivação dessas diretrizes pode sofrer variações em função das decisões e práticas adotadas pelos profissionais de cada estado, sobretudo no que se refere à seleção dos materiais didáticos.

Apesar da Resolução CNE/CP nº 2/2019 focar na formação docente, a mudança no formato do PNLD 2021 dificulta a especialização e o aprofundamento dos professores em disciplinas específicas. A ausência de uma abordagem mais disciplinar pode comprometer a expertise dos educadores, tornando-os menos preparados e seguros ao abordar conteúdos que abrangem diversas áreas do conhecimento. A necessidade de adaptação de recursos didáticos para atender às especificidades das áreas abordadas também pode aumentar a carga de trabalho, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Esses obstáculos decorrentes da nova estrutura do PNLD 2021 revelam nuances importantes que merecem ser investigadas, a fim de compreender a complexa relação entre o formato do programa e suas implicações nas condições laborais dos professores.

Neste capítulo, será realizada a análise comparativa entre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 e de sua edição anterior (PNLD 2017), com o objetivo de avaliar as mudanças em seus aspectos mais relevantes. Ao contextualizar as transformações introduzidas pelo PNLD 2021 em relação à edição anterior, busca-se identificar padrões e divergências que possam impactar diretamente o trabalho docente. A análise desses elementos permitirá não apenas uma compreensão mais profunda das alterações no conteúdo dos materiais didáticos, como também uma reflexão crítica sobre os possíveis efeitos dessas mudanças na qualidade do ensino, na autonomia do professor e nas condições gerais de trabalho na educação brasileira.

A realização da análise de conteúdo para esta pesquisa comparativa entre as edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implica em uma abordagem sistemática e criteriosa para avaliar as nuances presentes nos materiais didáticos. A metodologia empregada se baseia na criação de categorias específicas que abarcam diferentes aspectos, permitindo uma compreensão abrangente e aprofundada das mudanças entre o PNLD 2021 e sua edição anterior. Cada categoria foi cuidadosamente concebida para capturar elementos relevantes, incluindo

temas, distribuição de exercícios, abordagens pedagógicas e presença de elementos visuais, como charges.

A categorização dos temas e conteúdos visa identificar possíveis alterações na ênfase temática, enquanto a análise da distribuição de exercícios proporciona *insights* sobre a natureza e a complexidade das atividades propostas aos estudantes. A inclusão de elementos visuais, como charges, é crucial para avaliar como a linguagem visual é incorporada na transmissão do conhecimento. Além disso, as categorias relacionadas às abordagens pedagógicas buscam identificar mudanças nas estratégias de ensino propostas pelos materiais didáticos. Essa abordagem metodológica multifacetada visa explorar os materiais de maneira holística, oferecendo uma base sólida para a comparação entre as duas edições do PNLD e, conseqüentemente, para a análise da possível precarização do trabalho docente resultante dessas mudanças.

3.1 TEMAS E CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ENCONTRADOS NO PNLD 2021

Destaca-se a relevância da análise comparativa dos compêndios na esfera das Ciências Humanas, com enfoque específico na disciplina de História, considerando que as áreas correlatas — a saber, Filosofia, Geografia e Sociologia — adotam um padrão semelhante no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Os materiais selecionados para a investigação pertencem a uma única editora, conferindo um enfoque consolidado e reconhecido no campo editorial educacional.

O primeiro ponto de destaque é que os livros do PNLD 2021 são interdisciplinares e contam com seis volumes, sendo intitulados: “Natureza em Transformação”; “Poder e Política”; “Trabalho, Ciência e Tecnologia”; “Globalização, Emancipação e Cidadania”; “Conflitos e Desigualdades” e “Sociedade, Política e Cultura”. Já no PNLD 2017, os livros de História estão organizados em três volumes em ordem cronológica, algo que não ocorre no PNLD 2021, o que gera um transtorno para o docente.

Deve-se ressaltar que os temas e conteúdos abordados nos materiais didáticos desempenham um papel crucial na formação dos estudantes, uma vez que as avaliações externas se fundamentam nos conteúdos programáticos designados para cada ano do Ensino Médio. No contexto específico de Minas Gerais, o referencial norteador é o Currículo Básico Comum (CBC), integrado ao Currículo de Referência do estado. Este último documento, ao alinhar-se ao CBC, consolida-se como um guia essencial para orientar a prática educativa, garantindo a coerência e a pertinência dos conteúdos ministrados em sala de aula.

A interligação entre os conteúdos propostos nos materiais didáticos e a estrutura curricular estabelecida se revela como uma peça fundamental para garantir não apenas a amplitude dos conhecimentos requeridos, como também a harmonização com as exigências avaliativas que caracterizam o panorama educacional em Minas Gerais. Esse elo estratégico visa a efetiva transmissão de conhecimentos e o alinhamento com os parâmetros de avaliação vigentes no contexto educacional do estado.

Para Munakata (2007):

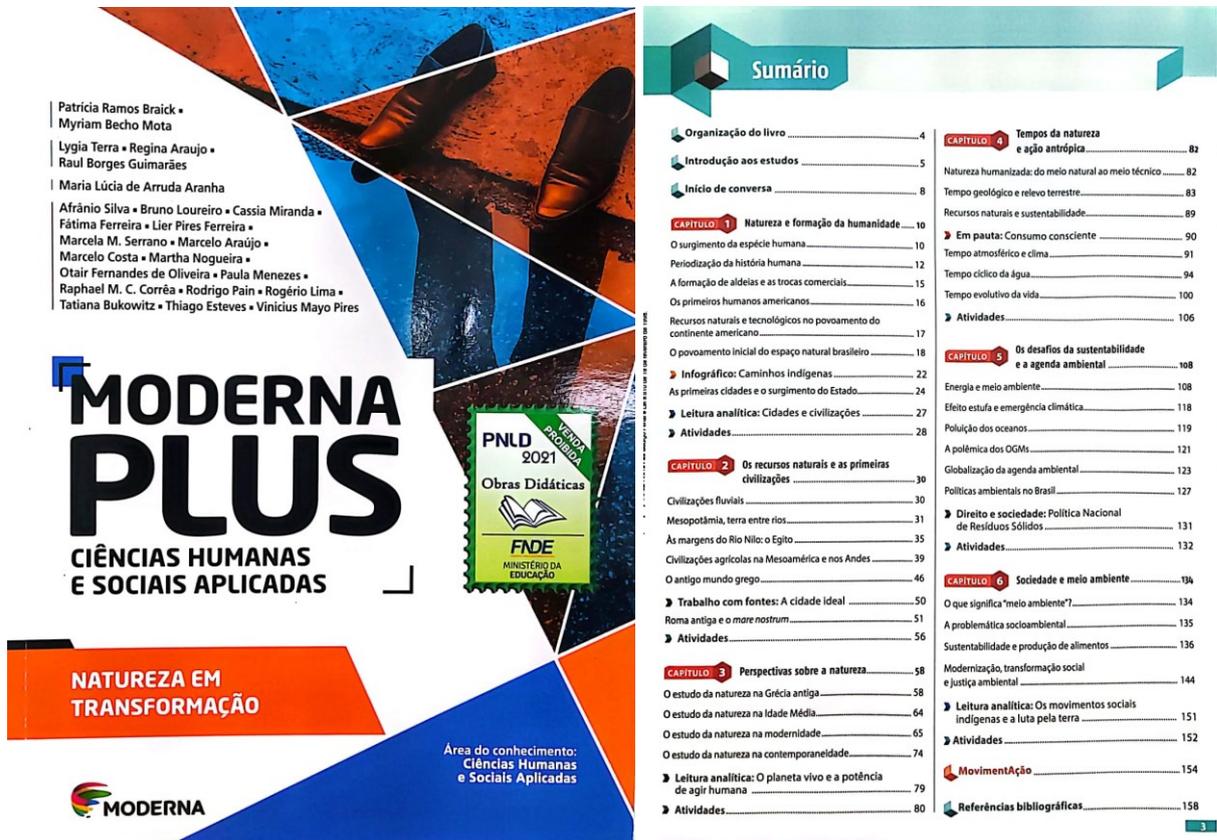
Constituindo-se em poderosos instrumentos culturais de primeira os livros didáticos, ao lado dos meios de comunicação de massa, constroem uma “base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social”, “a integração da comunidade” (Munakata, 2007, p. 138).

Diante desse cenário, destaca-se que o docente que faz uso desses materiais didáticos necessita de uma disposição organizada dentro do livro. Essa organização é vital para evitar obstáculos que possam comprometer a eficácia do seu trabalho pedagógico. Adicionalmente, a presença de uma estrutura lógica e coerente no material didático facilita o processo de ensino e possibilita uma abordagem mais fluida e integrada, contribuindo para o desenvolvimento consistente dos temas propostos. Portanto, a consideração da organização interna do livro assume uma relevância significativa no cotidiano do educador ao utilizar esses recursos.

Dada a relevância desses elementos, é fundamental, previamente à incursão na análise minuciosa, obter uma compreensão detalhada da estrutura e da organização dos materiais de aprendizagem em questão. Neste segmento, procederemos a uma exposição concisa dos sumários dos livros selecionados, destacando de maneira específica os principais tópicos e áreas de foco. Esse procedimento possibilitará uma visão preliminar quanto à extensão e a profundidade de cada obra, estabelecendo, assim, as bases para uma análise mais aprofundada de suas contribuições para o trabalho docente.

3.1.1 Livro 1: Natureza em Transformação

Figura 2 – Capa e sumário do livro Natureza em Transformação (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020b).

A estrutura adotada no Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD 2021) revela certas limitações quando submetida a uma análise crítica. A ausência de uma sequência cronológica coerente, notadamente no primeiro capítulo, que aborda o surgimento da espécie humana até o povoamento inicial do espaço natural brasileiro, pode ser percebida como um desafio à compreensão linear dos eventos históricos. A falta de uma progressão temporal clara pode gerar dificuldades para os educadores e alunos acompanharem de maneira fluida a narrativa proposta. Além disso, a transição abrupta entre tópicos tão distintos, como o surgimento da humanidade e a colonização inicial do Brasil, pode comprometer a coesão temática do livro, impactando a eficácia do material didático no apoio ao processo de aprendizagem. Essas considerações críticas fundamentam-se na necessidade de uma estrutura mais fluida e didaticamente eficaz para otimizar a compreensão e a absorção do conteúdo pelos estudantes.

No âmbito do segundo capítulo do livro didático em análise, percebe-se uma intenção de fomentar a interdisciplinaridade entre as disciplinas de História e Geografia, explorando o

tema “Os recursos naturais e as primeiras civilizações”, que aborda tanto elementos da História Antiga — como Mesopotâmia, Egito e mundo antigo grego — quanto as civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes. Contudo, essa abordagem interdisciplinar suscita reflexões críticas relevantes, especialmente quando consideramos os entraves enfrentados pelos profissionais do ensino. A inclusão de temáticas tão amplas e divergentes pode gerar dificuldades para os educadores em sua tarefa de promover uma compreensão profunda por parte dos estudantes. A abordagem aparentemente ampla demanda dos docentes uma habilidade significativa na mediação do conhecimento, visando a superação de potenciais lacunas conceituais que podem surgir durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, a análise crítica não apenas destaca as potenciais limitações na integração de conteúdos, como também aponta para os entraves enfrentados pelos profissionais do ensino ao implementar uma estratégia pedagógica tão abrangente.

O terceiro capítulo, intitulado “Perspectivas sobre a Natureza”, se revela como um obstáculo gigantesco para o docente, à medida que tenta abordar o pensamento filosófico desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade em apenas dezesseis páginas. Esse recorte temporal, embora promissor na tentativa de proporcionar uma visão ampla do desenvolvimento das concepções filosóficas sobre a natureza, impõe um ônus significativo ao profissional do ensino, comprometendo a profundidade analítica necessária.

Ao empreender a jornada desde os primórdios da Filosofia até as correntes mais recentes, o docente se depara com a difícil tarefa de equilibrar a necessidade de abrangência com a realidade restritiva do espaço delimitado. Essa escolha metodológica, embora possa oferecer uma visão geral, lança luz sobre as limitações inerentes ao ambiente escolar, onde a complexidade dos conteúdos muitas vezes sucumbe à exigência de síntese.

Para mais, a compressão temporal imposta pela limitação de páginas pode resultar em análises superficiais de períodos ou pensadores, obscurecendo nuances cruciais e negligenciando as contribuições valiosas de correntes menos proeminentes. Nesse contexto, as dificuldades enfrentadas pelo docente são exacerbadas pela necessidade de selecionar criteriosamente os tópicos e filósofos a serem abordados, equilibrando abrangência e profundidade em um ato de malabarismo intelectual.

Assim, ao delinear o panorama filosófico sobre a natureza, os docentes se veem confrontados tanto pela vastidão do conhecimento quanto pelas barreiras impostas pela estrutura institucional. A crítica reflexiva sobre as dificuldades inerentes a essa abordagem temporal no contexto do trabalho docente é essencial para uma compreensão profunda das lacunas e dos desafios metodológicos, proporcionando, desse modo, subsídios para aprimorar

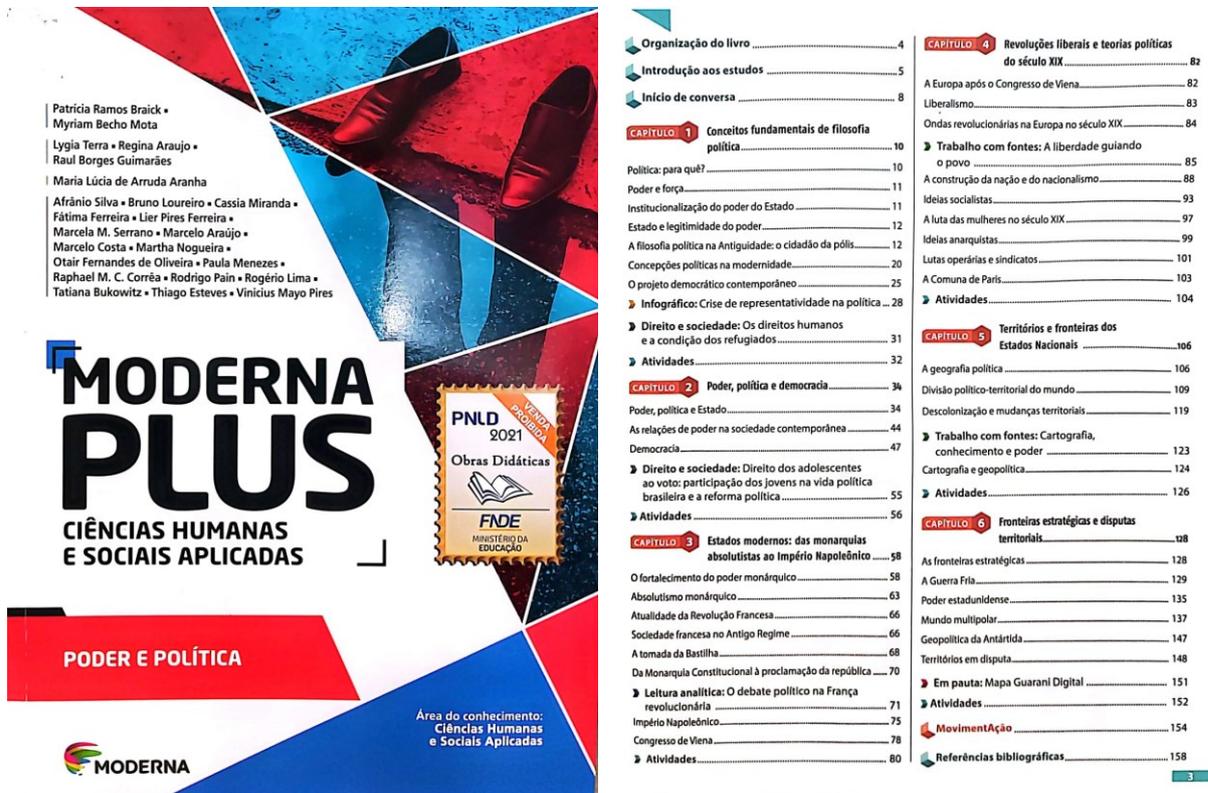
a condução do ensino e promover um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento crítico e à compreensão holística das diferentes correntes filosóficas ao longo da história.

Os capítulos subsequentes, nomeadamente os 4, 5 e 6, serão momentaneamente excluídos desta discussão, uma vez que se dedicam especificamente à área de Geografia. Neste momento, a focalização será direcionada para a organização dos livros em questão, que, por sua vez, serão dispostos de acordo com o “Currículo Base Comum de Minas Gerais” (Minas Gerais 2020). Vale ressaltar que, apesar da diversidade na disposição de disciplinas, optou-se por uma ordenação independente das demais, alinhada com as diretrizes estabelecidas pelo referido currículo.

Cabe destacar que esta coleção compreende seis volumes interdisciplinares, distribuídos em dois livros para cada ano do Ensino Médio. A escolha da disposição, segundo o “Currículo Base Comum de Minas Gerais”, visa harmonizar a estrutura do material didático com as diretrizes pedagógicas estabelecidas no âmbito estadual (Minas Gerais, 2020).

3.1.2 Livro 2: Poder e Política

Figura 3 – Capa e sumário do livro Poder e Política (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020c).

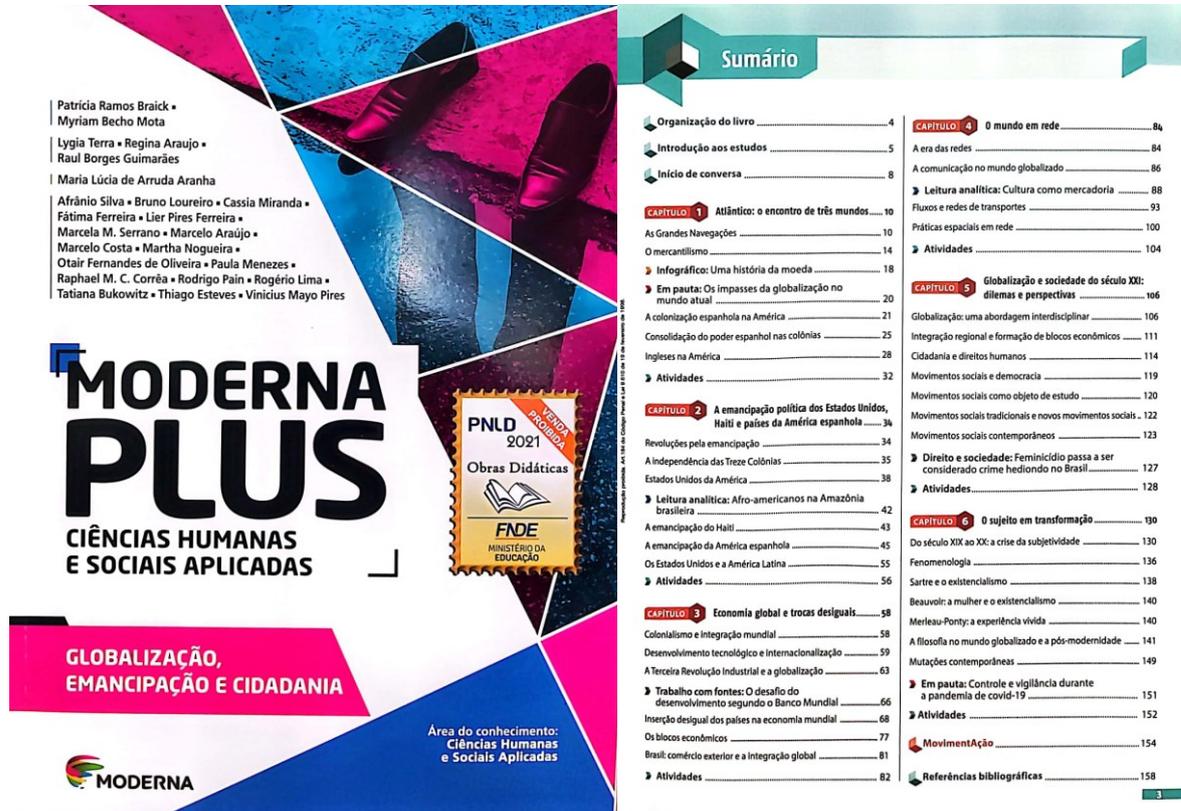
Dentro do livro 2, intitulado “Poder e Política”, merece destaque a delimitação temática dos capítulos 3 e 4, cujos enfoques recaem, respectivamente, sobre “Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico” e “Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX”. É pertinente salientar que tais seções apresentam uma vinculação direta à disciplina de História, conforme preconizado no âmbito do Currículo Básico Comum (CBC). Os outros capítulos são destinados as outras áreas no âmbito das Ciências Humanas. Uma análise crítica revela uma notável discrepância na extensão temporal entre o primeiro volume, intitulado “Natureza em Transformação” e centrado na História Antiga, e o segundo, que omite aproximadamente mil anos e desconsidera o contexto feudal ao transitar do final da Idade Média para a Idade Contemporânea.

Essa transição, embora possa conferir uma perspectiva panorâmica abrangente, acarreta a desconsideração de eventos e desenvolvimentos cruciais ao longo desse período intermediário, especialmente no que diz respeito à complexidade do contexto feudal. O segundo livro, ao contemplar desde a Revolução Francesa do século XVIII até a Comuna de Paris no século XIX, demanda uma avaliação crítica mais aprofundada.

Nesse contexto, a análise crítica ressalta a relevância de uma revisão cuidadosa, considerando não apenas a necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada dos períodos históricos, como também os problemas enfrentados pelos docentes ao lidar com esses saltos temporais. A dificuldade intrínseca em proporcionar uma compreensão coesa e aprofundada desses períodos distintos demanda estratégias pedagógicas hábeis, a fim de superar as lacunas e proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os estudantes.

3.1.3 Livro 3: Globalização, Emancipação e Cidadania

Figura 4 – Capa e sumário do livro Globalização, Emancipação e Cidadania (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020d).

O livro 3 e o livro 4, na teoria, seriam utilizados no 2º ano do Ensino Médio. Com o tema “Globalização, Emancipação e Cidadania”, o livro 3 aborda o tema “Atlântico: o encontro de três mundos” em seu capítulo 1, que traz o contexto das grandes navegações, relacionado com o tema “globalização”, que terá como foco a colonização da América (espanhola e inglesa). Já o capítulo 2, tem como tema “A emancipação da política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola”. Os capítulos 3, 4, 5 e 6 serão destinados a outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A imposição de uma abordagem educacional restrita a temas delimitados, tais como as Grandes Navegações e os processos de independência anteriormente citados, acarreta uma série de desafios para a prática pedagógica. Em primeiro plano, a delimitação do escopo educacional pode comprometer a apreensão abrangente da história e da sociedade por parte dos estudantes. Ao restringir o enfoque a tais eventos específicos, há o risco de veicular uma perspectiva distorcida e simplista do passado, negligenciando outros acontecimentos e processos que são igualmente relevantes para uma compreensão mais ampla do contexto histórico e social.

Ademais, a ausência de contextualização emerge como um aspecto inquietante. Sem a habilidade de inserir os eventos históricos em um contexto mais abrangente, os alunos podem enfrentar dificuldades para compreender sua significância e pertinência. Tal cenário pode culminar em uma compreensão superficial e fragmentada da história, prejudicando assim o desenvolvimento de uma consciência crítica e analítica por parte dos estudantes.

A desmotivação tanto dos alunos quanto dos próprios professores também se apresenta como um efeito colateral frequente da redução do conteúdo, visto que a repetição incessante de um conjunto limitado de temas pode resultar em monotonia e desinteresse por parte dos estudantes. Da mesma forma, os educadores podem sentir-se frustrados pela falta de oportunidades para explorar assuntos mais instigantes e desafiadores. Esse quadro pode, portanto, comprometer o envolvimento e a eficácia do aprendizado dos alunos, assim como a satisfação e a realização profissional dos docentes.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a possível padronização do ensino decorrente da limitação temática. Ao restringir o conteúdo a um conjunto específico de temas, corre-se o risco de oferecer uma educação uniformizada e pouco adaptada às particularidades e necessidades individuais dos alunos.

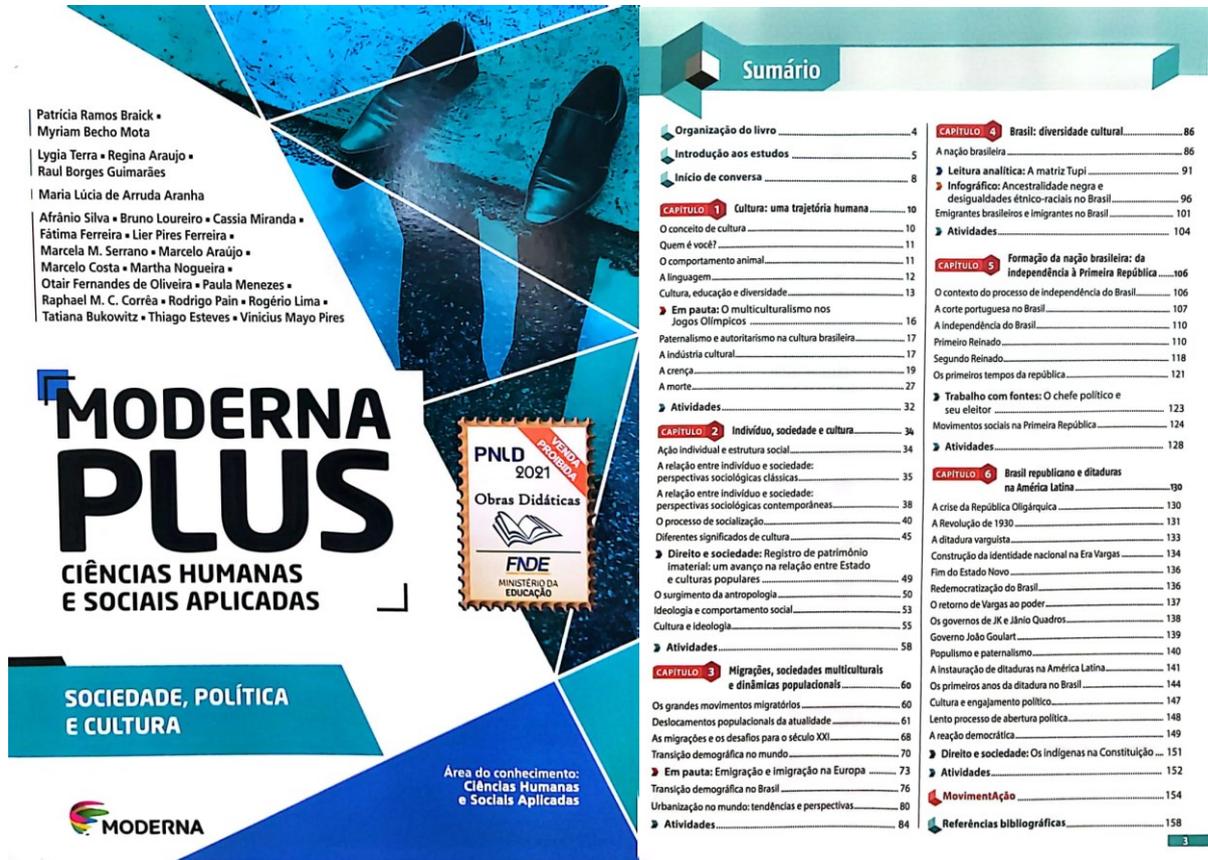
É relevante destacar que, apesar da promessa de mudança nos critérios das avaliações externas — como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), essas provas continuam a refletir uma abordagem conteudista³. À vista disso, a redução de conteúdos nos livros didáticos não apenas prejudica os alunos das escolas públicas, como também coloca os professores em situação de pressão, especialmente em relação aos resultados obtidos nas avaliações governamentais do Ensino Básico.

É importante ressaltar que a política neoliberal adotada pelos gestores enfatiza a busca por números e notas. Logo, caso a escola não alcance um desempenho considerado satisfatório, os docentes são cobrados por esses resultados. Essa situação evidencia uma lógica de responsabilização individual dos professores por questões que, muitas vezes, ultrapassam o âmbito de atuação e influência direta destes, como as condições socioeconômicas dos alunos e os recursos disponíveis na escola.

³ A nova proposta para o Ensino Médio, atualmente em tramitação no Senado, estabelece que a base para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) será composta pelas disciplinas básicas, excluindo os itinerários formativos da avaliação (Agência o Globo, 2024).

3.1.4 Livro 4: Sociedade, Política e Cultura

Figura 5 – Capa e sumário do livro Sociedade, Política e Cultura (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020e).

O livro 4 é destinado à disciplina de História, abordando a temática “História do Brasil: formação da nação brasileira, da independência à Primeira República” e o “Brasil republicano e as ditaduras na América Latina”, distribuída ao longo de dois capítulos, o quinto e o sexto. Ao analisarmos os três livros previamente apresentados, é perceptível um salto considerável dentro da coleção. Notavelmente, não há qualquer menção ao período do Brasil Colonial, compreendido entre 1500 e 1822, deixando uma lacuna significativa no conjunto didático. Essa omissão, além de prejudicar a compreensão da formação histórica do país, também apresenta dificuldades consideráveis para os professores que ingressam recentemente na rede educacional ou que estão concluindo sua formação, pois a pressão para atender às demandas do currículo é uma realidade enfrentada pelos docentes. Com o tema sendo cobrado em documentos como o Currículo Referência de Minas Gerais, os professores podem se sentir compelidos a abordá-lo em suas aulas, mesmo sem terem sido devidamente preparados ou capacitados para isso, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido.

A ausência de um estudo aprofundado sobre o Brasil Colonial impede que os estudantes desenvolvam uma compreensão abrangente das raízes históricas e sociais do país, visto que esse período é fundamental para compreendermos as origens das estruturas sociais, econômicas e culturais que moldaram a nação brasileira. Além disso, negligenciar esse período histórico pode perpetuar visões simplistas e distorcidas sobre a história nacional, contribuindo para a reprodução de narrativas hegemônicas e excludentes.

Portanto, é imprescindível que os currículos e materiais educacionais contemplem de maneira adequada o estudo do Brasil Colonial, garantindo assim uma formação mais completa e contextualizada aos estudantes. Isso requer tanto a inclusão de conteúdos específicos sobre esse período quanto uma abordagem crítica que promova a reflexão sobre as relações de poder, as resistências e as múltiplas perspectivas presentes na construção da história brasileira. Somente assim poderemos garantir uma educação histórica que contribua efetivamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Primeiramente, a falta de referências e conhecimento prévio sobre o período colonial pode deixar os professores menos preparados para enfrentar as demandas do ensino, especialmente em um momento inicial de suas carreiras. Diante disso, a ausência de conteúdo específico sobre esse período crucial da história brasileira os coloca em uma posição desfavorável, obrigando-os a investir tempo e esforço adicionais na pesquisa e preparação de materiais de ensino adequados.

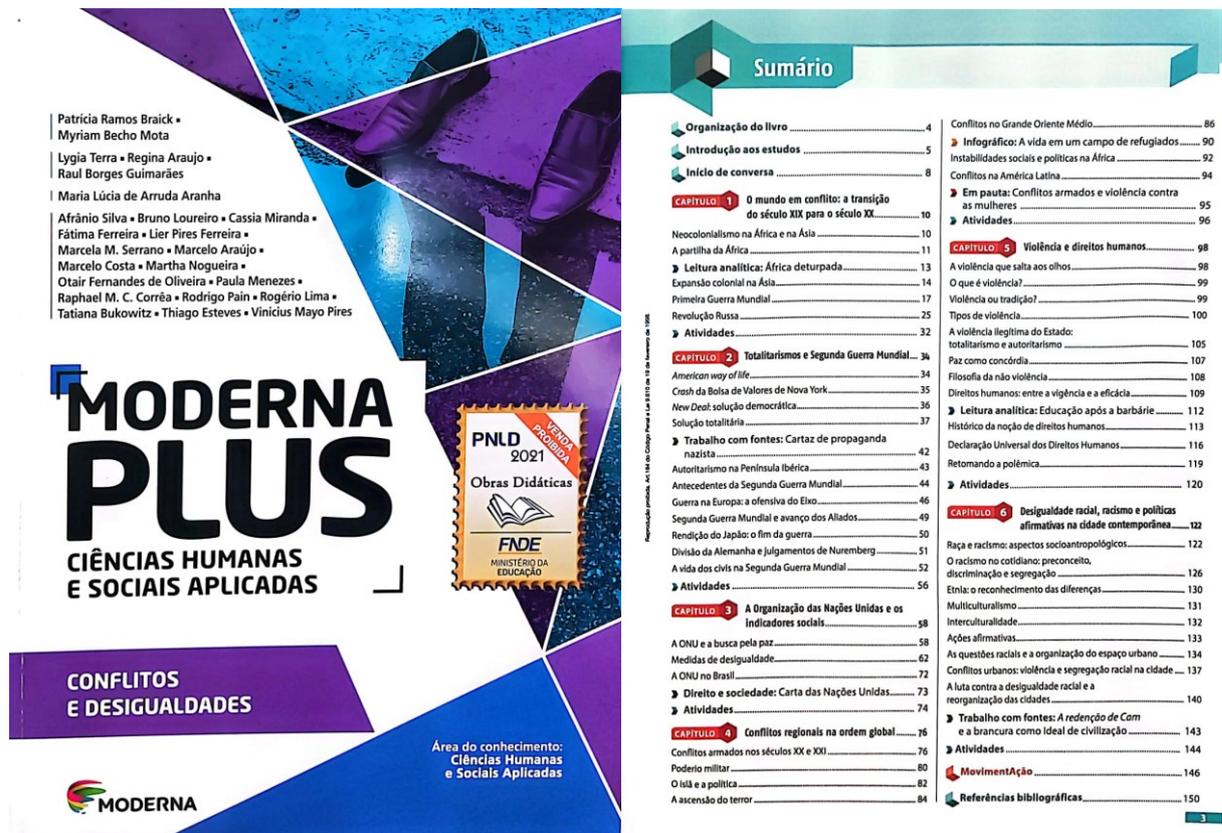
Além disso, a preparação de aulas sobre o Brasil Colonial demanda uma compreensão profunda e multifacetada dos processos históricos, sociais e culturais desse período. Logo, os professores podem enfrentar desafios ao tentar adaptar o currículo escolar fornecido pela coleção didática, que omite essa fase da história nacional. Essa necessidade de buscar recursos alternativos e desenvolver estratégias de ensino eficazes pode sobrecarregá-los, contribuindo para uma sensação de desorientação e inadequação.

Outro aspecto notável é a promoção da reflexão crítica por meio do ensino de História. Os professores precisam estimular o questionamento e a análise dos eventos e processos históricos, mas a ausência de conteúdo sobre o Brasil Colonial pode dificultar a introdução de debates e análises críticas sobre temas como colonialismo, escravidão, resistência indígena e formação da identidade nacional. Isso representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e para a consecução dos objetivos educacionais almejados.

Em síntese, a lacuna deixada pela coleção didática em relação ao Brasil Colonial impõe barreiras consideráveis aos professores, exigindo deles uma adaptação rápida e eficaz para preencher as lacunas no material didático e proporcionar aos alunos uma educação histórica completa e enriquecedora.

3.1.5 Livro 5: Conflitos e Desigualdades

Figura 6 – Capa e sumário do livro Conflitos e Desigualdades (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020f).

No quinto livro, tal como nos volumes precedentes, são destinados dois capítulos à abordagem da disciplina de História, o primeiro e o segundo capítulos, cujos temas versam sobre “O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX” e “Totalitarismo e Segunda Guerra Mundial”. Esses tópicos foram selecionados em consonância com as diretrizes do Currículo Básico Comum (CBC), adotadas para o terceiro ano do Ensino Médio. Assim, o enfoque do livro 5 se concentrará na história europeia durante o período de transição do século XIX para o século XX, bem como nas mudanças ocorridas no contexto pós-Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

Contudo, é importante observar uma lacuna na abordagem proposta, uma vez que temas de relevância incontestável, especialmente no contexto da história do Brasil, como o processo de redemocratização e a Nova República, são notadamente negligenciados. Essas temáticas, frequentemente objeto de análise em exames externos, desempenham um papel fundamental na compreensão do desenvolvimento histórico do país e na formação do senso crítico dos estudantes. Logo, a ausência desses temas pode limitar a amplitude e a profundidade do conhecimento histórico adquirido pelos alunos, além de comprometer a contextualização e a relevância do conteúdo abordado no âmbito da realidade nacional.

A negligência na inclusão de temas relevantes da história nacional nos materiais didáticos não apenas compromete a qualidade do ensino, como contribui para a precarização do trabalho docente. Uma vez que, a ausência desses conteúdos essenciais coloca os professores diante de um desgaste significativo, exigindo que eles preencham as lacunas deixadas pelo currículo oficial e pelos livros didáticos.

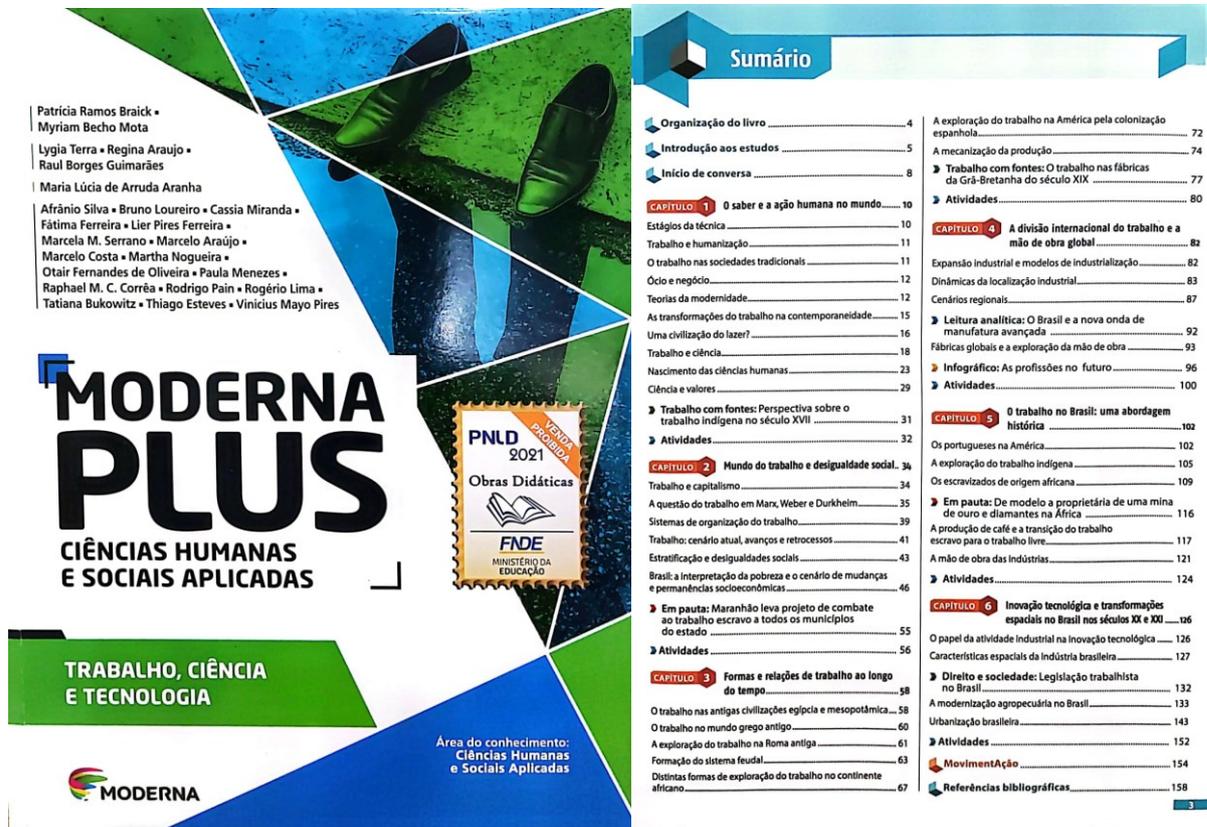
Essa sobrecarga de responsabilidades adicionais impõe um ônus considerável sobre os professores, que já lidam com uma carga de trabalho substancial. Ao se depararem com a necessidade de desenvolver e implementar materiais e estratégias pedagógicas alternativas, muitas vezes sem o suporte adequado por parte das instituições educacionais, os professores se veem obrigados a investir tempo e esforço adicionais, frequentemente em detrimento de sua própria saúde e bem-estar.

Além disso, a falta de reconhecimento e valorização desses esforços adicionais pode gerar sentimentos de desmotivação e desvalorização entre os docentes. O trabalho árduo e dedicado dos professores para garantir uma educação de qualidade aos alunos muitas vezes não é devidamente reconhecido nem recompensado, o que pode contribuir para um ambiente de trabalho desmotivador e insatisfatório.

Essa precarização do trabalho docente não afeta apenas o bem-estar individual dos professores, mas também tem consequências negativas para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos alunos. Quando os professores estão sobrecarregados e desmotivados, sua capacidade de engajar os alunos e promover um ambiente de aprendizado estimulante e produtivo é comprometida, o que pode resultar em um impacto negativo no desempenho acadêmico e no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

3.1.6 Livro 6: Trabalho, Ciência e Tecnologia

Figura 7 – Capa e sumário do livro Trabalho, Ciência e Tecnologia (PNLD 2021)



Fonte: Moderna Plus (2020g).

O sexto livro aborda a temática do mundo do trabalho ao longo da história, sendo que: o primeiro capítulo discorre sobre o conhecimento e a ação humana no contexto mundial; o segundo analisa a relação entre o mundo do trabalho e a desigualdade social; o terceiro aborda as diferentes formas e relações de trabalho ao longo do tempo; o quarto discute a divisão internacional do trabalho e o fenômeno da mão de obra global; o quinto apresenta uma análise histórica do trabalho no Brasil e, por fim, o sexto capítulo investiga as inovações tecnológicas e as transformações espaciais ocorridas no Brasil nos séculos XX e XXI.

Ao analisar o sexto livro, surge um questionamento pertinente: qual é a justificativa para dedicar um livro inteiro ao tema do trabalho? Embora seja inegável a importância desse tema, essa decisão pode gerar indagações sobre a extensão e a profundidade do assunto a ser abordado. Estabelece-se, assim, um outro questionamento válido: por que apenas os filhos da classe trabalhadora têm um livro dedicado ao tema do trabalho?

Essa discrepância não parece ser uma mera coincidência e levanta indagações sobre as influências das políticas neoliberais nesse contexto. Segundo Saviani (2007), essa divisão de

temas escolares retoma o mundo antigo, na época da escravidão, onde havia uma educação para a classe proprietária e uma para os homens não livres.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

No seguimento dessa perspectiva, a concepção de uma separação entre a interrelação escola-trabalho emerge como um fenômeno preponderante na esfera da classe proprietária, enquanto para a classe trabalhadora essa conexão se mantém inalterada. Em síntese, os descendentes pertencentes à classe trabalhadora serão submetidos a um processo educacional direcionado primariamente às exigências do mercado de trabalho.

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155-156).

As políticas neoliberais, ao enfatizarem a economia de mercado, a competitividade e a flexibilização das relações de trabalho, tendem a moldar o sistema educacional de acordo com esses princípios. Nesse sentido, é possível que a decisão de dedicar um livro ao tema do trabalho para os estudantes da classe trabalhadora seja uma estratégia direcionada para prepará-los para se inserirem no mercado de trabalho de forma mais eficiente e adaptável, em conformidade com as exigências do neoliberalismo.

Como regra, as elites historicamente sonharam até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (Freitas, 2014, p. 1089).

Essa medida pode refletir uma visão utilitarista da educação, na qual a preparação para o mercado de trabalho se torna o objetivo primordial, relegando outras dimensões educativas igualmente importantes — como o desenvolvimento crítico, reflexivo e cidadão dos estudantes — a segundo plano. Além disso, ao limitar a discussão sobre o trabalho apenas aos estudantes da classe trabalhadora, pode-se reforçar uma visão estigmatizada do trabalho como uma realidade inevitável e exclusiva dessa parcela da população.

Portanto, é plausível argumentar que as políticas neoliberais exercem uma influência significativa na seleção de temas educacionais, como o trabalho, direcionando-os de acordo com os interesses e as ideologias predominantes. Essa influência pode contribuir para perpetuar desigualdades sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que molda a educação de acordo com os princípios neoliberais de mercado e individualismo.

Na contemporaneidade, a discussão sobre o papel da escola na preparação dos alunos para o mercado de trabalho tem suscitado debates acalorados no campo da educação. Enquanto alguns defendem a importância de equipar os estudantes com habilidades técnicas e profissionais para garantir sua empregabilidade, outros questionam se esse enfoque não seria apenas um pretexto para perpetuar desigualdades sociais e econômicas, mantendo os filhos dos trabalhadores afastados das universidades e de oportunidades de ascensão social.

Nesse contexto, é fundamental uma análise crítica das políticas educacionais e dos currículos escolares, considerando não apenas a necessidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho, como também para promover uma educação que seja verdadeiramente emancipatória e inclusiva. Embora seja inegável a importância de desenvolver habilidades relevantes para o mundo do trabalho, é crucial questionar se esse foco exclusivo no aspecto profissional não negligencia outras dimensões essenciais da formação humana, como a promoção do pensamento crítico, da criatividade e da cidadania ativa.

Ademais, é necessário examinar de perto como as políticas neoliberais têm influenciado a educação, visto que essas, muitas vezes, promovem uma visão utilitarista do ensino, reduzindo a escola a uma mera fábrica de mão de obra. Tal abordagem pode resultar em uma educação superficial e alienante, que perpetua desigualdades socioeconômicas e compromete o desenvolvimento integral dos alunos. Conseqüentemente, faz-se imprescindível uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, visando conciliar a preparação dos alunos para o mercado de trabalho com a promoção de uma educação que seja crítica, reflexiva e socialmente responsável.

O professor do Ensino Básico desempenha um papel crucial nesse cenário, mas enfrenta diversas barreiras que comprometem sua eficácia e o alcance dos objetivos educacionais

almejados. Entre essas barreiras, destaca-se a precarização do trabalho docente, caracterizada pela falta de recursos materiais e humanos adequados, desvalorização da profissão docente, sobrecarga de trabalho, condições precárias das escolas e desmotivação dos alunos, além da falta de apoio e de reconhecimento por parte das instituições e da sociedade em geral. É necessário, portanto, um olhar crítico e uma abordagem cuidadosa para superar tais obstáculos e fortalecer o papel do professor como agente de transformação e mediador do processo educacional.

A implementação do Programa Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021) representa uma significativa reformulação na oferta de materiais didáticos, adotando uma nova estrutura organizacional baseada em áreas do conhecimento. Embora tal medida promova uma suposta integração curricular, é imprescindível reconhecer as potenciais implicações críticas dessa abordagem. Notavelmente, a concentração de temas históricos em uma média de apenas um capítulo por bimestre, como resultado dessa reforma, acende preocupações pertinentes quanto à abrangência e à profundidade do ensino de História.

Ao relegar certos conteúdos a um status secundário, o PNLD 2021 pode comprometer a compreensão holística do desenvolvimento humano e dos eventos históricos essenciais para a formação crítica dos alunos. Além disso, a limitação de temas históricos pode impactar diretamente na cobertura dos tópicos exigidos pelo Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais e pelas avaliações externas, potencialmente prejudicando o desempenho dos estudantes. Conseqüentemente, é vital que, diante dessas preocupações, sejam adotadas medidas avaliativas contínuas e ajustes flexíveis no PNLD 2021, a fim de garantir uma educação integral e abrangente que não comprometa a relevância e a profundidade do ensino de História, essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

3.2 TEMAS E CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ENCONTRADOS NO PNLD 2017

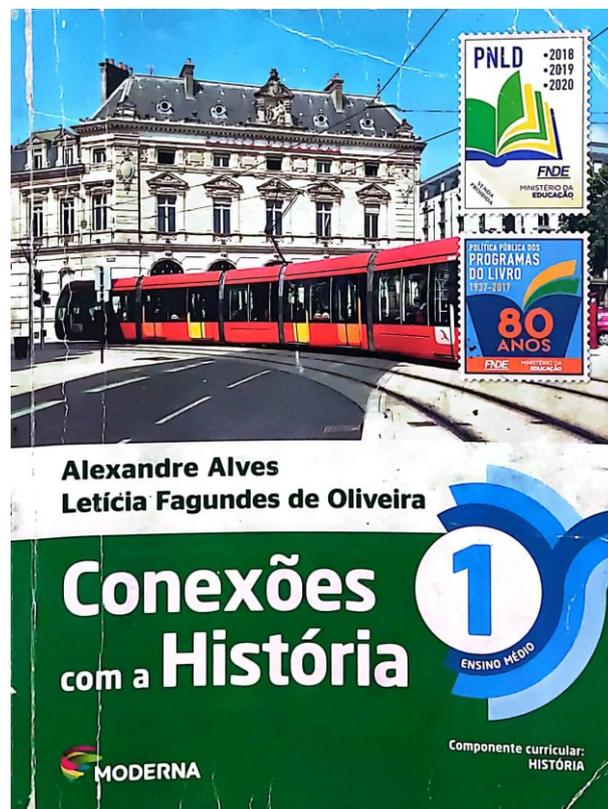
O contraste entre as abordagens do Programa Nacional do Livro Didático 2017 (PNLD 2017) e sua iteração subsequente, o PNLD 2021, representa uma mudança paradigmática no fornecimento de materiais educacionais no Brasil. Enquanto o PNLD 2017 adotou uma estrutura convencional, organizando os livros didáticos por disciplinas específicas, o PNLD 2021 rompeu com essa tradição ao agrupar os materiais por áreas do conhecimento. Essa divergência na organização dos livros levanta questões cruciais sobre os objetivos pedagógicos, a eficácia curricular e o impacto no ensino e no aprendizado.

O Programa Nacional do Livro Didático 2017 (PNLD 2017) representou uma iniciativa relevante no contexto educacional brasileiro, porém não isenta de críticas. Embora tenha adotado uma abordagem convencional ao organizar os materiais didáticos por disciplinas específicas, o PNLD 2017 enfrentou impasses significativos em sua implementação. Uma das principais críticas ao programa reside na limitação da diversidade e na falta de atualização dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, que muitas vezes refletiam uma visão unilateral e estereotipada da realidade social, histórica e cultural do país.

Um aspecto relevante a ser considerado no PNLD 2017 é a composição dos materiais didáticos destinados ao ensino de História, os quais foram estruturados em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Tal divisão permitiu uma abordagem mais detalhada e progressiva dos conteúdos históricos, adaptada às diferentes etapas de aprendizado dos estudantes. Os volumes em análise pertencerão à mesma editora do Programa Nacional do Livro Didático de 2021, a Editora Moderna, cujos títulos são denominados “Conexões com a História”.

3.2.1 Livro 1: Conexões com a História 1

Figura 8 – Capa do livro Conexões com a História 1 (PNLD 2017)



Fonte: Alves e Oliveira (2016a).

Figura 9 – Sumário do livro Conexões com a História 1 (PNLD 2017)

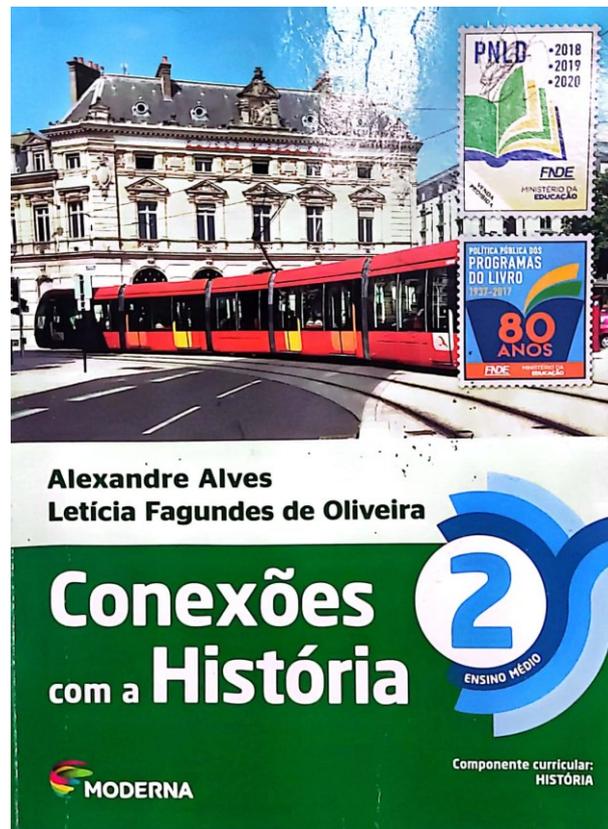
Sumário	
INTRODUÇÃO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	
1.1 A história e o historiador 11	1.2 Tempo e história 15
<ul style="list-style-type: none"> • Origem e desenvolvimento da história, 11 • As fontes da história, 12 • Quem faz a história, 12 • Novas abordagens da história, 13 • O valor da memória, 14 	
<ul style="list-style-type: none"> • Os tempos da história, 15 • A percepção e a medida do tempo, 15 • Os períodos da história, 16 ■ Controvérsias • O historiador e os fatos históricos, 17 ■ Atividades 18 ■ Enem sem mistérios 19 ■ Simulando o Enem 20 ■ Explorando outras fontes 21 	
UNIDADE I DA PRÉ-HISTÓRIA ÀS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES DO ORIENTE	
Capítulo 1 A Pré-história humana 24	
1.1 O lugar do ser humano na evolução das espécies 25	1.2 Uma cultura de caçadores 29
<ul style="list-style-type: none"> • O criacionismo, 25 • O evolucionismo, 26 • O papel da arqueologia, 27 • A evolução humana, 27 	
<ul style="list-style-type: none"> • A periodização da Pré-história, 29 • As primeiras espécies do gênero <i>Homo</i>, 30 • O <i>Homo neanderthalensis</i>, 30 • O <i>Homo sapiens</i>, 31 ■ Controvérsias • Miscigenação entre <i>Homo sapiens</i> e <i>Homo neanderthalensis</i>, 32 	
1.3 A origem do ser humano americano 33	1.4 A Pré-história brasileira 35
<ul style="list-style-type: none"> • A ocupação da América, 33 • O Período Pleistoceno, 35 • O Período Holoceno, 36 	
1.5 O Neolítico e a Revolução Agrícola 38	■ Atividades 41
<ul style="list-style-type: none"> • O Período Neolítico, 38 • A Revolução Agrícola, 38 • O surgimento do Estado e da escrita, 40 	
Capítulo 2 Civilizações da Mesopotâmia e do Nilo 42	
2.1 Mesopotâmia: o começo da civilização 43	2.2 A civilização egípcia 48
<ul style="list-style-type: none"> • Civilização e preconcito, 43 • A ocupação da Mesopotâmia, 43 • Atividades econômicas, 44 • A escrita cuneiforme, 44 • O Código de Hamurábi, 45 • Divisão social, 45 • Religião e ciência, 46 	
<ul style="list-style-type: none"> • O povoamento do Egito, 48 • De aldeia a império, 48 • A sociedade, 49 • A economia, 50 • Religião, 51 ■ Infográfico • Egito: dádiva do Nilo, 52 ■ Analisar um documento histórico • Ensinos de um escriba, 54 	
2.3 A civilização núbica 55	■ Atividades 58
<ul style="list-style-type: none"> • A redescoberta de uma civilização, 55 • O Reino de Kush, 55 • O período merótico, 56 • A cultura política e o papel das candaces, 57 	
Capítulo 3 Índia e China 60	
3.1 A civilização do Vale do Indo 61	3.2 A civilização clássica indiana 63
<ul style="list-style-type: none"> • O início de uma civilização, 61 • Expansão da civilização do Rio Indo, 62 • O declínio da cultura harapense, 62 • O período védico e o bramanismo, 63 • O sistema de castas na Índia, 64 	
3.3 Reações contra o sistema de castas 65	3.4 A origem da civilização chinesa 68
<ul style="list-style-type: none"> • Novas crenças religiosas, 65 • As técnicas espirituais da yoga, 65 • O budismo, 66 • O Jainismo, 66 ■ Controvérsias • O sistema de castas na Índia, 67 	
<ul style="list-style-type: none"> • As primeiras culturas agrícolas na China, 68 • A dinastia Shang, 68 • A dinastia Zhou e a expansão da China, 69 	
Capítulo 4 Hebreus, fenícios e persas 74	
4.1 Da Idade do Bronze à Idade do Ferro 75	4.2 Os hebreus: das origens ao êxodo 78
<ul style="list-style-type: none"> • O colapso da Idade do Bronze, 75 • A Idade do Ferro, 75 • Os povos do mar e os arameus, 77 	
<ul style="list-style-type: none"> • Abraão e a Terra Prometida, 78 • Yahveh e o monoteísmo ético, 79 • Os hebreus no Egito, 80 	
4.3 Os hebreus antigos: política e sociedade 81	4.4 A civilização marítima dos fenícios 84
<ul style="list-style-type: none"> • O período dos juízes, 81 • A monarquia hebraica, 81 • A dominação externa, 82 ■ Controvérsias • A Bíblia e as pesquisas arqueológicas, 83 	
4.5 O Império Persa 86	■ Atividades 93
<ul style="list-style-type: none"> • A formação do Império Persa, 86 • Satrapias: a administração do império, 87 • O fim do Império Persa, 87 ■ Enem sem mistérios 89 ■ Simulando o Enem 90 ■ Explorando outras fontes 93 	
UNIDADE II A ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA	
Capítulo 5 A civilização grega 96	
5.1 Grécia: da origem ao período homérico 97	5.2 A formação da pólis grega e a invenção da democracia 99
<ul style="list-style-type: none"> • A civilização minoica, 97 • A civilização micênica, 97 • Testemunhos do período homérico, 98 • A pólis: comunidade de cidadãos, 99 • A crise social na pólis, 100 • As reformas sociais, 101 • Atenas: a construção da democracia, 102 • Esparta: a pólis oligárquica, 103 ■ Controvérsias • A democracia ateniense, 104 	
<ul style="list-style-type: none"> • Os Jogos Olímpicos, 105 • O pensamento filosófico, 105 • A educação grega, 107 • O teatro grego, 107 • A matemática grega, 108 	
<ul style="list-style-type: none"> • As Guerras Médicas, 109 • A Guerra do Peloponeso, 110 • O Império Macedônico, 110 ■ Atividades 111 	
Capítulo 6 Roma: de república a império 112	
6.1 Roma: origem, monarquia e república 113	6.2 A constituição de um império universal 118
<ul style="list-style-type: none"> • As origens de Roma, 113 • A Monarquia Romana, 113 • Uma república aristocrática, 114 • As magistraturas da república, 114 • Os conflitos entre patrícios e plebeus, 115 • A expansão militar romana, 116 • A crise social no fim da república, 117 • A guerra civil e o fim da república, 118 • Ditadura Romana, 118 • O poder do imperador, 119 • A cultura no século de Augusto, 119 	
<ul style="list-style-type: none"> • Homens livres, escravos e o colono em Roma 120 • Quem tinha direito à cidadania, 120 • A escravidão na sociedade romana, 120 • A escravidão e o estoicismo, 121 • A cidade romana, 122 • A zona rural, 122 • A vida cotidiana, 123 ■ Infográfico • Migalhas de história, 124 	
<ul style="list-style-type: none"> • Terraos do Brasil 212 • O Brasil antes de Cabral, 212 • Os Tupinambá, 213 ■ Infográfico • População e terras indígenas no Brasil atual, 214 ■ Atividades 216 	
Capítulo 11 O absolutismo e a formação do Estado moderno 218	
11.1 O nascimento do Estado moderno 219	11.2 O absolutismo e a sociedade de corte 222
<ul style="list-style-type: none"> • A formação das monarquias nacionais, 219 • O Estado centralizado, 220 • O sonho de poder do Império Habsburgo, 222 • Teóricos do poder absoluto, 223 • A formação da sociedade de corte, 224 • A França de Luís XIV, 225 ■ Analisar um documento histórico • Memórias de Luís XIV para seu filho, o delém, 226 	
<ul style="list-style-type: none"> • Uma nova política econômica, 227 • As medidas mercantilistas, 228 • Efeitos econômicos da conquista da América, 229 ■ Atividades 230 ■ Enem sem mistérios 231 ■ Simulando o Enem 232 ■ Explorando outras fontes 235 	
<ul style="list-style-type: none"> • Praticando: Enem e vestibulares 236 • Gabarito e sugestões de respostas: Enem e vestibulares 246 • Referências bibliográficas 248 • O mundo em mapas 252 	
UNIDADE III A IDADE MÉDIA: OCIDENTE E ORIENTE	
Capítulo 7 A Europa feudal 140	
7.1 A Europa na Alta Idade Média: transformações sociais e econômicas 141	7.2 A Igreja e a evangelização da Europa Ocidental 143
<ul style="list-style-type: none"> • A crise da escravidão e a ruralização da sociedade, 141 • A família, o casamento e a mulher, 142 • A violência no cotidiano, 142 • A ação da Igreja Católica, 143 • O movimento monástico, 143 • A Igreja e a evangelização da Europa Ocidental, 144 	
7.3 Os francos e o Império Carolíngio 145	7.4 Sociedade e economia na ordem feudal 148
<ul style="list-style-type: none"> • O reino dos francos, 145 • O Renascimento Carolíngio, 146 • A administração imperial, 147 • A desagregação do império, 147 • As relações de vassalagem, 148 • O feudalismo, 148 • O senhorio: a unidade de produção feudal, 149 • Uma sociedade dividida em ordens, 150 	
7.5 Transformações do feudalismo 151	■ Atividades 179
<ul style="list-style-type: none"> • Os cristãos e as Cruzadas, 151 • Resultados das Cruzadas, 152 • O aumento da produção agrícola, 153 • A revitalização do comércio, 153 • A expansão das cidades medievais, 154 	
Capítulo 8 A civilização islâmica e os reinos africanos 164	
8.1 A Península Arábica e a formação do Islã 165	8.2 A expansão muçulmana 168
<ul style="list-style-type: none"> • A paisagem e os povos da Arábia, 165 • Maomé funda uma nova religião, 166 • Os sucessores de Maomé, 168 • As atividades econômicas, 169 • A vida nas cidades, 169 	
8.3 As ciências e as artes no mundo islâmico 170	8.4 Reinos da África Saheliana 173
<ul style="list-style-type: none"> • A literatura, 170 • As ciências no mundo islâmico, 171 • A arquitetura e as artes plásticas islâmicas, 172 • O Islã na África Subsaariana, 173 • Reinos e impérios do Sahel, 174 • As cidades-irmãs: Djenné e Timbuctu, 176 • O comércio transaariano e transaheliano, 177 ■ Analisar um documento histórico • O Reino do Mali e o ouro, 178 ■ Atividades 180 ■ Enem sem mistérios 181 ■ Simulando o Enem 181 ■ Explorando outras fontes 184 	
UNIDADE IV O NASCIMENTO DA MODERNIDADE	
Capítulo 9 A civilização do Renascimento 188	
9.1 O humanismo e o Renascimento Cultural 189	9.2 A expansão marítima europeia 194
<ul style="list-style-type: none"> • Uma época de grandes transformações, 189 • O humanismo e a revalorização da Antiguidade, 190 • O ensino no Renascimento, 190 • O homem renascentista, 191 • A arte renascentista, 192 • A Revolução Científica, 193 • As grandes navegações, 194 • A expansão portuguesa, 195 • A viagem de Colombo a serviço da Espanha, 196 • O imaginário europeu sobre o Novo Mundo, 197 ■ Controvérsias • O olhar europeu sobre os indígenas: da selvageria à idealização, 198 	
9.3 Reformas religiosas 199	9.4 A civilização grega 204
<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo da Igreja com seus fiéis, 199 • Contestações à Igreja Católica, 199 • Lutero e a Reforma Protestante, 200 • A Reforma de Calvino, 201 • A Contrarreforma, 202 ■ Atividades 203 	
Capítulo 10 Sociedade e cultura dos ameríndios 204	
10.1 Os povos da Mesoamérica 205	10.2 Toltecas e astecas 208
<ul style="list-style-type: none"> • A valorização do passado indígena, 205 • No princípio, os olmecas, 205 • A civilização maia, 206 ■ Controvérsias • O declínio da civilização maia, 207 • As cidades de Teotihuacán e Tula, 208 • O Império Asteca, 208 	
10.3 Povos dos Andes 210	■ Atividades 235
<ul style="list-style-type: none"> • Antes dos incas, 210 • O domínio dos quéchuas, os incas, 210 	

Fonte: Alves e Oliveira (2016a).

O livro 1, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio, conta com 11 capítulos e aborda temas desde a Pré-História até o Mercantilismo, estando distribuídos da seguinte forma: capítulo 1 – “A Pré-História Humana”; capítulo 2 – “Civilizações da Mesopotâmia e do Nilo”; capítulo 3 – “Índia e China”; capítulo 4 – “Hebreus, Fenícios e Persas”; capítulo 5 – “A Civilização Grega”; capítulo 6 – “Roma: de República a Império”; capítulo 7 – “A Europa Feudal”; capítulo 8 – “A Civilização Islâmica e os Reinos Africanos”; capítulo 9 – “A Civilização do Renascimento”; capítulo 10 – “Sociedade e Cultura dos Ameríndios” e capítulo 11 – “O Absolutismo e a Formação do Estado Moderno”.

3.2.2 Livro 2: Conexões com a História 2

Figura 10 – Capa do livro Conexões com a História 2 (PNLD 2017)



Fonte: Alves e Oliveira (2016b).

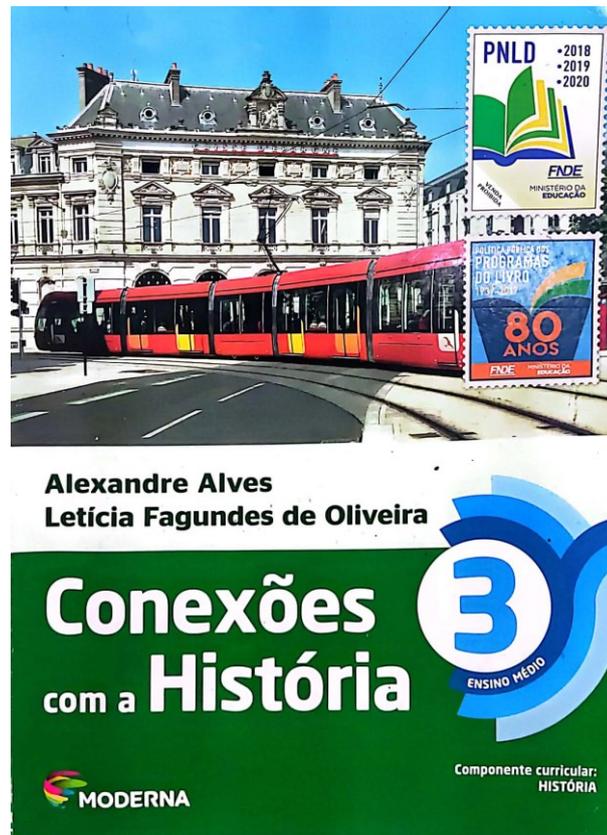
Figura 11 – Sumário do livro Conexões com a História 2 (PNLD 2017)

Sumário	
IDADE I A CONSTRUÇÃO DO MUNDO MODERNO	
Capítulo 1	O Império colonial português 12
1.1	A construção do império marítimo português 13 Impérios territoriais e marítimos, 13 • O reconhecimento político da expansão portuguesa, 14 • O Estado da Índia, 15
1.2	O Estado do Brasil 16 O início da exploração do território, 16 • As capitânias hereditárias, 17 • A criação do governo-geral, 18
1.3	O Brasil açucareiro 20 Sesmarias e latifúndios, 20 • O trabalho nos engenhos, 21 ■ Infográfico • O passado e o presente da cana-de-açúcar, 22
1.4	A presença dos jesuítas na colônia 24 A Companhia de Jesus e as missões jesuítas, 24
1.5	A União Ibérica e o Brasil holandês 25 Filipe II: rei de Espanha e Portugal, 25 • A ofensiva holandesa na América, 26 • Sociedade e cultura no Brasil holandês, 27 • A restauração portuguesa e o fim do Brasil holandês, 28 ■ Controvérsias • O preconceito racial no Império Português, 30 ■ Atividades 31
Capítulo 2	Espanhóis e ingleses na América 32
2.1	A conquista espanhola 33 Estranhamento e espanto, 33 • As primeiras conquistas espanholas, 33 • Os espanhóis chegam ao México, 34 • Os espanhóis partem em direção ao Peru, 35 • O encontro entre Incas e espanhóis, 36
2.2	A colonização espanhola na América 37 Controle e administração das colônias, 37 • Organização social, 38
Capítulo 3	Da África para o Brasil 48
3.1	A presença portuguesa na África 49 As feitorias, 49 • A prática da escravidão na África, 50 • A escravidão transatlântica, 51 • A Igreja e a escravidão, 52
3.2	O tráfico negreiro 53 A diáspora africana, 53 • O comércio transatlântico de escravos, 53 • Sudaneses e bantos, 54 • Os números do tráfico negreiro, 55 ■ Infográfico • O tráfico transatlântico, 56
3.3	O trabalho escravo no Brasil 58 Os "negros da terra" e os "negros da Guiné", 58 • Uma sociedade escravista, 59 • Uma mão de obra valiosa: o africano escravizado, 59 • A resistência à escravidão, 60 • Memórias de sofrimento e luta, 61 ■ Análise um documento histórico • O pensamento religioso em uma sociedade escravista, 62 ■ Atividades 63
Capítulo 4	A mineração na América portuguesa 64
4.1	As bandeiras e a descoberta de ouro no Brasil 65 As expedições paulistas, 65 • Bandeirantes x jesuítas, 66 • A expansão territorial e o ■ Análise um documento histórico • <i>Carrello Brasiliense</i> : o primeiro jornal do país (1808-1822), 158
4.2	Tratado de Madri, 67 • A descoberta do ouro, 68 • Corrida para as minas, 69 • As técnicas de extração do ouro, 70 • A mão de obra, 70 • A Guerra dos Emboabas, 70
4.3	A religiosidade e a cultura do Barroco 76 O Barroco mineiro, 76 ■ Atividades 78 ■ Enem sem mistérios 79 ■ Simulando o Enem 80 ■ Explorando outras fontes 83
4.4	As Treze Colônias inglesas 44 Os puritanos na América do Norte, 44 ■ Análise um documento histórico • Os costumes dos Mahakuaas, 46 ■ Atividades 47
4.5	Sociedade e economia nas Minas Gerais 71 A fundação de vilas e cidades, 71 • A integração do território, 72 • As controvérsias a respeito da sociedade mineira, 72 • O controle das minas pela Coroa, 73 • A debilidade da economia portuguesa, 74 • O declínio da produção aurífera, 74 ■ Controvérsias • A economia nas Minas Gerais depois do ouro, 75
4.6	A crise do absolutismo inglês 101 O início da era Stuart, 101 • A Revolução Puritana, 102 • A restauração e a Revolução Gloriosa, 103 ■ Análise um documento histórico • A Declaração dos Direitos, 104
4.7	A Revolução Industrial 105 O pioneirismo inglês no processo de industrialização, 105 • Da produção artesanal à manufatura, 106 • A revolução das máquinas, 107 • A máquina a vapor, 108 • O liberalismo econômico, 109
4.8	O cotidiano das cidades e dos trabalhadores 110 O aumento populacional, 110 • A exploração da mão de obra nas fábricas, 111 ■ Atividades 114
Capítulo 7	A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa 116
7.1	A independência das Treze Colônias 117 Novos interesses da metrópole, 117 • A intervenção metropolitana, 117 • A independência, 118 • Uma Constituição para o novo país, 118
7.2	O despertar da Revolução Francesa 119 A França do Antigo Regime, 119 • A crise do Antigo Regime na França, 120 • A convocação dos Estados Gerais, 121 • A Monarquia Constitucional, 122
7.3	A república revolucionária 123 A Convenção Nacional, 123 • A fase do Diretório, 125 • O fim do processo revolucionário, 126 ■ Controvérsias • Continuidade ou ruptura?, 127
7.4	O cotidiano durante a revolução 128 A igualdade na fala e nas roupas, 128 • A contestação ao poder da Igreja, 129 • A família e a mulher, 130 ■ Atividades 131
Capítulo 5	O Iluminismo 86
5.1	O movimento iluminista 87 A Europa e a França no início do século XVIII, 87 • A Revolução Científica, 87 • A razão contra a fé, 88 • A circulação de ideias e a esfera pública, 88 • A Enciclopédia, 89 ■ Análise um documento histórico • Uma página da Enciclopédia, 90 Iluminismo e educação, 91 • A tradição republicana, 93
5.2	O despotismo esclarecido 94 A racionalização do Estado, 94 • Contradições do despotismo esclarecido, 96 ■ Atividades 97
Capítulo 6	Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial 98
6.1	A Inglaterra no princípio da modernidade, 99 • Consequências dos cercamentos, 100 • A formação do Império comercial Inglês, 100
Capítulo 8	O Império Napoleônico e a independência do Haiti e das colônias espanholas 132
8.1	Ascensão e queda do Império Napoleônico 133 Do Consulado ao Império, 133 • O Estado napoleônico, 134 • As guerras napoleônicas, 134 ■ Infográfico • A campanha de Napoleão na Rússia, 136
8.2	O fim do domínio espanhol na América 138 A força das ideias, 138 • A reação ao domínio francês, 138 • Os <i>criollos</i> no comando dos novos governos, 139 • Indígenas e negros, 139
8.3	A independência do México e da América Central 140 A luta pela independência, 140 • A rebelião escrava no Haiti, 141 • O caminho oposto de Cuba, 142
8.4	A independência na América do Sul 143 O Vice-Reino de Nova Granada, 143 • O Vice-Reino do Rio da Prata, 143 • Bolívia e Peru, 143 • Os caudilhos e os projetos localistas, 144 • A defesa da unidade nacional, 144 • A unidade americana, 145 ■ Análise um documento histórico • A abolição da escravidão e a independência venezuelana, 146 ■ Atividades 147
Capítulo 9	O processo de independência do Brasil e o Primeiro Reinado 148
9.1	A crise do sistema colonial 149 O início do fim, 149 • A política pomalina, 149 • A Conjuração Mineira, 151 • A Conjuração Baiana, 152 • A construção de um herói, 153
9.2	A chegada da corte e a abertura dos portos 154 A Europa no início do século XIX, 154 • A viagem para o Brasil, 154 • A abertura dos portos, 155 • Brasil: de colônia a Reino Unido, 155 ■ Infográfico • A corte portuguesa no Rio de Janeiro, 156
9.3	A proclamação da independência e o Primeiro Reinado 159 A Revolução de 1817 em Pernambuco, 159 • A Revolução do Porto, 160 • A volta de Dom João a Portugal, 160 • A independência do Brasil, 161 • A formação do Estado Nacional brasileiro, 161 • A primeira constituinte brasileira, 163 • A Constituição de 1824, 163 • A Confederação do Equador, 164 • A origem do Estado brasileiro, 164 • Crise na Província Cisplatina, 165 • A abdição de Dom Pedro I e o fim do Primeiro Reinado, 165 ■ Atividades 166 ■ Enem sem mistérios 167 ■ Simulando o Enem 168 ■ Explorando outras fontes 171
UNIDADE III SOCIEDADE E CULTURA NO SÉCULO XIX	
Capítulo 10	Ciência, nação e revolução no século XIX 174
10.1	As revoluções liberais na Europa 175 O Congresso de Viena e a restauração, 175 • O liberalismo: a bandeira dos revolucionários, 176
10.2	O nacionalismo 178 A nação como invenção, 178 • O nacionalismo na Europa Central, 178 • A unificação da Itália e da Alemanha, 179
10.3	Tecnologia e ciência no século XIX 181 Tecnologia e sociedade, 181 • Ciência e secularização, 182 • Desenvolvimento científico e sociedade, 182
10.4	A luta pela cidadania 183 Os custos sociais do capitalismo, 183 • Igualdade jurídica e desigualdade social, 184 • As lutas pela ampliação dos direitos, 185
10.5	Socialismo, anarquismo e movimento operário 187 Origens do socialismo, 187 • O anarquismo, 189 • O marxismo ou socialismo científico, 190 • A Comuna de Paris, 192 ■ Análise um documento histórico • Futuro, o tempo da utopia, 193 ■ Atividades 194
Capítulo 11	Da Regência ao fim do Segundo Reinado 196
11.1	O período regencial 197 O sistema regencial, 197 • Reformas regenciais, 198 • Revoltas provinciais, 198
11.2	O Segundo Reinado 200 O Golpe da Maioridade e a coroação de Dom Pedro II, 200 • A disputa entre liberais e conservadores, 200 • As experiências políticas no Império, 201
11.3	A economia no governo de Dom Pedro II 202 O império do café, 202 • As pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro, 203 • A abolição do tráfico negreiro, 204 • A Lei de Terras de 1850, 204 • A mão de obra livre dos imigrantes, 205
11.4	Cultura e cotidiano no Segundo Reinado 206 Um projeto moderno de civilização, 206 • O que é ser brasileiro?, 207 • O Romantismo brasileiro, 208 • Teorias raciais na Europa e no Brasil, 208
11.5	O fim do Segundo Reinado 209 A Guerra do Paraguai, 209 ■ Controvérsias • A Guerra do Paraguai, 210 O movimento abolicionista, 211 • A crise da monarquia e a proclamação da república, 213 ■ Atividades 214
Capítulo 12	Os Estados Unidos no século XIX 216
12.1	A formação territorial dos Estados Unidos 217 Expansão e territorial e a guerra contra o México, 217 • A conquista do oeste, 218 ■ Análise um documento histórico • Memorial dos Cherokee ao governo dos Estados Unidos, 219
12.2	A guerra civil 220 Dois projetos distintos para o país, 220 • Eclode a guerra, 221 • A abolição, 222
12.3	O avanço norte-americano na América Latina 223 A fronteira avança para o sul, 223 • Da negociação à ação, 224 • A política do <i>big stick</i> , 225 ■ Atividades 226 ■ Enem sem mistérios 227 ■ Simulando o Enem 228 ■ Explorando outras fontes 231
Praticando: Enem e vestibulares 232	
Gabarito e sugestões de respostas: Enem e vestibulares 241	
Referências bibliográficas 242	
O mundo em mapas 246	

O livro 2, direcionado ao 2º ano do Ensino Médio, conta com 12 capítulos e aborda temas desde a Expansão Marítima até o século XIX (processo de formação territorial dos Estados Unidos), estando distribuídos da seguinte forma: capítulo 1 – “O Império Colonial Português”; capítulo 2 – “Espanhóis e Ingleses na América”; capítulo 3 – “Da África para o Brasil”; capítulo 4 – “A Mineração na América Portuguesa”; capítulo 5 – “O Iluminismo”; capítulo 6 – “Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial”; capítulo 7 – “A Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa”; capítulo 8 – “O Império Napoleônico e a Independência do Haiti e das Colônias Espanholas”; capítulo 9 – “O Processo de Independência do Brasil e o Primeiro Reinado”; capítulo 10 – “Ciência, Nação e Revolução no Século XIX”; capítulo 11 – “Da Regência ao Fim do Segundo Reinado” e capítulo 12 – “Os Estados Unidos no século XIX”.

3.2.3 Livro 3: Conexões com a História 3

Figura 12 – Capa do livro Conexões com a História 3 (PNLD 2017)



Fonte: Alves e Oliveira (2016c).

Figura 13 – Sumário do livro Conexões com a História 3

Sumário	
UNIDADE I UM MUNDO EM CRISE	
Capítulo 1 A Segunda Revolução Industrial e o imperialismo 12	
1.1 Industrialização e imperialismo 13	
As novas tecnologias, 13 • O impacto das novas tecnologias no cotidiano, 14 • A cultura de massa, 15	
1.2 As transformações no capitalismo 16	
A formação dos oligopólios, 16 • O crescimento populacional, 16 • A crise capitalista de 1873 e seus efeitos, 17	
1.3 A expansão imperialista europeia na Ásia e na África 18	
O colonialismo do século XIX, 18 • A dominação britânica na Índia, 19 • O imperialismo na China, 20 • O Japão e a Era Meiji, 21 • A corrida pelo domínio da África, 22 • A Conferência de Berlim, 23	
■ Controvérsias	
■ Os motivos do imperialismo, 24	
1.4 Arte, ciência e ideologia na Belle Époque 25	
A era do progresso e do otimismo, 25 • A revolução das vanguardas artísticas, 26 • Diálogos com a arte africana, 27 • A antropologia entre o racismo e a ciência, 28	
■ Atividades 29	
Capítulo 2 A Primeira Guerra Mundial 30	
2.1 A marcha para a guerra 31	
Os antecedentes da guerra, 31 • Imperialismo e nacionalismo, 31 • A formação de alianças e a corrida armamentista, 32 • O pan-eslavismo e a crise nos Bálcãs, 32	
2.2 Eclode o conflito mundial 33	
O estopim da guerra, 33 • O apoio da população civil, 33 • A guerra de trincheiras, 34 • A entrada dos Estados Unidos e o fim da guerra, 36	
2.3 A tecnologia da destruição 37	
A ciência e a tecnologia a serviço da morte, 37 • A indústria e a guerra, 38 • O esforço de guerra, 39	
7.5 Guerra e tecnologia 125	
As armas de destruição em massa, 125	
■ Atividades 127	
■ Enem sem mistérios 128	
■ Simulando o Enem 129	
■ Explorando outras fontes 133	
UNIDADE III A GUERRA FRIA E O CONFLITO DE IDEOLOGIAS	
Capítulo 8 A Guerra Fria e a descolonização da África e da Ásia 136	
8.1 A Guerra Fria 137	
Depois das guerras, a Guerra Fria, 137 • A criação do ONU, 137 • O mundo dividido, 138 • A reconstrução capitalista, 139 • O Estado de bem-estar social, 139 • A corrida armamentista e espacial, 140 • Espionagem e perseguição, 141 • A Otan e o Pacto de Varsóvia, 141 • Movimentos de contestação, 142	
8.2 Os conflitos da Guerra Fria 143	
A Revolução Chinesa, 143 • O Grande Salto para a Frente, 144 • A Guerra da Coreia, 145 • A Guerra do Vietnã, 145 • A Revolução Cubana, 146 • A Crise dos Mísseis, 147	
■ Analisar um documento histórico	
■ A política nuclear durante a Guerra Fria, 148	
A criação do Estado de Israel, 149	
■ Infográfico	
■ Jerusalém: cultuada e disputada, 150	
8.3 Os movimentos de descolonização e a independência dos países de língua árabe 152	
Os sentidos da descolonização, 152 • Guerra Fria e descolonização, 152 • O Egito e o nacionalismo árabe, 153 • O caso argelino, 154	
8.4 A África Subsaariana e o apartheid 155	
O pan-africanismo, 155 • Angola e a guerra civil, 156 • O apartheid na África do Sul, 158 • A guerra civil em Ruanda, 159	
8.5 A Independência da Índia e da Indonésia 160	
A independência da Índia, 160 • A independência da Indonésia, 161	
■ Atividades 162	
2.4 O armistício e os resultados da guerra 40	
A paz dos vencedores, 40 • O pessimismo do pós-guerra, 41	
■ Analisar um documento histórico	
■ Cartas do front, 42	
■ Atividades 43	
Capítulo 3 A Revolução Mexicana e a Revolução Russa 44	
3.1 A Revolução Mexicana 45	
México: um país com muitos conflitos, 45 • A ditadura de Porfirio Díaz, 45 • O governo de Madero, 46 • O governo de Carranza, 47	
3.2 A Revolução Russa 48	
A Rússia: palco de uma revolução, 48 • Primeiro ato: a Revolução de 1905, 49 • A Rússia e a Primeira Guerra Mundial, 49 • Segundo ato: a Revolução de Fevereiro, 50 • Terceiro ato: a Revolução de Outubro, 51 • A guerra civil, 51	
■ Controvérsias	
■ A ditadura do proletariado ou a ditadura de poucos?, 52	
3.3 O Estado socialista 53	
A Nova Política Econômica, 53 • As diferenças ideológicas, 54 • A ditadura stalinista, 54	
■ Atividades 55	
Capítulo 4 A Primeira República no Brasil 56	
4.1 Cidadania e exclusão social na Primeira República 57	
A República da Espada (1889-1894), 57 • A Constituição de 1891, 57 • O encilhamento, 58 • A consolidação do regime, 58 • A República Oligárquica, 59	
4.2 Mudanças socioeconômicas no Brasil republicano 60	
A primazia do setor cafeeiro, 60 • A economia da borracha, 61 • O desenvolvimento industrial, 61 • As reformas urbanas, 62 • As epidemias e os avanços na medicina, 63 • A Revolta da Vacina, 63	
■ Infográfico	
■ O legado de Oswaldo Cruz, 64	
■ Analisar um documento histórico	
■ Fotografia e modernidade, 66	
Capítulo 5 A ascensão do totalitarismo 67	
4.3 Messianismo e cangaço 67	
Os excluídos da modernidade, 67 • Antônio Conselheiro e o Arraial de Canudos, 67 • Violência e cangaço, 68 • A Guerra do Contestado, 69	
4.4 Movimentos urbanos 70	
A formação da classe operária no Brasil, 70 • Anarquismo e anarcossindicalismo, 71 • O comunismo e a fundação do PCB, 71 • O tenentismo, 71 • A inovação da arte no Brasil, 73	
■ Atividades 74	
■ Enem sem mistérios 75	
■ Simulando o Enem 76	
■ Explorando outras fontes 79	
UNIDADE II TOTALITARISMO E AUTORITARISMO: O CAMINHO DA GUERRA TOTAL	
Capítulo 5 A ascensão do totalitarismo 82	
5.1 A ascensão do fascismo 83	
Totalitarismo e autoritarismo, 83 • A onda revolucionária após a guerra, 84 • A contrarrevolução e a ascensão do fascismo, 85 • A ideologia fascista, 85 • A crise econômica e social na Alemanha, 86 • A ideologia nazista, 87	
5.2 A crise econômica mundial 88	
A quebra da Bolsa de Nova York, 88 • A crise de 1929 e seus efeitos, 88 • O descrédito na democracia, 89	
5.3 O totalitarismo nazista 90	
A ascensão do Partido Nazista, 90 • A estrutura do Estado alemão, 90 • Perseguição e eugenia, 91	
5.4 O totalitarismo na União Soviética 92	
O regime stalinista, 92 • O sistema educacional stalinista, 93 • A coletivização forçada da terra, 93 • A industrialização soviética, 93	
■ Controvérsias	
■ O uso do conceito de totalitarismo, 94	
5.5 Autoritarismo na Península Ibérica 95	
A Guerra Civil Espanhola, 95 • O salazarismo em Portugal, 96	
■ Atividades 97	
Capítulo 6 Vargas e o Estado Novo no Brasil 98	
6.1 A crise do liberalismo no Brasil 99	
O Brasil e a crise de 1929, 99 • A Revolução de 1930, 100 • A Revolução Constitucionalista de 1932, 101	
■ Controvérsias	
■ 1930: golpe ou revolução?, 102	
6.2 O Governo Constitucional (1934-1937) 103	
A Constituição de 1934, 103 • Os integralistas, 103 • A Intentona Comunista e o Plano Cohen, 104	
6.3 O Estado Novo 105	
O golpe de 1937, 105 • A política econômica, 106 • A valorização do trabalho, 107	
6.4 Cotidiano e cultura 108	
Educação no Estado Novo, 108 • Cinédia e Atlântida, 108 • A era de ouro do rádio, 109	
6.5 O fim do Estado Novo 110	
A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, 110 • A derrocada do Estado Novo, 111	
■ Atividades 112	
Capítulo 7 A Segunda Guerra Mundial 113	
7.1 Rumo à guerra total 114	
O período entreguerras, 114 • A invasão da Polónia e o início da guerra, 115	
7.2 A guerra no Pacífico 117	
A entrada dos Estados Unidos na guerra, 117 • O Japão e os Estados Unidos na guerra, 118	
7.3 A guerra na União Soviética 119	
O espaço vital e a Operação Barbarossa, 119 • Uma guerra bem mais longa do que o previsto, 120	
■ Controvérsias	
■ Holocausto: a política de extermínio dos judeus, 121	
7.4 A contraofensiva dos Aliados 122	
A resistência contra o nazifascismo, 122 • A política alemã de confisco e trabalhos forçados, 123 • O Dia D e a libertação da França, 123 • A vitória dos Aliados, 124	
Capítulo 9 Do populismo às ditaduras militares 163	
9.1 O Brasil depois do Estado Novo 164	
Populismo e política de massas, 164 • O governo Dutra, 165 • Vargas novamente no poder, 166	
9.2 Os anos JK 167	
A sucessão de Vargas, 167 • O Plano de Metas, 167 • O outro lado do crescimento, 168	
9.3 Os antecedentes do golpe de 1964 169	
O breve governo de Jânio Quadros, 169 • O governo de Jango, 170	
■ Controvérsias	
■ O conceito de populismo, 171	
9.4 A ditadura militar no Brasil 172	
O golpe militar, 172 • Castelo Branco: a primeira fase do regime, 173 • AI-5: a dura face do regime, 173 • Contestações ao regime, 174 • Os anos do governo Médici, 175 • O governo Geisel, 176 • A abertura: lenta, gradual e segura, 177 • Diretas Já!, 178	
9.5 Argentina: do populismo à ditadura militar 179	
Da grandeza à crise, 179 • O governo de Perón, 180 • A ditadura militar na Argentina, 181 • A Operação Condor e as Comissões da Verdade, 182	
9.6 O golpe militar no Chile 183	
Chile: da democracia ao golpe, 183 • O golpe militar de 1973, 184 • A ditadura de Pinochet, 185	
■ Atividades 186	
■ Enem sem mistérios 187	
■ Simulando o Enem 188	
■ Explorando outras fontes 191	
UNIDADE IV O MUNDO GLOBALIZADO	
Capítulo 10 O colapso do socialismo no Leste Europeu 194	
10.1 A crise e o fim do sistema soviético 195	
O sistema político da União Soviética, 195 • As reformas de Mikhail Gorbachev, 196 • A política externa e interna, 197 • O fim da União Soviética, 197	
■ Controvérsias	
■ As reformas de Gorbachev e o colapso do sistema soviético, 198	
10.2 A desagregação do bloco socialista 199	
Aberturas políticas, 199 • Polónia, 199 • Hungria, 200 • Alemanha Oriental, 200 • Bulgária, 201 • Romênia, 201 • Tchecoslováquia, 202	
10.3 A Europa Oriental depois do socialismo 203	
Crise no antigo bloco soviético, 203 • Os conflitos étnicos, 204	
■ Atividades 205	
Capítulo 11 O Brasil contemporâneo 206	
11.1 A Nova República 207	
A transição democrática, 207 • O governo Sarney, 207 • A Constituição cidadã, 208	
■ Analisar um documento histórico	
■ Constituição e direito às terras indígenas, 209	
11.2 O povo nas urnas: eleições diretas para presidente 210	
A eleição e o governo de Fernando Collor, 210 • A crise política e a renúncia de Collor, 211	
11.3 De FHC a Dilma Rousseff 212	
O primeiro mandato de FHC, 212 • A reeleição de FHC, 212 • O primeiro mandato de Lula, 213 • A reeleição de Lula, 214 • O primeiro mandato de Dilma Rousseff, 214 • O segundo mandato de Dilma Rousseff, 215	
11.4 Desafios do Brasil contemporâneo 216	
Os indígenas no Brasil atual, 216 • A afirmação da cultura afro-brasileira, 217 • O Brasil no contexto internacional, 218	
■ Atividades 220	
Capítulo 12 Perspectivas do mundo globalizado 221	
12.1 O capitalismo global 222	
Globalização e integração econômica, 222 • As políticas econômicas neoliberais, 223 • A desindustrialização, 224	
12.2 Efeitos sociais do processo de globalização 225	
A organização das empresas e do trabalho, 225	
■ Infográfico	
■ A fábrica global, 226	
Desemprego e precarização do trabalho, 228 • Globalização e pobreza, 229 • Crime globalizado, 230 • Êxodo rural e urbanização descontrolada, 230	
12.3 A revolução tecnológica e as mudanças nas relações humanas 231	
A tecnologia e a transformação da sociedade, 231 • As novas tecnologias de informação e comunicação, 232	
12.4 Guerra e terrorismo em um mundo instável 234	
A guerra no mundo contemporâneo, 234 • Os ataques terroristas de 11 de setembro, 235 • A guerra contra o terror, 235	
12.5 O problema ecológico e a ameaça da catástrofe climática 237	
A relação entre humanidade e natureza, 237 • Industrialização e degradação ambiental, 237 • O aquecimento global, 238	
■ Analisar um documento histórico	
■ O desenvolvimento sustentável, 239	
■ Atividades 240	
■ Enem sem mistérios 241	
■ Simulando o Enem 242	
■ Explorando outras fontes 245	
Praticando: Enem e vestibulares 246	
Gabarito e sugestões de respostas: Enem e vestibulares 262	
Referências bibliográficas 264	
O mundo em mapas 268	

O livro 3, direcionado ao 3º ano do Ensino Médio, conta com 12 capítulos e aborda temas desde a Segunda Revolução Industrial até o século XX (O Brasil pós-redemocratização), estando distribuídos da seguinte forma: capítulo 1 – “A Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo”; capítulo 2 – “A Primeira Guerra Mundial”; capítulo 3 – “A Revolução Mexicana e a Revolução Russa”; capítulo 4 – “A Primeira República no Brasil”; capítulo 5 – “A Ascensão do Totalitarismo”; capítulo 6 – “Vargas e o Estado Novo no Brasil”; capítulo 7 – “A Segunda Guerra Mundial”; capítulo 8 – “A Guerra Fria e a Descolonização da África e da Ásia”; capítulo 9 – “Do Populismo às Ditaduras Militares”; capítulo 10 – “O colapso do Socialismo no Leste Europeu”; capítulo 11 – “O Brasil Contemporâneo” e capítulo 12 – “Perspectivas do Mundo Globalizado”.

Enquanto o PNLD 2021, com sua estrutura de um capítulo por bimestre, limita a profundidade e a amplitude dos assuntos abordados em cada período, o PNLD 2017 permite uma maior variedade e densidade de temas, com uma média de 2,75 capítulos por bimestre. Isso significa que os docentes têm à disposição um leque mais amplo de conteúdos para trabalhar em sala de aula, possibilitando uma cobertura mais abrangente e detalhada dos eventos históricos.

Essa diferença na organização dos livros didáticos pode ter implicações significativas no processo de ensino e aprendizagem de História. Enquanto a abordagem mais fragmentada do PNLD 2021 pode dificultar a compreensão dos alunos sobre a interconexão entre os eventos históricos e a contextualização temporal, a estrutura mais linear do PNLD 2017 oferece uma oportunidade para uma análise mais aprofundada e crítica dos temas estudados.

A redução de conteúdo nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2021 emerge como um elemento significativo na precarização do trabalho docente. Esse fenômeno impõe aos professores uma carga adicional de responsabilidades, compelindo-os a desenvolver, por conta própria, materiais complementares para suprir as lacunas deixadas pelos recursos disponíveis. Tal realidade, por sua vez, desencadeia uma série de desafios e impactos no contexto educacional. Entre estes, destaca-se o aumento da carga de trabalho, o que se reflete em menor tempo disponível para preparação adequada das aulas e, conseqüentemente, pode comprometer a qualidade do ensino oferecido. Além disso, essa redução de conteúdo nos livros didáticos pode acentuar as desigualdades entre as escolas, sobretudo naquelas com recursos mais limitados, ampliando o abismo educacional entre as instituições.

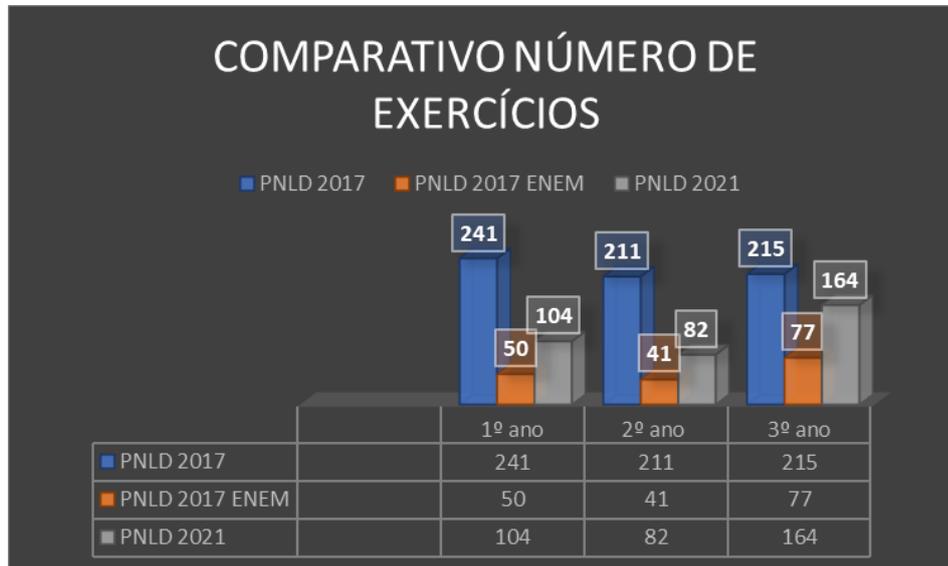
A redução de conteúdo nos livros didáticos do PNLD 2021 não apenas aumenta a precarização do trabalho docente, como também pode exacerbar ainda mais essa precarização ao impactar diretamente as notas nas avaliações externas. Com menos recursos disponíveis para

os professores e uma carga de trabalho mais pesada, devido à necessidade de desenvolver materiais adicionais, há um risco significativo de que a qualidade do ensino e da preparação dos alunos seja comprometida. Como resultado, as notas dos estudantes em avaliações externas podem ser afetadas negativamente, gerando pressão adicional sobre os professores para melhorar os resultados, muitas vezes sem os recursos adequados para fazê-lo. Essa pressão pode levar a práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o ensino para testes, em detrimento de uma educação mais abrangente e significativa.

Essa conjuntura, portanto, evidencia a necessidade de ação para mitigar os impactos negativos da precarização do trabalho docente decorrente das políticas de fornecimento de materiais didáticos, visto que a redução de conteúdo nos livros didáticos não apenas aumenta a carga de trabalho dos professores, como também contribui para um ciclo de precarização do trabalho docente e para a ampliação das disparidades educacionais.

3.3 CONTAGEM E COMPARAÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS EM CADA EDIÇÃO

Figura 14 – Distribuição de exercícios por ano de escolaridade nos PNLD 2017 e PNLD 2021



Fonte: elaboração própria (2024).

3.3.1 PNLD 2017

As tabelas abaixo foram organizadas para fornecer uma visão clara e direta da distribuição dos exercícios ao longo dos capítulos dos livros, destacando o número de exercícios que aparecem durante a apresentação dos temas e aqueles que estão localizados ao final de cada

capítulo. Além disso, inclui-se a quantidade total de exercícios voltados especificamente para a preparação do ENEM:

a) LIVRO 1 – 1º ano do Ensino Médio:

Tabela 1 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 1º ano Ensino Médio

Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Introdução	4	13
Capítulo 1	11	6
Capítulo 2	12	7
Capítulo 3	5	7
Capítulo 4	5	18
Capítulo 5	12	6
Capítulo 6	13	18
Capítulo 7	13	8
Capítulo 8	12	20
Capítulo 9	5	7
Capítulo 10	9	9
Capítulo 11	4	17
Total	105	136
ENEM		50

Fonte: elaboração própria (2024).

b) LIVRO 2 – 2º ano do Ensino Médio:

Tabela 2 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 2º ano Ensino Médio

Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	10	5
Capítulo 2	7	7
Capítulo 3	7	8
Capítulo 4	7	15
Capítulo 5	10	7
Capítulo 6	7	9
Capítulo 7	7	7
Capítulo 8	8	6
Capítulo 9	8	17
Capítulo 10	10	11
Capítulo 11	4	14
Capítulo 12	5	15
Total	90	121
ENEM		41

Fonte: elaboração própria (2024).

c) LIVRO 3 – 3º ano do Ensino Médio:

Tabela 3 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2017 – 3º ano Ensino Médio

Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	11	5
Capítulo 2	7	7
Capítulo 3	9	7
Capítulo 4	11	17
Capítulo 5	9	6
Capítulo 6	5	6
Capítulo 7	4	17
Capítulo 8	14	8
Capítulo 9	8	16
Capítulo 10	7	9
Capítulo 11	5	6
Capítulo 12	7	14
Total	97	118
ENEM		77

Fonte: elaboração própria (2024).

3.3.2 PNLD 2021

Tabela 4 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 1º ano Ensino Médio

Livro 1: 1º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	14	10
Capítulo 2	10	8
Capítulo 3	5	9
Livro 2: 1º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 3	14	10
Capítulo 4	14	10
Total	57	47

Fonte: elaboração própria (2024).

Tabela 5 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 2º ano Ensino Médio

Livro 3: 2º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	13	12
Capítulo 2	9	10
Livro 4: 2º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 5	10	8
Capítulo 6	10	10
Total	42	40

Fonte: elaboração própria (2024).

Tabela 6 – Distribuição de exercícios por capítulo PNLD 2021 – 3º ano Ensino Médio

Livro 5: 3º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	14	9
Capítulo 2	13	9
Livro 6: 3º Ano do Ensino Médio		
Capítulo	Exercícios ao Longo dos Temas	Exercícios ao Final do Capítulo
Capítulo 1	6	10
Capítulo 2	14	8
Capítulo 3	8	12
Capítulo 4	12	9
Capítulo 5	8	10
Capítulo 6	12	10
Total	87	77

Fonte: elaboração própria (2024).

Ao analisar o número de exercícios presentes nos Programas Nacionais do Livro Didático de 2017 e 2021, observa-se uma redução significativa no número de atividades no PNLD 2021. Essa diminuição não é casual, mas está diretamente relacionada às mudanças na grade curricular decorrentes da reforma do Ensino Médio. Antes da reforma, a disciplina de História contava com 80 aulas por ano em cada ciclo do Ensino Médio, resultando em um total de 240 aulas distribuídas ao longo dos três anos (1º ano: 80 aulas; 2º ano: 80 aulas e 3º ano: 80 aulas).

Com a implementação da reforma, houve uma redução no número total de aulas de História. O novo currículo prevê que, no 1º ano, a disciplina mantenha as 80 aulas, enquanto no 2º e no 3º ano o número de aulas é reduzido para 40 em cada ano. Dessa forma, ao final do ciclo, o total de aulas de História será de apenas 160, representando uma perda de 80 aulas em relação ao currículo anterior. Essa redução impacta diretamente o número de exercícios e conteúdos abordados nos livros didáticos, refletindo a menor carga horária disponível para a disciplina no novo contexto educacional.

A discrepância entre a redução da carga horária para a disciplina de História no Ensino Médio e a manutenção dos conteúdos exigidos nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), impacta negativamente a qualidade do aprendizado dos alunos e contribui significativamente para a precarização do trabalho docente. Essa situação gera uma série de pressões adicionais que afetam as condições de trabalho dos professores.

Os professores enfrentam uma pressão maior por resultados, uma vez que o desempenho dos alunos nas avaliações externas é frequentemente utilizado como um indicador de sucesso educacional. Assim, a discrepância entre o currículo reduzido e as exigências das avaliações externas coloca os docentes em uma posição difícil, na qual são responsabilizados pelo

desempenho dos alunos sem dispor dos recursos e do tempo necessários para prepará-los adequadamente.

Além das pressões por resultados, outros indicativos de precarização do trabalho docente, decorrentes da redução de carga horária e de conteúdos, incluem a sobrecarga de trabalho, a necessidade de planejamento e preparação mais intensiva, a desvalorização profissional e o impacto na saúde mental⁴ e no bem-estar dos professores. Com menos tempo para abordar os conteúdos exigidos, os professores precisam condensar um vasto leque de tópicos em um período significativamente menor, resultando em uma sobrecarga de trabalho. Essa situação demanda um planejamento e uma preparação de aulas mais intensivos, além da criação de materiais suplementares que possam compensar a redução do número de exercícios nos livros didáticos.

Adicionalmente, a redução de elementos visuais, como charges, ilustrações e gráficos, nos materiais didáticos, agrava ainda mais a precarização do trabalho docente. Esses recursos visuais são fundamentais para o ensino de História, pois facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem o engajamento dos alunos. A ausência desses elementos exige, ainda, que os professores compensem essa lacuna criando ou procurando materiais adicionais, o que aumenta ainda mais sua carga de trabalho.

Elementos visuais ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para um aprendizado mais significativo e eficaz. Sem esses recursos, os professores enfrentam barreiras maiores para manter o interesse dos alunos e explicar temas abstratos de maneira clara e acessível. Além disso, a utilização de recursos visuais é uma estratégia pedagógica que facilita a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem, atendendo melhor às necessidades dos alunos visuais e cinestésicos.

A desvalorização profissional é outro aspecto importante, pois a discrepância entre as expectativas e os recursos fornecidos para atingir esses objetivos contribui para uma percepção negativa da profissão docente. Os professores são frequentemente responsabilizados pelo desempenho dos alunos sem terem as condições adequadas para desempenhar suas funções. Esse cenário afeta negativamente a atratividade da profissão, dificultando a atração e a retenção de profissionais qualificados.

Conforme Garcia e Anadon (2009):

⁴ Estudos indicam que o número de afastamentos de docentes está aumentando significativamente, sendo um dos principais fatores associados a questões de saúde mental (Fórneas, 2022).

Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, impelindo-os a assumir novos papéis, como o de estudantes em cursos de habilitação profissional. Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias na estrutura física escolar nem de melhorias nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes. Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho e aos problemas sociais vivenciados pelos professores em suas escolas e salas de aula, vieram se somar novas tarefas, atividades e responsabilidades (Garcia; Anadon, 2009, p. 69).

Em suma, a redução da carga horária e de conteúdos, juntamente com a diminuição de elementos visuais nos materiais didáticos para a disciplina de História no Ensino Médio, sem uma correspondente adaptação das avaliações externas, representa uma fonte significativa de precarização do trabalho docente. Conseqüentemente, os professores são forçados a trabalhar sob condições adversas, com uma sobrecarga de tarefas e uma pressão constante por resultados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, investigamos os desdobramentos da reforma do Ensino Médio, a precarização do trabalho docente e os impactos do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD 2021). Nesse sentido, os capítulos anteriores permitiram uma análise sobre as interações complexas entre esses elementos e suas consequências para o panorama educacional brasileiro.

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho tem passado por transformações profundas, impulsionadas por uma série de fatores econômicos, tecnológicos e sociais. Entre esses, destaca-se a influência das políticas neoliberais, que têm moldado significativamente as dinâmicas laborais em diversas áreas, incluindo a profissão docente.

As políticas neoliberais, caracterizadas pela ênfase na desregulamentação, na privatização e na redução do papel do Estado na economia, têm promovido uma reestruturação no mercado de trabalho. O discurso neoliberal valoriza a eficiência, a competitividade e a flexibilidade, frequentemente às custas da segurança e da estabilidade dos trabalhadores. Esse conjunto de medidas tem levado a um aumento da precarização do trabalho, com vínculos empregatícios mais frágeis e condições laborais menos favoráveis.

Segundo Antunes (2018):

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 25).

No contexto da educação, essas transformações têm sido particularmente evidentes. A profissão docente, historicamente associada a uma certa estabilidade e a um compromisso social com a formação das futuras gerações, enfrenta hoje dificuldades decorrentes das pressões neoliberais. A implementação de modelos de gestão empresarial nas instituições educacionais, a valorização excessiva de métricas quantitativas de desempenho e a redução de investimentos públicos em educação são alguns dos aspectos que impactam diretamente o trabalho dos professores.

Neste cenário, Freitas (2018) aponta que:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

Um dos efeitos mais visíveis dessas mudanças é a intensificação do trabalho docente. Com a crescente demanda por resultados imediatos e mensuráveis, os professores são pressionados a se adaptar às novas exigências, muitas vezes sem o suporte adequado. A sobrecarga de trabalho, aliada à falta de valorização profissional e à instabilidade contratual, contribui para o desgaste físico e emocional dos docentes, levando, em casos extremos, ao abandono da carreira.

Além disso, termos tradicionalmente associados ao mundo corporativo — como metas, produtividade e eficiência — têm permeado o ambiente educacional. A pressão para atingir metas específicas e melhorar índices de desempenho quantitativos, como taxas de aprovação e notas em avaliações padronizadas, altera a natureza do trabalho docente. A ênfase na produtividade, medida por resultados imediatos, muitas vezes desconsidera o caráter complexo e multifacetado da educação, que envolve aspectos qualitativos e de longo prazo, difíceis de quantificar.

Adicionalmente, a precarização do trabalho docente se manifesta por meio do aumento de contratos temporários e da terceirização. A ausência de garantias laborais e de perspectivas de progressão na carreira cria um ambiente de incerteza, dificultando a dedicação integral dos professores ao seu desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino. A figura do professor, outrora central na formação cidadã, passa a ser vista como um mero executor de políticas e programas predeterminados, o que desconsidera a sua autonomia e expertise pedagógica.

As consequências dessas transformações para a educação são profundas. A precarização e a desvalorização da profissão docente comprometem a qualidade do ensino e, por extensão, o desenvolvimento integral dos estudantes. Para mais, a falta de investimento em formação continuada e em condições de trabalho adequadas prejudica a inovação pedagógica e a capacidade dos professores de responderem aos desafios contemporâneos da educação.

Iniciando a abordagem da reforma do Ensino Médio e sua relação intrínseca com a precarização do trabalho docente, evidenciamos como as mudanças estruturais na organização curricular refletem diretamente nas condições laborais dos professores. A flexibilização das

disciplinas e a redução da carga horária se apresentam como fatores determinantes na sobrecarga de tarefas e no comprometimento da qualidade do ensino.

A flexibilização das disciplinas, a implementação dos itinerários formativos e a redução da carga horária no trabalho docente também contribuem para um processo de alienação. A flexibilização e os itinerários formativos, ao fragmentarem o currículo e ao promoverem uma especialização excessiva, podem desvincular os professores de uma visão integral do processo educacional. Isso ocorre porque eles se veem compelidos a seguir roteiros predeterminados, muitas vezes desenhados para atender às demandas de mercado em detrimento de uma abordagem holística e crítica da educação.

Com a reestruturação curricular e a implementação dos itinerários formativos, os professores também vivenciam um processo de alienação em relação à sua identidade profissional, construída com base em uma formação específica. Tal como abordado, tem-se o caso de um professor de História, que deixa de ser identificado como tal para se tornar um professor de Ciências Humanas e Sociais, lecionando temas abrangentes dessa área. Contudo, essa nova configuração frequentemente ocorre sem a devida formação específica para alguns dos conteúdos exigidos.

Um exemplo ilustrativo é o itinerário formativo do 2º ano do Ensino Médio, intitulado “Jovens e o Mundo Digital”. Nesse contexto, o professor, sem uma formação adequada e específica para abordar integralmente esse tema, acaba perdendo a essência de sua prática docente. Adicionalmente, a adoção dos itinerários formativos resulta na redução da carga horária dedicada às disciplinas tradicionais, como História, contribuindo para um sentimento de desvalorização e alienação profissional.

Essa situação pode ser compreendida à luz do conceito de trabalho estranhado de Karl Marx. Segundo Marx (2004), o trabalho estranhado ocorre quando o trabalhador se torna alheio ao próprio trabalho, ao produto de seu trabalho, ao processo produtivo e a si mesmo como ser humano.

Finalmente, a externalidade (Ausserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim como na religião a auto-atividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (Marx, 2004, p. 83).

No contexto dos professores, essa alienação se manifesta de diversas maneiras. Primeiramente, há a alienação em relação ao produto do trabalho. Os professores não veem

mais os resultados diretos de sua formação específica sendo aplicados e valorizados, pois são compelidos a lecionar conteúdos para os quais não foram devidamente formados. Esse descompasso entre formação e prática diminui a eficácia do ensino e desvaloriza o conhecimento especializado dos docentes.

Ademais, observa-se a alienação em relação ao processo de trabalho, visto que a prática docente, que deveria ser uma atividade rica e significativa, torna-se fragmentada e padronizada. A autonomia dos professores sobre seu próprio trabalho é reduzida, pois eles são obrigados a seguir roteiros e itinerários predeterminados, desenhados muitas vezes sem considerar a realidade e as necessidades específicas dos alunos. Esse processo despersonaliza o ensino e limita a capacidade dos docentes de adaptar suas metodologias pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a alienação em relação à essência humana dos professores, uma vez que a identidade profissional dos docentes, construída ao longo de anos de formação e experiência, é diluída. Eles deixam de ser reconhecidos e de se reconhecerem como especialistas em suas disciplinas, tornando-se meros executores de um currículo imposto. Essa desvalorização da expertise profissional afeta a autoestima dos professores. Conforme Marx (2004), o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para existir.

Por fim, há a alienação em relação aos outros, especialmente na relação entre professores e alunos. Essa relação é prejudicada pela falta de tempo e pela superficialidade imposta pelas novas diretrizes curriculares. A interação significativa entre professores e alunos, fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, é reduzida a encontros burocráticos e menos significativos. Sendo assim, a conexão humana e pedagógica, essencial ao processo educativo, é comprometida.

No segundo capítulo, exploramos a história do Programa Nacional do Livro Didático, contextualizando sua evolução ao longo do tempo e destacando seu papel na promoção da educação. Neste capítulo, foi abordada a trajetória do uso do livro didático no contexto educacional brasileiro, desde o início da República até a Ditadura Militar, destacando as políticas implementadas, os desafios enfrentados e as potencialidades desse recurso pedagógico. Um ponto crucial analisado foi a relação entre a visão tecnicista da educação e a precarização do trabalho docente.

Desde o início da República, o livro didático tem sido um instrumento central na educação brasileira. No período republicano, os livros didáticos começaram a ser mais padronizados, refletindo as políticas educacionais emergentes que visavam a unificação e a homogeneização do ensino em todo o país. Esse processo foi marcado por uma crescente

influência do Estado na produção e distribuição dos livros, com o intuito de assegurar o ensino no país.

Durante a Ditadura Militar, houve uma intensificação do uso tecnicista dos livros didáticos. As políticas educacionais desse período eram fortemente influenciadas por uma visão pragmática e instrumental da educação, que privilegiava a formação técnica e profissional em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. Os livros didáticos passaram a ser vistos como ferramentas para a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, alinhados com os interesses econômicos e políticos do regime.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas ao longo desse período foi a necessidade de conciliar a padronização dos conteúdos com a diversidade cultural e regional do Brasil. A centralização na produção de livros didáticos resultou, muitas vezes, em materiais que não refletiam as realidades e necessidades específicas de diferentes regiões e comunidades. Além disso, a visão tecnicista da educação imposta durante a Ditadura Militar limitou a capacidade dos livros didáticos de promover uma educação crítica e emancipadora, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A adoção da visão tecnicista também teve um impacto profundo na precarização do trabalho docente. Com o foco na transmissão de conhecimentos técnicos e na eficiência, os professores passaram a ser vistos mais como executores de tarefas do que como profissionais autônomos e críticos. Essa desvalorização do papel docente contribuiu para a deterioração das condições de trabalho, incluindo salários inadequados, falta de recursos e apoio, além de sobrecarga de trabalho. A profissionalização docente foi comprometida, impactando negativamente a motivação e o desenvolvimento contínuo dos educadores.

Para Libâneo e Freitas (2018):

O currículo instrumental ou de resultados imediatos tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco, conforme já mencionado neste texto e nos capítulos precedentes. A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho (Libâneo; Freitas, 2018, p. 54).

Por fim, no terceiro capítulo, investigamos os efeitos da precarização do trabalho docente no contexto do PNLD 2021, com ênfase na redução dos conteúdos, do número de exercícios e dos elementos visuais nos livros didáticos. Respondendo à questão: “Seria o PNLD 2021 mais um elemento de precarização do trabalho docente?”, O Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021) pode ser considerado uma nova forma de precarização do trabalho docente. A análise desse programa revela sua inserção nas políticas neoliberais que têm sido adotadas no ambiente escolar brasileiro.

O PNLD 2021 contribui para a precarização do trabalho docente ao se apresentar como um recurso didático que, em muitas situações, funciona apenas como um livro informativo com poucos capítulos, número reduzido de exercícios e poucos elementos visuais. Essas características facilitam seu uso por qualquer pessoa, independentemente de formação específica, o que, no caso da disciplina de História, permite que indivíduos sem a devida qualificação acadêmica utilizem o material. Esse fenômeno está alinhado com o conceito de “notório saber”, onde a expertise reconhecida pela experiência prática pode substituir a formação acadêmica formal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora, em certos aspectos, essa abordagem ao valorizar conhecimentos e competências adquiridos fora do contexto acadêmico tradicional. Embora a BNCC tenha como objetivo a padronização da educação, a ênfase excessiva no notório saber pode desvalorizar a formação acadêmica dos professores e abrir espaço para a utilização de profissionais menos qualificados.

A pesquisa indicou que o PNLD 2021, ao oferecer materiais didáticos simplificados, desempenha um papel importante na deterioração do trabalho dos professores. Essa simplificação resulta na desvalorização da formação acadêmica docente e incentiva a contratação de profissionais menos qualificados, o que afeta negativamente a qualidade do ensino. A redução de capítulos, exercícios e elementos visuais torna o material mais acessível a pessoas sem a formação específica adequada.

Essa característica enfraquece a profissão docente, reduzindo a necessidade de contratação de profissionais capacitados. Consequentemente, a carreira docente se torna menos atrativa e valorizada, o que pode levar à diminuição da motivação dos professores e à redução da qualidade do ensino. Além disso, essa situação pode desestimular futuros educadores a buscar uma formação sólida e especializada, agravando ainda mais a precarização do trabalho docente.

A presente dissertação abordou a precarização do trabalho docente no contexto do PNLD 2021, evidenciando a desvalorização da formação acadêmica dos professores e a abertura para a utilização de profissionais menos qualificados. Contudo, para aprofundar e

expandir a compreensão desse fenômeno, é imperativo que futuras pesquisas explorem diversas áreas correlatas que emergiram ao longo deste estudo.

Uma linha promissora de pesquisa envolve investigar como o PNLD 2021 influencia outras disciplinas além de História, como Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Estudos comparativos entre diferentes áreas do conhecimento podem revelar variações significativas na qualidade e eficácia dos materiais didáticos fornecidos, oferecendo uma visão mais completa dos efeitos do programa. Compreender essas variações é crucial para o desenvolvimento de políticas educacionais mais equitativas e eficazes.

Outra linha de investigação relevante é a relação entre a redução da carga horária e o desempenho dos alunos em avaliações externas. Pesquisas devem analisar como a pressão por resultados em avaliações externas afeta o planejamento e a prática pedagógica dos professores. Em face ao exposto, salienta-se que compreender essas dinâmicas pode contribuir para a formulação de políticas que equilibram a necessidade de avaliações com a importância de um ensino abrangente e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA O GLOBO. Novo Ensino Médio: relatora do Senado diminui carga horária de disciplinas tradicionais. **Exame**. [S. l.], 11 jun. 2024. Disponível em: <https://exame.com/brasil/novo-ensino-medio-relatora-no-senado-diminui-carga-horaria-de-disciplinas-tradicionais/>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- ALEXANDRE, A.; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016a. v. 1.
- ALEXANDRE, A.; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016b. v. 2.
- ALEXANDRE, A.; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016c. v. 3.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 197, p. 88-90, 14 out. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2764>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FÓRNEAS, V. Adoecimento afasta mais de 24 mil professores das salas de aula em BH e Minas. **O Tempo**. [S. l.], 15 out. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/adoecimento-afasta-mais-de-24-mil-professores-das-salas-de-aula-em-bh-e-minas-1.2749377>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FRANÇA, P. I. S. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital**: uma problematização sobre o trabalho do tutor. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13640>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FREITAS, L. C. D. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. D. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FREITAS, L. C. D. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOBBSAWM, E. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Tradução: Donaldson Magalhães Garschagen. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. D. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. *E-book*.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, J. M.; LIMA, M. M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s. l.], v. II, n. 3, p. 219-242, jul./dez. 2017. Disponível em: https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/96/RTPS_3. Acesso em: 21 dez. 2023. <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3680>

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum (CBC) - Ensino Médio**. Belo Horizonte, 13 jun. 2020. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. [Define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/137-resolucao-see-n-4-234-de-22-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispões sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MODERNA plus: ciências humanas e aplicadas: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020a.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020b. v. 1.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020c. v. 2.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020d. v. 3.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020e. v. 4.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020f. v. 5.

MODERNA plus: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020g. v. 6.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v12n03/v12n03a08.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História e Educação (online)**, Porto Alegre, v. 20, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. D. S. (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2007. p. 137-147.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 65, p. 58-72, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 23 ago. 2024. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, J. C. D. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, p. 10-16, dez. 2004. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4784/art2_16.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mtQLbxzrLFbWTPxb9PrDfqS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>