



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



NATERCIA MOTA ARAUJO DE AZEVEDO

**AS MUDANÇA CURRICULARES E A MEMÓRIA HISTÓRICA: A TRANSIÇÃO DO
ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

ORIENTADOR:

Francisco Antonio Machado Araujo

PARNAÍBA-PI
2025



NATERCIA MOTA ARAUJO DE AZEVEDO

**AS MUDANÇA CURRICULARES E A MEMÓRIA HISTÓRICA: A TRANSIÇÃO DO
ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Delta do Parnaíba UFDPAr,
como requisito para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado
Araujo.

PARNAÍBA - PI
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

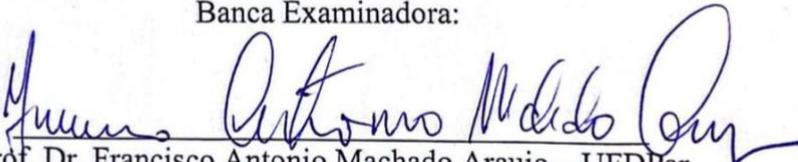
NATERCIA MOTA ARAUJO DE AZEVEDO

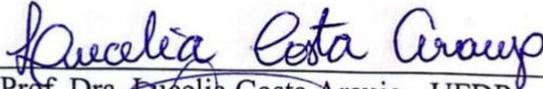
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Delta do Parnaíba UFDPa,
como requisito para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

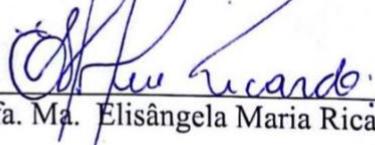
Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado
Araujo.

Aprovada em: 04/07/2025

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPa


Prof. Dra. Lucelia Costa Araujo - UFDPa


Profa. M^a. Elisângela Maria Ricardo- UFDPa

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a transição curricular da disciplina de Estudos Sociais para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas repercussões nos livros didáticos. O objetivo principal foi analisar essa mudança no contexto das reformas educacionais da Ditadura Militar e do processo de redemocratização, identificando suas implicações nos conteúdos e abordagens pedagógicas. Para isso, a autora utilizou uma abordagem qualitativa e documental, realizando análise crítica de legislações educacionais, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e exemplares de livros didáticos utilizados antes e depois da transição. Os resultados indicam que a implantação de Estudos Sociais durante o regime militar foi uma estratégia ideológica para restringir o pensamento crítico e promover valores de obediência, ordem e civismo. Essa disciplina ocultava conflitos históricos e sociais, afastando os estudantes de uma compreensão mais profunda da realidade brasileira. Com a redemocratização, a História foi gradualmente reinserida como disciplina autônoma, e os livros didáticos passaram a incorporar uma abordagem mais crítica, plural e voltada à valorização da diversidade e da cidadania. A autora conclui que essa transição curricular representa não apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma reorientação das finalidades pedagógicas, com potencial para formar sujeitos mais críticos e conscientes. Ressalta ainda a importância de se investigar como essas mudanças são apropriadas nas práticas pedagógicas e reforça o papel do ensino de História na construção da memória histórica, da identidade cultural e da democracia desde os anos iniciais da escolarização.

Palavras-chave: Currículo escolar; Ensino de História; Livros didáticos.

ABSTRACT

This research focuses on the curricular transition from the subject of Social Studies to History teaching in the early years of elementary education and its repercussions on textbooks. The main objective was to analyze this change within the context of educational reforms during the Brazilian military dictatorship and the subsequent democratization process, identifying its implications for content and pedagogical approaches. The author adopted a qualitative and documentary methodology, conducting a critical analysis of educational legislation, official documents such as the National Curriculum Parameters (PCNs), and textbook samples used before and after the transition. The results indicate that the implementation of Social Studies during the military regime was an ideological strategy aimed at limiting critical thinking and promoting values such as obedience, order, and patriotism. This subject concealed historical and social conflicts, distancing students from a deeper understanding of Brazilian reality. With the democratization process, History was gradually reinstated as an autonomous subject, and textbooks began to reflect a more critical, pluralistic approach focused on diversity and citizenship. The author concludes that this curricular transition represents not merely a change in terminology, but a reorientation of pedagogical goals with the potential to form more critical and conscious individuals. She also highlights the importance of investigating how these changes are appropriated in everyday teaching practices and reinforces the role of History teaching in building historical memory, cultural identity, and democracy from the early years of schooling.

Keywords: School curriculum; History teaching; Textbooks.

AGRADECIMENTOS

Dedico o mérito deste trabalho aos autores da minha vida: Deus e Nossa Senhora Aparecida, que me concederam a graça de alcançar o curso dos meus sonhos.

À minha mãe, Lucila Mota Araújo de Azevedo, e ao meu pai, Luiz Adalberto de Azevedo, minha eterna gratidão. Foram vocês que, com muito sol, trabalho árduo e dedicação, me criaram e garantiram uma educação de qualidade. Se hoje caminho com firmeza, é porque vocês me proporcionaram sombra e raízes profundas.

Dedico também à criança sonhadora e exploradora que um dia fui. Aquela que, apesar dos pesares, nunca desacreditou do futuro e sempre soube que seus pés poderiam chegar longe. Ainda, ao meu irmão, Bruno Mota Araújo de Azevedo, obrigada por ter me conduzido, literalmente, tantas vezes rumo aos meus sonhos. Seu apoio e seu transporte fizeram a diferença.

Ao meu sobrinho, Guilherme Brito de Azevedo, que me fez revisitar a infância desde o dia em que nasceu. Você foi um grande presente na minha vida. Entrei no curso de Pedagogia no mesmo período em que você nasceu dois momentos especiais que se complementam.

Às minhas queridas gêmeas, Iracema Alves e Iraci Alves, que sempre acreditaram na sobrinha que têm. Através de um almoço quentinho, de orações feitas de joelhos e da presença constante, me ofereceram acolhimento nos momentos em que mais precisei. Sei que a vida não foi carinhosa com vocês, e que cada uma ama de uma maneira diferente, mas obrigada por me ensinarem que o amor se manifesta de diversas formas.

Sou uma pessoa de sorte quando se trata de família e amigos. Esse momento é dedicado a todos que estiveram comigo até aqui. Diz um ditado popular: mais vale um amigo do que dinheiro no banco, vocês valem mais do que qualquer quantia.

Às minhas amigas Andressa Marques e Yasmin Farias, obrigada por todas as vezes em que me tiraram da exaustão da vida e pararam suas rotinas para cuidarem de mim. À minha amiga Mariana Fontenele, que mesmo à distância fez questão de estar presente e tornar dias comuns em dias especiais.

Ao meu trio da universidade, minha gratidão eterna. Dividimos quatro anos e meio de curso, mas muito mais do que isso: dividimos sonhos, lanches, conselhos, confidências dividimos a vida. A minha, até então, dupla de TCC, Lizandra, agradeço pela parceria, pelo apoio inegável e pelas trocas. Essa trajetória é mais leve quando compartilhamos as dores. Eu te escutei, você me escutou e aqui estamos.

A todos aqueles que passaram por mim como alunos: vocês me formaram professora antes mesmo do diploma. Foram vocês que me ensinaram, na prática, a beleza de educar.

Aos meus professores, mestres, doutores, mas, acima de tudo, amigos, obrigada por tornarem a caminhada na universidade mais leve, humana e rica. Obrigada por transformarem a teoria em prática inesquecível, por corrigirem com afeto, abraçarem com paciência e acreditarem em nós.

Ao NEPSH – Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana, deixo meu agradecimento especial por ser um espaço de resistência, reflexão e compromisso com a formação crítica e emancipadora. No NEPSH, encontrei acolhimento intelectual e humano, e foi ali que percebi que o saber pode e deve transformar realidades. Obrigada aos colegas e professores que fazem desse núcleo um lugar pulsante de ideias, debates e afetos. Levo comigo cada partilha como semente de luta e esperança.

Ao meu professor, orientador e amigo, Francisco Antonio Machado Araujo, carinhosamente chamado de *Chiquinho*. A você, meu eterno agradecimento. Sua sala nunca foi um lugar de temor, mas de acolhimento. Mesmo diante da pressão do TCC, seu café quentinho, sempre pronto, me confortou. Chiquinho, você é mestre na história, na didática e na vida. Sua disposição, coragem e generosidade marcaram profundamente minha jornada. Você é um ser humano inesquecível.

Ao professor, doutor e coordenador Cleidivan Alves, minha sincera gratidão. Obrigada por sempre se fazer presente, por abrir as portas da sua sala com amor, carinho e paciência. Sua escuta e apoio foram fundamentais em muitos momentos. Carrego comigo sua amizade como um verdadeiro presente da vida. Obrigada por tudo!

Para finalizar, agradeço a todos que contribuíram, de alguma forma, para que este sonho se tornasse realidade. Aos profissionais com quem trabalhei, pelos ensinamentos, pela troca e convivência. Eu não desisti, e nem vou desistir, porque sei que quando eu venço, tem mais gente vencendo junto comigo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2. A DITADURA MILITAR E A REFORMA EDUCACIONAL	9
2.1 Mudanças curriculares durante a Ditadura	10
2.2 Objetivos da Reforma Educacional	12
2.3 Transformações nos livros didáticos	14
3. A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	21
3.1 O retorno do ensino de História.....	24
3.2 Mudanças Curriculares e pedagógicas	26
3.3 Reflexos nos Livros Didáticos.....	28
3.4 Transformações no conteúdo dos livros didáticos.....	29
3.5 Novos enfoques pedagógicos nos anos iniciais	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que diz respeito ao currículo e à forma como os conteúdos são organizados e socializados. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das mudanças mais expressivas foi a substituição da disciplina de Estudos Sociais pelo ensino específico de História e Geografia. Essa alteração refletiu não apenas uma reestruturação curricular, mas também impactou práticas pedagógicas, a formação docente e, sobretudo, os materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Nesse cenário, o ensino de História assume um papel fundamental, pois permite identificar o movimento e a diversidade das sociedades, possibilitando comparações entre diferentes grupos ao longo do tempo e do espaço. Como afirma Fonseca (2009), a História nos ensina a respeitar as diferenças, contribuindo para a compreensão do mundo em que vivemos e daquele que desejamos construir.

Nesse sentido, Gil e Almeida (2012, p. 27) destacam que “a História também tem compromisso com a formação cidadã, quando aponta caminhos para compreender que a sociedade é formada por grupos diferentes, que devem ser respeitados e compreendidos historicamente”. Com base nesse pensamento, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de analisar as mudanças curriculares que levaram à substituição dos Estudos Sociais pela disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como investigar de que maneira essa transição se refletiu na produção e organização dos livros didáticos ao longo do tempo.

O interesse por este objeto de estudo surgiu a partir de reflexões construídas ao longo da minha trajetória na Licenciatura em Pedagogia, especialmente durante a vivência na disciplina presencial de Didática da História e nas atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório. Desde o início da graduação, o ensino de História despertou em mim um interesse genuíno, intensificado pela abordagem crítica e formativa proposta ao longo do curso. A experiência no NEPSH – Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (UFDFPar) foi determinante nesse processo, ampliando minha compreensão sobre a importância da formação histórica dos sujeitos e o papel da escola na construção da memória e da consciência histórica desde os anos iniciais da escolarização.

Com base nesse percurso, elaboramos os seguintes questionamentos que norteiam a presente investigação: Como o contexto histórico e político da Ditadura Militar no Brasil influenciou a transição do ensino de Estudos Sociais para a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais foram as principais mudanças curriculares que

marcaram essa substituição? De que maneira os conteúdos e as abordagens pedagógicas dos livros didáticos de História foram transformados após a transição curricular? Qual a influência dessa transição na formação da memória histórica dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desses questionamentos, delimitamos como objeto de estudo as mudanças curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na transição da disciplina de Estudos Sociais para o ensino de História, bem como suas repercussões nos materiais didáticos.

Para organizar o percurso da investigação, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar a transição do ensino de Estudos Sociais para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando as transformações curriculares e suas repercussões nos livros didáticos. Como objetivos específicos, propomos: a) Compreender o contexto histórico e político da Ditadura Militar no Brasil e sua influência na transição do ensino de Estudos Sociais para História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Explicar as mudanças curriculares no Ensino Fundamental que resultaram na substituição de Estudos Sociais pela disciplina de História; c) Analisar as transformações nos conteúdos e nas abordagens pedagógicas dos livros didáticos de História após essa transição; d) Avaliar o impacto dessa transição curricular na formação da memória histórica dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa justifica-se pela importância de compreender as transformações curriculares que marcaram a transição da disciplina de Estudos Sociais para o ensino específico de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas implicações nos livros didáticos e na formação da consciência histórica das crianças. Essa transição reflete não apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma reorientação das finalidades pedagógicas do ensino de História, sobretudo após o período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985), quando os Estudos Sociais foram utilizados como instrumento de controle ideológico e apagamento das tensões sociais (Bittencourt, 2004).

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a História passou a ser reconhecida como área fundamental para a formação cidadã e crítica, sendo posteriormente fortalecida, por exemplo, pela LDBEN n.º 9.394/1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ensino de História, nesse novo cenário, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de forma crítica e contextualizada (Rüsen, 2001).

Além disso, os livros didáticos, como principais recursos pedagógicos nas escolas públicas, revelam as mudanças nas orientações curriculares e nas abordagens pedagógicas.

Segundo Choppin (2004), os manuais escolares são portadores de representações sociais e políticas, atuando como mediadores entre o conhecimento histórico e os estudantes. Portanto, investigar as transformações nesses materiais é essencial para compreender como se constrói, desde os primeiros anos de escolarização, a memória histórica e a identidade dos sujeitos.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para os estudos sobre currículo, didática da História e formação docente, ao problematizar como as reformas educacionais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma educação histórica crítica, plural e democrática.

2. A DITADURA MILITAR E A REFORMA EDUCACIONAL

A Ditadura Militar no Brasil, instaurada a partir do Golpe de Estado de 1964, provocou profundas transformações sociais, políticas e culturais, impactando diretamente o setor educacional — efeitos que ainda reverberam na educação brasileira. Como destaca Saviani (2008, p. 295), “faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira”. Assim, compreender o passado torna-se essencial para questionar o presente e lutar por uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Durante esse período, o governo militar buscou consolidar sua ideologia e controlar a narrativa histórica por meio de diversas reformas educacionais, que provocaram significativas alterações no currículo escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, uma das mudanças mais relevantes foi a substituição da disciplina de História pelo componente curricular de Estudos Sociais. Essa alteração tinha como finalidade alinhar o processo educativo aos interesses do regime, limitando abordagens críticas e reflexivas sobre a sociedade brasileira e seu passado, e promovendo a formação de sujeitos conforme os moldes ideológicos autoritários vigentes.

A legitimidade do regime foi constituída a partir de uma narrativa baseada em um suposto heroísmo militar, alegando que o golpe visava proteger o país de uma ameaça comunista. Ao se posicionarem como "salvadores da pátria", os militares impuseram um sistema de repressão brutal, marcado por perseguições, torturas, censura e assassinatos de opositores ou de qualquer indivíduo considerado subversivo.

A partir de 1964, o Estado brasileiro passou a se caracterizar por um elevado grau de autoritarismo e violência, ainda que sob uma aparência institucional de normalidade democrática. O Congresso Nacional não foi fechado de forma definitiva, embora severamente mutilado, e o judiciário continuou a funcionar, mesmo que subordinado ao Executivo. Como

observa Germano (1994), o autoritarismo também se expressou no cerceamento da sociedade civil, com intervenções em sindicatos, o fechamento de organizações estudantis, a extinção de partidos políticos e a exclusão de setores populares da arena política.

Nesse contexto, a educação tornou-se um dos principais alvos de controle estatal. O regime identificava o sistema educacional como um instrumento estratégico de doutrinação ideológica, buscando restringir o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica. As consequências dessa intervenção autoritária no campo educacional ainda são perceptíveis nas práticas e estruturas escolares contemporâneas.

A sustentação da ditadura baseou-se em discursos ideológicos e emocionais, que buscavam impor-se como verdades absolutas, distantes da racionalidade e do debate público. O discurso oficial era centrado no combate à corrupção, à inflação e à subversão, sendo esta última utilizada de maneira ampla e estratégica para justificar a eliminação de qualquer pensamento divergente.

Conforme analisam Nogueira, Oliveira e Brito (2022), as políticas educacionais implementadas durante o regime militar estavam orientadas pela ideia de que a sociedade brasileira passava por um processo de degeneração moral, o que justificaria, sob a lógica do regime, a adoção de medidas autoritárias em nome do bem comum. No entanto, como argumenta Ribeiro (1992), o golpe de 1964 representou a instalação, pela força, de um Estado comprometido com a remoção de obstáculos à expansão do capitalismo internacional, já em sua fase monopolista. Assim, a ditadura favoreceu diretamente os interesses da elite econômica e de grandes corporações estrangeiras, ampliando os processos de concentração econômica que já vinham sendo fortalecidos desde o governo de Juscelino Kubitschek.

Nesta seção da pesquisa, será analisada uma das mais significativas alterações educacionais promovidas pelo regime militar: a reformulação curricular que impôs a substituição da disciplina de História por Estudos Sociais nos anos iniciais do Ensino fundamental. Tal mudança refletia os interesses ideológicos do regime, ao tentar moldar a formação dos estudantes por meio de conteúdos escolares alinhados ao projeto autoritário. Serão explorados os objetivos dessa reforma e suas consequências nos livros didáticos, com destaque para as transformações nos conteúdos e nas abordagens pedagógicas utilizadas nesse período.

2.1 Mudanças curriculares durante a Ditadura

A Lei nº 5.692, de 1971, foi elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar as etapas do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, em um contexto marcado pelo fortalecimento

do regime militar. Essa legislação refletia a conjuntura política e ideológica da década de 1970, quando a reorganização da educação básica era considerada fundamental para a consolidação de uma nova ordem social, econômica e política, alinhada aos interesses do governo autoritário.

Essa reforma educacional surgiu em meio a um cenário de forte repressão às liberdades democráticas, no qual o Estado ditatorial recorria a discursos nacionalistas e desenvolvimentistas como forma de legitimação. O controle ideológico da educação tornou-se estratégico para moldar uma população que servisse como força ativa na sustentação do regime. A substituição quase integral da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 foi defendida como uma necessidade diante das exigências daquele novo momento histórico. Assim, a Lei nº 5.692/71 foi amplamente celebrada, inclusive por setores educacionais da época, como uma solução definitiva para os problemas da educação brasileira.

No entanto, entre 1964 e 1985, a educação no Brasil esteve marcada por diversos aspectos negativos: repressão política, privatização do ensino, exclusão das classes populares do acesso à educação pública de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, desmobilização do magistério por meio de legislações contraditórias e tecnicistas, além da difusão de uma pedagogia voltada a aspectos técnicos e pragmáticos.

A Lei nº 5.692/71, composta por 88 artigos distribuídos em oito capítulos, abrangeu temas como o ensino de 1º e 2º graus, ensino supletivo, formação e atuação de professores e especialistas, financiamento educacional e disposições gerais e transitórias. Seu artigo 1º apresenta como objetivo central da educação: [...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Cunha (2014) analisa essa legislação como uma política educacional estratégica do regime militar, destacando a profissionalização compulsória e universal no Ensino de 2º grau. Com essa diretriz, houve a unificação dos diferentes ramos do antigo Ensino Médio — Secundário, Normal, Técnico Industrial, Técnico Comercial e Agrotécnico — em um único modelo integrado, que atendia à lógica produtivista do Estado.

No campo dos conteúdos curriculares, Horta (1994) observa que a disciplina Educação Moral e Cívica esteve presente, de forma explícita ou implícita, em diversas formulações curriculares ao longo da história da República. Durante a ditadura, essa disciplina foi utilizada como instrumento de inculcação de valores alinhados ao modelo de sociedade idealizado pelo regime, reforçando o controle ideológico nas escolas.

Embora a Lei nº 5.692/71 tenha promovido certa ampliação quantitativa da escolarização, seu legado é marcado por contradições. Ela não contemplava a educação superior

— já reformulada pela Lei nº 5.540/68, conhecida como Reforma Universitária — e contribuiu para uma formação voltada à tecnificação e à obediência, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

A análise dos objetivos e consequências dessa reforma revela uma dura realidade: a educação, que poderia ser instrumento de liberdade e desenvolvimento humano, foi utilizada como ferramenta de controle, submissão e silenciamento. Em vez de formar cidadãos conscientes, preparou indivíduos para se encaixarem em um modelo econômico excludente e autoritário. Enquanto os filhos da elite eram educados para liderar, os filhos da classe trabalhadora eram treinados para obedecer, sendo frequentemente empurrados precocemente ao mercado de trabalho, privados do direito de sonhar com um futuro diferente.

Ao longo do processo, leis, currículos e livros didáticos foram adaptados para reforçar essa lógica desigual, apagando a verdadeira história do país e limitando o pensamento crítico. Essa reforma não foi neutra: teve um propósito claro — manter o poder nas mãos de poucos e calar a maioria. Reconhecer esse passado é doloroso, mas necessário, para que possamos refletir sobre ele e lutar por uma educação que, de fato, liberte, inclua e transforme realidades.

2.2 Objetivos da Reforma Educacional

A política educacional implementada durante o regime militar no Brasil esteve profundamente vinculada aos interesses do capital e à necessidade de controle ideológico da sociedade. A educação foi instrumentalizada como ferramenta de reprodução social, direcionada à formação de uma mão de obra tecnicamente capacitada, porém politicamente submissa. O projeto educacional da ditadura não visava à formação crítica ou à emancipação dos sujeitos, mas à manutenção da ordem vigente, moldando indivíduos conformados com a estrutura hierárquica e autoritária do período. Nesse cenário, a escola deixou de ser um espaço de reflexão e transformação, convertendo-se em um mecanismo de ajustamento às exigências do mercado e à lógica autoritária do Estado. A análise desse contexto revela que os interesses econômicos e a preservação do poder político se sobrepuseram aos princípios democráticos de uma educação libertadora.

Uma análise aprofundada da reforma educacional evidencia que o foco não era a emancipação do trabalhador, mas sua submissão à lógica do capital. Conforme observa Germano (1994), o que estava em jogo era a hegemonia assegurada por um Estado militar, cuja função de domínio era predominante, dada a natureza autoritária do regime instituído após o golpe de 1964.

A política educacional daquele período carrega contradições evidentes. De um lado, buscava-se impulsionar o crescimento do modelo capitalista nacional; de outro, era necessário ampliar o acesso à educação formal. Assim, tanto o ensino básico quanto o superior passaram por processos de reestruturação e expansão da rede escolar, com aumento expressivo de vagas nas instituições de ensino. Contudo, essa ampliação não foi acompanhada da democratização do acesso nem da qualidade do ensino ofertado.

Como explicam Marx e Engels (2009, p. 67), “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes”; ou seja, as concepções que se impõem nas sociedades refletem os interesses das classes que detêm o poder material e, portanto, espiritual. Nesse sentido, a política educacional do regime militar foi expressão concreta das relações materiais dominantes e buscava consolidar a ordem vigente.

Durante esse período, a desigualdade no acesso à educação era profunda. Enquanto os grupos sociais de maior poder aquisitivo desfrutavam de formação escolar privilegiada, a maior parte da população brasileira permanecia à margem do sistema educacional, marcada pelo analfabetismo e pela evasão precoce. Filhos de trabalhadores eram frequentemente privados da oportunidade de estudar e compelidos a abandonar os estudos para ingressar no mercado de trabalho. O ensino superior, por sua vez, era uma realidade distante para a maioria.

As reformas educacionais implementadas pelo regime tinham como objetivo atender simultaneamente às necessidades de qualificação técnica da força de trabalho e à formação da elite dirigente. Como apontam Boutin e Camargo (2015), as estratégias adotadas buscavam transformar o sistema educacional de forma desigual, reproduzindo e exaltando as diferenças entre as classes sociais por meio de propostas educativas distintas.

Ao longo da consolidação do regime ditatorial, a oferta educacional foi estruturada de acordo com a classe social dos estudantes. A organização do sistema de ensino refletia uma lógica seletiva e excludente, orientada pelos interesses de um projeto autoritário que determinava a quem a educação deveria, de fato, servir. Como afirmam Queiroz e Moita (2007), os militares defendiam que a educação não deveria ser igual para todos. Assim, foram implementadas reformas que institucionalizaram uma formação técnica para a classe trabalhadora — voltada à obediência — e uma formação intelectual para a elite — voltada à liderança. Isso se materializou, entre outras medidas, nas legislações que estruturaram o ensino superior (Lei nº 5.540/1968) e o ensino médio (Lei nº 5.692/1971).

A análise crítica dos objetivos da reforma educacional no período evidencia uma dura realidade marcada por profundas injustiças sociais. A educação, que poderia ser instrumento de liberdade e crescimento pessoal, foi transformada em uma ferramenta de controle, submissão e

silenciamento. Em vez de formar cidadãos críticos e conscientes, o sistema educacional moldou sujeitos adaptados a um modelo econômico excludente e autoritário, no qual poucos tinham acesso à formação plena, e muitos eram conduzidos precocemente ao trabalho, privados do direito de sonhar com um futuro diferente.

Enquanto os filhos da elite recebiam uma educação voltada à liderança e à manutenção do poder, os filhos da classe trabalhadora eram preparados para obedecer, perpetuando a hierarquia social. Leis, currículos e livros didáticos foram ajustados para reforçar essa lógica desigual, ocultando a verdadeira história do país e limitando o pensamento crítico. Essa reforma não foi neutra: teve um propósito claro — manter o poder concentrado nas mãos de poucos e silenciar a maioria. Reconhecer essa realidade é doloroso, mas necessário, para que possamos refletir sobre o passado e lutar por uma educação que, de fato, liberte, inclua e transforme realidades.

2.3 Transformações nos livros didáticos

Durante o período da ditadura militar, os materiais didáticos utilizados nas escolas, especialmente os livros, refletiam de maneira clara a orientação ideológica do regime. Por meio da análise do contexto histórico, é possível observar como os conteúdos eram selecionados de forma a seguir fielmente a perspectiva dos autores e os interesses do governo autoritário. Esses livros didáticos adotavam uma abordagem factual e positivista da História, exaltando feitos considerados heroicos e construindo personagens históricos como ícones nacionais, promovidos à condição de heróis. O ensino, nesse contexto, era centrado na memorização de datas e eventos tidos como relevantes, sem espaço para a reflexão crítica.

Pereira (2014) observa que os conteúdos desses livros abrangiam todos os aspectos da vida social, buscando influenciar valores, comportamentos, política e economia. Tentava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta democracia, na qual não havia espaço para contestações. Os conteúdos econômicos reforçavam a narrativa de que todos os brasileiros participavam e se beneficiavam do crescimento do “Brasil grande potência”.

Um exemplo explícito da função ideológica desses livros está no seguinte trecho:

O novo Presidente procurou restabelecer as liberdades que haviam sido limitadas no governo anterior, pelos Atos Institucionais n.º 1 e n.º 2. Todavia, essa atitude democrática foi mal interpretada pelos elementos contra-revolucionários (principalmente os comunistas), os quais pensaram que poderiam aproveitar-se da situação para retomar o poder. Assim, considerando o crescimento da agitação antigovernamental, e tendo em vista a necessidade de assegurar a continuação da Revolução de 1964, Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, baixou o Ato Institucional n.º 5 (Neto et al., 1975).

Esse excerto revela como o golpe de 1964 era descrito como a “Revolução de 31 de março”, reforçando a narrativa oficial. Além disso, os livros destacavam figuras históricas de forma isolada, apresentando-as como protagonistas que conduziam o rumo da história nacional, seguindo uma historiografia linear, cronológica e desprovida de análises críticas.

Com isso, o papel formativo e crítico da disciplina de História era amplamente suprimido. A prática pedagógica se restringia à memorização e à reprodução de fatos, privando os estudantes da possibilidade de refletir sobre os acontecimentos e desenvolver uma consciência histórica. De acordo com Fonseca (2007), o currículo estabelecido durante o regime militar era pautado por um ensino diretivo, cronológico e linear, com ênfase excessiva no militarismo e nas figuras políticas, em consonância com uma abordagem positivista de História.

Plazza e Priori (2008, p. 11) reforçam essa crítica ao afirmarem:

A História passou a servir como justificadora do sistema governamental vigente, pois teve a sua estrutura de ensino voltada para atender às bases ideológicas dos militares, obtendo respostas isoladas e totalmente descontextualizadas, impedindo assim uma reflexão mais crítica. O homem comum não era visto como um ser participante da construção histórica a que estava inserido.

Nesse sentido, a análise do livro didático torna-se uma ferramenta essencial para a compreensão dos objetivos do regime em relação à educação. O livro didático, como destaca Fonseca (2003, p. 56), “é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”.

Ao longo dos anos da ditadura, os livros didáticos passaram a ocupar papel central nas práticas pedagógicas, muitas vezes substituindo o professor como principal mediador do conteúdo escolar. Isso os tornou instrumentos privilegiados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabeleciam as condições materiais para o trabalho em sala de aula. Sobre isso, Saviani (2010, p. 382) afirma:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...] a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Esse modelo técnico e diretivo foi favorecido por políticas que centralizavam a produção e distribuição dos livros escolares. Nesse contexto, é importante destacar a trajetória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado com outra denominação em 1937, o programa passou por diversas transformações ao longo das décadas, consolidando-se como política pública essencial para a democratização (ou instrumentalização) do acesso ao livro didático nas escolas públicas.

Na década de 1960, por exemplo, com apoio da United States Agency for International Development (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), responsável pela distribuição gratuita de livros escolares, viabilizando a disseminação de materiais alinhados aos interesses do regime militar. Em 1971, foi lançado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que marcou uma nova etapa na gestão dos livros didáticos no país. Ao longo das décadas seguintes, diferentes instituições, como a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), assumiram a coordenação do programa, promovendo avanços significativos nos processos de avaliação e ampliação da distribuição dos materiais. Desde 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela gestão integral do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em meio a esse processo, destaca-se também a promulgação da Lei nº 5.540/1968, que promoveu a reforma universitária e restringiu a atuação dos movimentos estudantis, conforme destaca Fonseca (2003, p. 17). A reforma também excluiu a disciplina de História das séries iniciais, sendo substituída pelos Estudos Sociais — mudança que se consolidou com a Lei nº 5.692/1971.

Ainda segundo Fonseca (2003), os livros didáticos desse período, como o Isto é Estudos Sociais – 3ª série, de Terezinha de Melo Pereira (Editora do Brasil S/A), destinado ao então 3º ano do primeiro grau, evidenciam essas diretrizes. A maior parte das atividades propostas centrava-se na memorização de datas, locais e personagens, promovendo uma visão descontextualizada da realidade e reforçando os princípios do regime.

Dessa forma, compreende-se que os livros didáticos funcionaram como instrumentos de legitimação do projeto político-ideológico da ditadura. Ao desconsiderar o papel do sujeito histórico coletivo e negar ao estudante a oportunidade de reflexão crítica, esses materiais reforçaram a lógica autoritária, silenciando vozes dissonantes e moldando uma memória histórica controlada. Analisar essas obras permite desvelar como o ensino de História foi orientado para consolidar uma narrativa hegemônica, e como, ainda hoje, seus efeitos reverberam nas práticas educacionais.

Figura 1 – Livro didático de Estudos Sociais



Fonte: <http://www.anosdourados.blog.br/2022/01/decada-de-80-imagens-escola-isto-e.html?m=1>

A estrutura do livro está organizada em dois grandes blocos temáticos: Estudos Sociais e Ciências, sendo o primeiro o foco central da obra. Ademais, o índice do livro revela uma proposta didática sequenciada e fundamentada na realidade do município como unidade básica de estudo. O conteúdo está distribuído em cinco unidades de Estudos Sociais e uma unidade de Ciências, totalizando 94 páginas. A abordagem dos Estudos Sociais privilegia o conhecimento do espaço urbano e rural, a organização do município, os aspectos sociais e econômicos da vida cotidiana, os poderes públicos e os símbolos que compõem a identidade municipal. A seguir, detalha-se cada unidade:

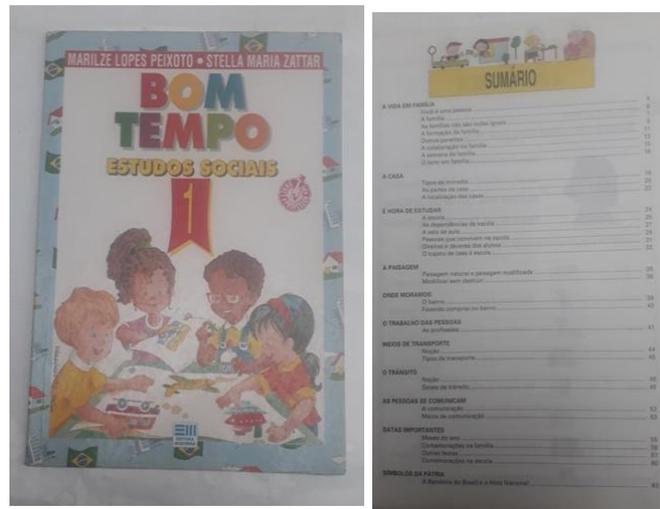
- Unidade 1 – O Município (p. 5 a 11): introduz os conceitos fundamentais de espaço urbano e rural, destacando suas características, formas de organização e modos de vida. É dada ênfase à diferenciação entre cidade e campo, bem como à importância do município como espaço de convivência social.
- Unidade 2 – Aspectos Socioeconômicos da Vida Urbana e Rural (p. 12 a 35): explora a dinâmica econômica dos dois espaços. Apresenta os meios de transporte, tipos de moradia, atividades econômicas predominantes (agricultura, indústria, comércio e serviços), formas de trabalho e consumo. A unidade trata também das diferenças no acesso a serviços e infraestrutura, evidenciando desigualdades entre áreas urbanas e rurais.
- Unidade 3 – Divisão e Organização do Município (p. 36 a 49): discute a organização interna do município por meio dos bairros, o papel das vias públicas, o funcionamento do comércio local e dos serviços urbanos. Há um destaque para o papel da prefeitura na administração municipal, incentivando a percepção do aluno sobre a importância da gestão pública.
- Unidade 4 – Governo do Município (p. 50 a 61): trata da estrutura administrativa local, explicando as funções do prefeito e dos vereadores, o processo eleitoral e a importância da cidadania. A unidade introduz noções básicas de política e democracia, de forma acessível ao público infantil.

- Unidade 5 – Comemorações e Símbolos Municipais (p. 62 a 73): aborda aspectos simbólicos e culturais do município, como o hino, o brasão, a bandeira e as datas comemorativas. O conteúdo estimula o reconhecimento e a valorização da cultura local e da identidade coletiva.

A obra apresenta uma proposta conteudista e descritiva, típica dos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980. Os temas são tratados de forma linear, objetiva e com pouca problematização crítica, refletindo uma educação voltada para a formação cívica e moral. O conteúdo enfatiza a ordem social, a valorização das instituições e a obediência às normas, com foco no funcionamento do município e na importância da organização política local. O material valoriza a realidade imediata do aluno, promovendo o reconhecimento do espaço onde vive e incentivando uma identificação com o ambiente urbano ou rural. A construção da noção de cidadania é abordada dentro dos limites da estrutura institucional vigente, sem espaço para debates sobre conflitos sociais ou diversidade cultural. O livro “Isto é Estudos Sociais 3ª série” é um exemplo clássico de material didático voltado à formação de um sujeito integrado à ordem municipal, com ênfase no papel do indivíduo como membro ativo de uma coletividade. Sua linguagem é clara, objetiva e adequada ao público infantil, cumprindo a função de introduzir conceitos básicos de organização social, política e territorial. Embora limitado em termos de criticidade, representa fielmente a proposta pedagógica do período em que foi produzido.

O próximo livro a ser analisado integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1997 e intitula-se Bom Tempo – Estudos Sociais – 1ª série, de autoria de Marlize Lopes Peixoto e Stella Maria Zattar, publicado pela Editora do Brasil. A obra é destinada ao primeiro ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo principal introduzir os conceitos fundamentais da vida em sociedade, partindo do universo imediato da criança.

Figura 2 – Livro didático de Estudos Sociais



Fonte: Disponível em: <https://www.mercadolivre.com.br/bom-tempo-estudos-sociais--1-ano-escolar-de-1993--autoras-stella-maria-zattar--marilze-lobes-peixoto/up/MLBU1460287486>

A estrutura do livro Bom Tempo – Estudos Sociais – 1ª série organiza-se em onze blocos temáticos distribuídos ao longo de 63 páginas. Os conteúdos são apresentados de forma sequencial e progressiva, favorecendo o desenvolvimento gradual da aprendizagem. O sumário evidencia uma proposta pedagógica centrada nas vivências cotidianas da criança, iniciando com a vida em família e expandindo-se para a escola, o bairro e demais espaços sociais.

O primeiro eixo temático, intitulado "A vida em família", aborda noções de identidade, diversidade familiar, relações interpessoais e o papel do trabalho no ambiente doméstico. Ao tratar da existência de diferentes tipos de família e das responsabilidades compartilhadas no cotidiano familiar, o livro promove a valorização da diversidade e o respeito mútuo.

Na sequência, a unidade "A casa" apresenta diferentes tipos de moradia e os cômodos que compõem o espaço doméstico, valorizando o lar como espaço de convivência e organização da vida cotidiana. Já a unidade "É hora de estudar" destaca a escola como ambiente de socialização e aprendizagem, explorando suas dependências, regras, profissionais e a importância das relações nesse espaço.

A unidade "A paisagem" introduz noções básicas de geografia, distinguindo paisagens naturais das modificadas pela ação humana. Em "Onde moramos", o conceito de bairro é abordado, incentivando o reconhecimento e a valorização do espaço coletivo e dos serviços públicos disponíveis à comunidade. A temática "O trabalho das pessoas" apresenta diversas profissões, promovendo a compreensão da função social do trabalho.

Os capítulos que tratam de meios de transporte e trânsito abordam diferentes formas de deslocamento, além de introduzirem noções iniciais de segurança e cidadania no trânsito. A

unidade "As pessoas se comunicam" explora formas de comunicação interpessoal e meios de comunicação social, enfatizando a linguagem como instrumento de interação social.

Nas unidades finais, "Datas importantes" e "Símbolos da pátria", o livro promove o reconhecimento de eventos comemorativos no contexto familiar e escolar, além de abordar símbolos nacionais, como a bandeira e o Hino Nacional. Esses conteúdos reforçam uma proposta pedagógica voltada à construção da identidade cultural e da cidadania.

De modo geral, Bom Tempo – Estudos Sociais – 1ª série adota uma abordagem tradicional, com ênfase na formação moral, cívica e social do educando. A linguagem é clara e acessível, e os conteúdos são apresentados de maneira contextualizada, permitindo ao aluno relacioná-los à sua própria realidade. A obra se configura como um instrumento introdutório para a compreensão da vida em sociedade, valorizando a família, a escola, a comunidade e a pátria.

A análise detalhada das obras Isto é Estudos Sociais – 3ª série, de Terezinha de Melo Pereira, e Bom Tempo – Estudos Sociais – 1ª série, de Marlize Lopes Peixoto e Stella Maria Zattar, revela aspectos importantes do ensino de Estudos Sociais durante o período da Ditadura Militar e seus desdobramentos até meados da década de 1990. Ambas refletem uma proposta pedagógica centrada em valores cívicos, morais e na construção da identidade nacional, em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva da realidade social e histórica brasileira.

O conteúdo dessas obras é apresentado de forma linear, com foco na ordem, na disciplina e na valorização das instituições tradicionais, como a família, a escola e a pátria. Observa-se a ausência de uma abordagem direta dos temas históricos como campo de análise e investigação, o que revela um processo de ocultação e controle da memória coletiva durante o regime militar. Nesse contexto, a disciplina Estudos Sociais surge como substituição ao ensino de História e Geografia, sendo utilizada como instrumento para formar sujeitos obedientes e patrióticos, alinhados à lógica autoritária do período.

Essas obras, inseridas no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), evidenciam uma educação voltada à homogeneização cultural, à negação dos conflitos sociais e ao silenciamento das vozes dissidentes.

Diante desse panorama, o próximo tópico abordará o processo de redemocratização e a transição para o retorno do ensino de História como disciplina autônoma no currículo escolar. Será apresentada uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados na década de 1990, com destaque para os princípios que nortearam a reestruturação do ensino de História, ressaltando sua importância na formação crítica dos estudantes, no reconhecimento do pluralismo cultural, da diversidade social e na valorização da memória coletiva. O objetivo será

compreender como os documentos oficiais buscaram resgatar o papel da História na construção da cidadania, no fortalecimento da democracia e na superação do legado autoritário herdado da ditadura militar.

3. A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, diversas transformações ocorreram, especialmente no campo educacional. O período de transição democrática foi marcado por um movimento intenso em defesa de uma escola mais justa, acessível e comprometida com a formação crítica dos cidadãos. Esse retorno à democracia, longe de ser imediato, foi construído gradualmente, impulsionado por mudanças estruturais no país e por uma nova compreensão do papel social da escola.

A partir do final da década de 1970, o regime militar começou a perder legitimidade perante a sociedade brasileira. Um marco importante desse processo foi a promulgação da Lei da Anistia, em 1979, que possibilitou o retorno de diversos intelectuais exilados. Esse movimento reacendeu os debates e as críticas ao modelo autoritário, inaugurando uma fase de reabertura política e reorganização social.

No campo da educação, essa reconfiguração refletiu diretamente na forma de conceber e praticar o ensino de História. Durante a ditadura, essa disciplina foi fortemente reprimida, com seus conteúdos e abordagens controlados e desprovidos de criticidade. Com a retomada das liberdades democráticas, emergiram discussões acerca da necessidade de reconstruir o ensino de História a partir de novas abordagens teóricas e metodológicas, que se contrapusessem à concepção tradicional e autoritária vigente até então.

Parte significativa das reflexões produzidas nas universidades desde os anos 1970 começou a influenciar as práticas escolares, apontando caminhos para superar a crise da disciplina em sala de aula. Paralelamente, ganhava força a ideia de incorporar à prática docente os avanços da historiografia recente. Como observa Nadai (1985-1986), a produção historiográfica passou por processos de renovação e revisão, buscando novas abordagens, novos rumos e novos problemas. Essa renovação provocou mudanças significativas no ensino fundamental de História ao longo dos anos 1980, conforme destaca Fonseca (1995).

Essas transformações curriculares impulsionaram uma revisão crítica do papel do currículo escolar, de suas intenções políticas e de sua construção histórica. Como afirma Gasparello (2007, p. 87), tratou-se de “um movimento de dessacralização do currículo, desvelando sua historicidade com suas implicações políticas e sociais.”

A década de 1980, portanto, consolidou-se como um período de intensas transformações no ensino de História. Como aponta Farias Júnior (2013, p. 132): “A partir do final da década de 1980 e início de 1990, os desdobramentos dos debates historiográficos, no meio acadêmico brasileiro, influenciaram o processo de renovação do ensino de História.”

No plano político mais amplo, o ponto culminante da luta pela redemocratização ocorreu em 1984, com a campanha “Diretas Já”, que mobilizou milhões de brasileiros na luta por eleições diretas para a presidência da República. Apesar da rejeição da proposta pelo Congresso Nacional, o movimento gerou forte pressão social e acelerou o fim do regime militar.

A campanha Diretas Já reivindicava a imediata reabertura política no Brasil, com a realização de eleições diretas para presidente da República em 1985. Essa proposta estava vinculada à emenda constitucional apresentada pelo Deputado Federal Dante de Oliveira, que, apesar de ter mobilizado amplos setores da sociedade, foi derrotada na Câmara dos Deputados em abril de 1984.

No ano seguinte, em 1985, Tancredo Neves foi eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral, representando uma vitória simbólica contra a ditadura militar. No entanto, seu falecimento antes da posse levou o vice-presidente eleito, José Sarney, à presidência da República, tornando-o o primeiro civil a ocupar o cargo após 21 anos de regime militar.

A transição democrática foi formalmente concluída em 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã. Esse marco legal restabeleceu direitos civis e políticos, consolidou o voto direto e universal, e reafirmou o compromisso do Estado brasileiro com os direitos humanos. Embora essa transição tenha sido negociada com setores do próprio regime militar — o que resultou em lacunas importantes, como a impunidade dos crimes cometidos durante a ditadura —, a Constituição de 1988 representou um passo decisivo na consolidação da democracia no país.

O contexto da redemocratização também impulsionou mudanças significativas na educação brasileira. Houve um esforço para romper com os resquícios autoritários e construir uma educação voltada à pluralidade, à democracia e à formação crítica dos sujeitos. No Ensino de História, em particular, passou-se a defender uma abordagem mais reflexiva, que valorizasse múltiplas vozes e perspectivas. Como observa Sena Júnior (2000), esse processo contribuiu para o reconhecimento dos professores de História engajados em pesquisas no campo do Ensino de História, até então visto como um campo de menor prestígio acadêmico.

Além disso, a interdisciplinaridade ganhou relevância, promovendo conexões entre a História e outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia e Geografia. Essa integração buscava proporcionar uma compreensão mais ampla e crítica dos fenômenos sociais,

contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Apesar dos avanços, a implementação efetiva dessas propostas enfrentou desafios, como a resistência institucional e a carência de formação adequada dos docentes.

Assim, o processo de redemocratização no Brasil não apenas reconfigurou o cenário político do país, mas também promoveu profundas transformações no campo educacional, especialmente no ensino de História. A valorização da memória histórica, o incentivo ao pensamento crítico e a renovação das práticas pedagógicas marcaram esse período de transição, fundamental para compreender as dinâmicas educacionais e políticas do Brasil contemporâneo.

Nesse contexto, uma das transformações mais relevantes no cenário educacional brasileiro foi o processo gradual de retorno do ensino de História como disciplina autônoma. Com a extinção da disciplina de Estudos Sociais, houve uma significativa alteração na organização curricular do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabeleceu que o currículo do ensino fundamental deveria ser estruturado com uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de acordo com as especificidades culturais, econômicas, sociais e educacionais de cada região, sistema de ensino e instituição escolar (BRASIL, 1996, art. 26).

A partir da análise dos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD), é possível identificar que essa mudança começou a se consolidar a partir de 1996. No entanto, em 1997, a disciplina de Estudos Sociais ainda constava nas documentações oficiais do PNLD, o que evidencia que o ensino de História não foi imediatamente restabelecido como componente curricular. A substituição efetiva dos livros de Estudos Sociais pelos livros didáticos de História na rede pública de ensino só ocorreu em 2002 — ou seja, seis anos após a promulgação da LDB.

Embora a LDB tenha estabelecido os parâmetros curriculares para o ensino fundamental, foi apenas com o PNLD de 2002 — o primeiro Plano Nacional do Livro Didático do período da redemocratização — que os livros de História passaram a compor oficialmente o material didático destinado aos anos iniciais da educação básica.

Na subseção, será abordado como se deu o retorno efetivo da disciplina de História ao currículo escolar, bem como as implicações pedagógicas dessa retomada. Analisaremos, ainda, de que maneira esse processo de reintrodução do ensino de História se articula com as mudanças promovidas pelo PNLD e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no contexto do pós-ditadura.

3.1 O retorno do ensino de História

Tomando como referência a análise dos livros didáticos e o ensino de História, observa-se que, com o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, a organização do currículo escolar passou por importantes reformulações, influenciadas pelos debates sobre o papel da escola diante da nova realidade social brasileira. Esse cenário foi marcado por profundas transformações no perfil do alunado, composto por diferentes grupos sociais impactados por intensos fluxos migratórios do campo para a cidade e entre as diversas regiões do país, em um contexto de acentuadas desigualdades econômicas e sociais.

Nesse ambiente de mudanças, os meios de comunicação, como o rádio e a televisão, passaram a influenciar diretamente a formação cultural dos estudantes, exigindo que a escola dialogasse com essa nova realidade e incorporasse esses elementos ao currículo formal. Bittencourt (2004, p. 75) comenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais “surgem no Brasil, na década de noventa, inseridos em um esforço político para organizar propostas curriculares norteadoras das práticas docentes, de modo a consolidar indicativos importantes para a educação brasileira futura.”

Esse movimento abriu espaço para diversos agentes educacionais — especialmente os professores — no processo de construção do conhecimento escolar, reduzindo a centralidade antes ocupada exclusivamente por técnicos e especialistas. Foi nesse contexto que se iniciou uma discussão significativa sobre o retorno das disciplinas de História e Geografia aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa revalorização refletiu diretamente na ampliação da produção acadêmica voltada ao ensino de História e no fortalecimento do diálogo entre pesquisadores e docentes.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História expressa esse movimento ao propor uma nova abordagem para o ensino da disciplina, orientada pelas contribuições da historiografia recente, sobretudo da história social e cultural. A crítica à História tradicional — marcada por uma narrativa eurocêntrica, linear e evolutiva — abriu espaço para uma abordagem que valoriza as experiências cotidianas, as múltiplas temporalidades e as vozes historicamente silenciadas.

Com base nessas discussões, os PCNs passaram a defender a chamada História Crítica, priorizando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica dos alunos. A proposta buscava estimular a desnaturalização das ideologias dominantes, bem como a capacidade de análise crítica frente aos discursos midiáticos e ao consumo. A ideia central era reconhecer os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, alinhando-

se a concepções construtivistas, nas quais o processo de ensino e aprendizagem é entendido como uma construção conjunta entre professor, aluno e realidade.

Nos anos iniciais da escolarização, os currículos foram ampliados para incorporar conteúdos de História desde a Educação Infantil, considerando que as crianças já vivenciam um mundo em constante transformação, fortemente influenciado pela tecnologia e pelas rápidas mudanças sociais. Nesse novo contexto, os professores passaram a compreender que não era possível abordar toda a história da humanidade de forma linear e enciclopédica, como propunha a tradição. Assim, alternativas como a organização do ensino por eixos temáticos ou a alternância entre História do Brasil e História Geral passaram a ser adotadas, inaugurando novos debates sobre o tempo histórico e suas representações.

Além disso, os livros didáticos — historicamente presentes nas práticas escolares — passaram a ser objeto de críticas mais contundentes. Os PCNs apontaram a superficialidade de muitos desses materiais, a presença de ideologias disfarçadas e a fragilidade dos exercícios propostos, destacando como essas limitações comprometem o avanço de propostas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

Dessa forma, o ensino de História, sobretudo nos anos iniciais, passou por profundas transformações, tanto em seus conteúdos quanto em suas metodologias. Reafirmar a importância da disciplina no currículo escolar vai além da valorização de uma identidade nacional; fundamenta-se na contribuição da História para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel no tempo e no espaço em que vivem — cidadãos capazes de compreender a História como conhecimento e como exercício da cidadania. Como consta no próprio documento dos PCNs (1997, p. 50):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm por objetivo oferecer referências para que os sistemas educacionais de todo o país possam organizar seus currículos e práticas pedagógicas, respeitando as diversidades regionais e promovendo a igualdade de oportunidades.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 (p. 56-57), estabeleceu uma série de objetivos fundamentais para orientar a educação básica no Brasil, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Esses objetivos foram delineados da seguinte forma:

Estabelecer diretrizes comuns: Os PCNs propõem um conjunto de diretrizes unificadas para a educação básica, a fim de orientar o trabalho pedagógico das escolas em todo o território nacional. Essa padronização busca reduzir as desigualdades educacionais regionais e garantir um patamar mínimo de qualidade no ensino.

Garantir a qualidade e a equidade: Com a implementação dos PCNs, o MEC visou promover uma educação de qualidade acessível a todos os estudantes. A proposta

contempla a definição de conteúdos e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver, contribuindo para uma educação mais justa e igualitária.

Incluir temas transversais: Os PCNs incorporaram ao currículo escolar os chamados “temas transversais”, como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. Esses temas devem ser abordados de forma integrada às disciplinas, promovendo uma formação cidadã que valorize questões sociais, culturais e éticas.

Orientar a prática pedagógica: Em vez de impor um currículo fixo, os PCNs funcionam como um guia que oferece subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho docente. Suas orientações incentivam práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem dos alunos, promovam a autonomia e estimulem o pensamento crítico.

Promover a formação integral do aluno: Os PCNs defendem uma formação que vá além da aquisição de conteúdos, contemplando também o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades sociais. O objetivo é formar cidadãos conscientes, responsáveis, cooperativos e respeitosos, preparados para a convivência em sociedade. (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 (p. 56-57)

A análise dos PCNs de 1997 evidencia que os objetivos propostos para o ensino de História superam a mera memorização de datas e fatos. A proposta curricular prioriza o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização das identidades culturais e a compreensão das dinâmicas sociais ao longo do tempo. Essa perspectiva representa uma concepção emancipadora da educação, voltada à formação de sujeitos conscientes, capazes de interpretar o presente à luz do passado, respeitar a diversidade e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais democrática.

No próximo tópico, aprofundaremos as mudanças curriculares e pedagógicas propostas pelos PCNs especificamente no que se refere ao ensino de História.

3.2 Mudanças Curriculares e pedagógicas

A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementada em 1997, reconfigurou o ensino de História no Ensino Fundamental ao propor a construção do conhecimento histórico a partir da realidade e das vivências dos alunos. Estruturado por ciclos, o ensino passou a respeitar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e suas relações com o tempo, o espaço e as práticas sociais.

Nesse sentido, os PCNs (1997, p. 15) estão organizados em duas partes, conforme descrito no próprio documento:

O documento está organizado em duas partes. Cada uma delas pode ser consultada de acordo com o interesse mais imediato: aprofundamento teórico, definição de objetivos amplos, discernimento das particularidades da área, sugestões de práticas, possibilidades de recursos didáticos, entre outros. Mas recomenda-se a leitura na íntegra para uma visão abrangente da área. Na primeira parte, analisam-se algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil e apontam-se as características, a importância, os princípios e os conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Também estão

explicitados os objetivos gerais da área para o ensino fundamental. Na segunda parte, são apresentados os eixos temáticos para as quatro primeiras séries e os critérios que fundamentam suas escolhas. São discutidas, ainda, as articulações dos conteúdos de História com os Temas Transversais. A seguir, encontram-se os princípios de ensino, os objetivos, os eixos temáticos e os critérios de avaliação propostos. Os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas. As orientações didáticas destacam pontos importantes da prática de ensino e da relação dos alunos com o conhecimento histórico, que ajudam o professor na criação e avaliação de atividades no dia a dia.

A estrutura do documento evidencia a preocupação em oferecer aos docentes não apenas diretrizes pedagógicas, mas também subsídios teóricos e metodológicos que fundamentem sua prática. A divisão em duas partes favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os professores planejem suas aulas de forma crítica, contextualizada e significativa. Ao considerar a realidade local e os desafios sociais contemporâneos, o documento reafirma a importância de um currículo flexível e sensível à diversidade dos contextos escolares, contribuindo para a formação cidadã no Ensino Fundamental.

Segundo os PCNs, o ensino de História deve possibilitar aos alunos a compreensão crítica da realidade e o exercício da cidadania. A disciplina deve ir além da memorização de datas e fatos, incentivando a construção de sentidos para a experiência histórica e social dos estudantes. Os objetivos gerais da área visam desenvolver competências interpretativas, investigativas e participativas. Conforme expressam os PCNs (BRASIL 1997, p. 35) “espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.”

Tais objetivos apontam para uma proposta de ensino que valoriza a construção da identidade, o respeito à diversidade e o fortalecimento da democracia, estimulando o pensamento crítico e o engajamento dos alunos em sua realidade social. Ao propor a leitura de diferentes registros históricos, o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre grupos sociais e a valorização do patrimônio cultural, os PCNs reforçam o papel da História como instrumento de formação de sujeitos conscientes e atuantes. Como afirma o documento: “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.” (BRASIL 1997, p. 35)

Outra mudança relevante trazida pelos PCNs diz respeito à seleção e organização dos conteúdos. O ensino de História não deve seguir uma lógica fixa e cronológica, mas considerar as vivências dos alunos e os desafios do tempo presente. Os PCNs reconhecem que é inviável ensinar toda a História da humanidade, propondo, assim, critérios de escolha baseados em

problemáticas locais articuladas a contextos regionais, nacionais e globais. De acordo com o documento (BRASIL 1997, p. 36):

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais.

A proposta curricular valoriza temas sociais e culturais sem negligenciar as dimensões políticas e econômicas, promovendo a articulação entre passado e presente, entre o local e o global. Essa flexibilidade permite ao professor adaptar as propostas às especificidades dos seus alunos e à realidade da comunidade escolar, tornando o ensino de História mais dinâmico, crítico e aberto à pluralidade de experiências. Como consta nos PCNs:

Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional. (BRASIL 1997, p. 36)

3.3 Reflexos nos Livros Didáticos

Ao considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais no período de 2002 a 2006, é possível identificar reformas significativas. O livro didático passou a ser a principal materialização do currículo oficial na sala de aula, sendo, portanto, um reflexo direto das diretrizes estabelecidas nos PCNs.

Nos PCNs (1997, p. 33), os objetivos para o ensino de História incluem:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelece com outros tempos e espaços;
- Organizar repertórios histórico-culturais que permitam localizar acontecimentos em múltiplas temporalidades e formular explicações para questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar modos de vida de diferentes grupos sociais em distintos contextos históricos;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, tanto na realidade próxima quanto em outras comunidades;
- Questionar a própria realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, com base em formas de atuação política e coletiva;
- Utilizar métodos de pesquisa e produção de textos históricos, aprendendo a ler diferentes registros (escritos, iconográficos, orais, etc.);
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade como um direito fundamental e como elemento fortalecedor da democracia.

Esses objetivos demonstram que os PCNs propõem uma pedagogia que vai além da transmissão de conteúdos, enfatizando a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela. O compromisso é com uma educação voltada à compreensão das múltiplas dimensões do mundo, ao respeito à diversidade e à consolidação da democracia.

Dentre os principais objetivos, destacam-se a valorização da identidade do aluno e de seu grupo social; a organização de repertórios históricos capazes de articular diferentes tempos e espaços; e o reconhecimento de mudanças e permanências na experiência humana. Os PCNs também incentivam o uso de métodos de pesquisa e a leitura crítica das fontes históricas como parte do processo formativo.

Essa proposta curricular reforça ainda a valorização do patrimônio sociocultural e o reconhecimento da diversidade como direitos fundamentais. Ao promover a reflexão sobre problemas sociais e incentivar a participação cidadã, os PCNs posicionam o ensino de História como ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática.

Conclui-se, portanto, que os objetivos estabelecidos pelos PCNs reafirmam o compromisso com uma educação emancipadora, que compreende o conhecimento histórico como instrumento para interpretar o presente, respeitar as diferenças e intervir de forma ética e consciente no mundo. No próximo capítulo, aprofundaremos a análise das práticas educativas orientadas por esses princípios, observando como as diretrizes dos PCNs se refletem na elaboração dos livros didáticos e nas abordagens pedagógicas adotadas nas escolas públicas.

3.4 Transformações no conteúdo dos livros didáticos

A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementada em 1997, reconfigurou o ensino de História no Ensino Fundamental com o objetivo de promover a construção do conhecimento histórico a partir da realidade e das vivências dos alunos. A organização do ensino por ciclos respeita o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, suas relações com o tempo, o espaço e as práticas sociais.

No primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), o ensino de História é introduzido por meio do eixo temático História local e do cotidiano. Essa abordagem busca aproximar os estudantes da leitura do presente e do passado a partir de sua própria localidade, incentivando a observação de semelhanças e diferenças entre modos de vida, relações de trabalho e costumes (BRASIL 1997).

Nessa etapa, os conteúdos priorizam o levantamento e a análise de fontes orais e iconográficas — como fotografias, objetos, construções e depoimentos de membros da comunidade — com foco na identificação de permanências e transformações nas relações sociais, culturais e econômicas no espaço em que vivem. Também é proposto o estudo de comunidades indígenas locais, destacando suas características sociais, culturais, religiosas e políticas (BRASIL 1997).

No segundo ciclo (3ª e 4ª séries), o eixo temático adotado é História das organizações populacionais, que amplia a abordagem local para a compreensão de processos sociais mais complexos. Os conteúdos estão organizados em quatro grandes subtemas:

- Deslocamentos populacionais: trata das migrações e mobilidades humanas em diferentes tempos e espaços (PCNs, 1997, p. 48);
- Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos: focaliza formas de resistência e conquistas políticas e sociais de diferentes grupos (PCNs, 1997, p. 49);
- Organizações políticas e administrações urbanas: aborda a formação e o funcionamento das cidades, instituições e formas de governo (PCNs, 1997, p. 50);
- Organização histórica e temporal: promove a compreensão da cronologia e das diferentes formas de registro e percepção do tempo (PCNs, 1997, p. 50).

Essa etapa favorece a articulação entre as histórias local, regional e nacional, ampliando o repertório dos alunos sobre os sujeitos históricos e os processos de transformação social. A estruturação do ensino de História nos PCNs representa um marco nas mudanças curriculares e pedagógicas do Brasil. A divisão por ciclos foi pensada para respeitar o desenvolvimento dos estudantes e promover a construção de um conhecimento histórico significativo, ancorado em sua realidade e voltado para a formação da cidadania.

O retorno da disciplina de História ao currículo, após o período em que foi substituída pelos Estudos Sociais, implicou a valorização das especificidades da área e de seus métodos próprios de investigação e ensino. Conforme expressa o documento: “O ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método” (Brasil, 1997, p. 27). Destaca-se, nesse processo, a incorporação de novas abordagens historiográficas e pedagógicas, como a história do cotidiano, a história social, e a valorização das múltiplas temporalidades e dos sujeitos históricos.

Essas mudanças reforçam o compromisso da escola com a formação de indivíduos capazes de compreender e intervir criticamente na sociedade em que vivem, assumindo a História não apenas como conteúdo, mas como prática de leitura do mundo e de construção de identidades sociais e culturais.

3.5 Novos enfoques pedagógicos nos anos iniciais

O Ensino e Aprendizagem de História no Primeiro Ciclo de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos alunos. No primeiro ciclo (1º e 2º série), o trabalho pedagógico deve priorizar vivências que partam da realidade do aluno, promovendo a construção de vínculos com sua comunidade, suas histórias e suas culturas. Nessa etapa, conforme orientam os PCNs, o papel do professor ganha destaque, pois é ele quem

realiza os recortes pedagógicos, define os conteúdos prioritários e articula o ensino de História com outras áreas do conhecimento. De acordo com os PCNs (1997, p. 41):

Diante da proposta ampla de possibilidades de aprofundamentos de estudos, cabe ao professor:

- fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista os problemas locais e/ou contemporâneos;
- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de história com outras áreas de conhecimento;
- avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

Diante dessa proposta, observa-se que o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a atuar como um mediador crítico do conhecimento, buscando contextualizar o ensino às vivências dos alunos e aos desafios locais. A avaliação, portanto, também ganha um caráter formativo, sendo direcionada à compreensão dos processos históricos a partir da realidade do estudante.

Quanto aos critérios de avaliação no primeiro ciclo, os PCNs estabelecem objetivos que permitem aos alunos desenvolverem uma percepção crítica de seu tempo e espaço, considerando a diversidade cultural e as permanências históricas. De acordo com os PCNs (1997, p. 44):

Ao final do primeiro ciclo, depois de terem vivenciados inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destaca, de modo amplo, os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço (...)
- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.

Como método avaliativo, cabe ao professor criar situações que revelem como os alunos reconhecem e se posicionam diante das realidades históricas vivenciadas e percebidas em seu cotidiano. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser memorização de fatos e datas para tornar-se compreensão histórica crítica. Compreendido o funcionamento pedagógico e avaliativo no primeiro ciclo, passamos agora à análise das orientações contidas nos PCNs para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.o

Posteriormente, o Ensino e Aprendizagem de História no Segundo Ciclo (3º e 4º séries), o ensino de História continua centrado na realidade do aluno, mas amplia-se para incluir reflexões sobre relações entre diferentes localidades e tempos históricos. Os professores,

novamente, são orientados a selecionar conteúdos que favoreçam a construção de vínculos entre o contexto local e outras regiões, promovendo uma percepção histórica mais abrangente. De acordo com os PCNs (1997, p. 48):

Como no primeiro ciclo, seguem sugestões amplas de possibilidades de estudo. Cabe, então, ao professor:

- fazer alguns recortes e escolher alguns temas, priorizando os conteúdos mais significativos para que os alunos interpretem e reflitam sobre as relações que sua localidade estabelece ou estabeleceu com outras localidades situadas na região, no País e no mundo, hoje em dia e no passado;
- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de História com outras áreas de conhecimento;
- avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

Visto que o ensino se amplia para além do contexto imediato do aluno, o segundo ciclo exige do educador um olhar mais atento às relações entre o local e o global, sempre contextualizadas historicamente. A avaliação deve, portanto, contemplar a capacidade do estudante de identificar e compreender essas relações e transformações. Os critérios de avaliação também acompanham essa ampliação. De acordo com os PCNs (1997, p. 51):

Ao final do segundo ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacam-se os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração;
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.

Conclui-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuíram significativamente para a ressignificação do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor é valorizado como sujeito ativo do processo educativo, responsável por integrar conhecimentos e promover a reflexão crítica dos alunos sobre sua realidade e o passado. A avaliação assume um papel formativo, verificando não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a apropriação de saberes históricos e a capacidade dos alunos de estabelecer relações temporais e espaciais. Assim, consolida-se uma proposta de ensino que articula história, cidadania, identidade e diversidade desde os primeiros anos da escolarização

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa concentrou-se na análise das mudanças curriculares e da memória histórica, com ênfase na transição da disciplina de Estudos Sociais para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas implicações dessa mudança nos livros didáticos. O percurso investigativo foi permeado por desafios significativos, especialmente pela escassez de materiais didáticos que abordassem diretamente essa transição. Isso exigiu uma criteriosa seleção e análise de fontes da época, além de um esforço constante para compreender o contexto histórico e político que influenciou tais transformações.

O período da Ditadura Militar no Brasil revelou-se particularmente relevante nesse processo, visto que a criação da disciplina de Estudos Sociais refletiu uma tentativa de controle ideológico e de neutralização do pensamento crítico nas escolas. Essa disciplina foi imposta com o intuito de enfraquecer o ensino tradicional de História e Geografia, substituindo-os por uma abordagem técnica centrada na valorização da pátria, da ordem e da obediência. Com o fim do regime e o advento da redemocratização, os debates educacionais se intensificaram, culminando no retorno da História como disciplina autônoma nos anos iniciais, com o objetivo de resgatar a criticidade, a pluralidade e o pensamento reflexivo.

As principais mudanças curriculares associadas a essa transição envolveram a revalorização dos conteúdos históricos, a ênfase na diversidade cultural do povo brasileiro — incluindo povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e trabalhadores — e a adoção de uma abordagem mais crítica e dialógica no ensino de História. Essas transformações refletiram-se nos livros didáticos por meio da reorganização dos conteúdos, do uso de uma linguagem mais acessível e da inserção de propostas pedagógicas voltadas à leitura de mundo e ao exercício da cidadania desde os primeiros anos escolares.

Essa transição curricular desempenha um papel fundamental na formação da memória histórica dos estudantes, contribuindo para que compreendam seu lugar no mundo, reconheçam diferentes versões da história e desenvolvam habilidades de análise, comparação e reflexão crítica. O ensino de História, quando bem conduzido, torna-se um instrumento potente para a construção de identidades, a valorização das culturas e a compreensão dos processos históricos que estruturam a sociedade.

Enquanto discente do curso de Pedagogia, esta pesquisa representou um processo de profundo aprendizado e amadurecimento intelectual. Proporcionou-me uma compreensão ampliada sobre o papel social da escola e da educação histórica a partir de uma perspectiva histórico-crítica, além de fortalecer minha capacidade investigativa e reflexiva. Aprendi a

observar os livros didáticos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como produtos culturais que expressam disputas de narrativas e ideologias.

Por fim, este trabalho deixa como reflexão para futuras investigações a importância de compreender como essas mudanças curriculares vêm sendo efetivamente apropriadas nas práticas pedagógicas cotidianas. Destaca-se, ainda, a necessidade de pesquisas que considerem as narrativas de professores e estudantes sobre suas experiências com o ensino de História nos anos iniciais, bem como estudos comparativos entre livros didáticos de diferentes períodos. Tais investigações poderão contribuir para o fortalecimento de uma educação histórica cada vez mais crítica, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <https://cortezeditora.com.br/ensino-de-historia-fundamentos-e-metodos-5-edicao/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295–324.

BOUTIN, Daniel; CAMARGO, Aline. Educação e desigualdades sociais no regime militar: reflexões sobre as reformas educacionais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 47–64, 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livro 5: orientações para escolha e uso de livros didáticos – Programa Nacional do Livro e do Material Didático –*

- PNLD 1997. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/historia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma abordagem histórica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39, p. 27–36, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4kNrPbscgSLQwR6PChXzGZk/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- FARIAS JÚNIOR, João Batista. A escrita da história e o ensino: entre lugares, práticas e saberes. In: BARROS, José d’Assunção; PAULILO, Andréa Casa Nova Maia (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 123–138.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *O ensino de História e a ditadura militar*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Histórico – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- GASPARELLO, Rosângela Aparecida. O currículo escolar e sua construção histórica. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 4, p. 83–94, jan./jun. 2007.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HORTA, José Silvério Baia. A moral e a cívica. In: VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *Escola básica no Brasil: da colônia à modernidade*. Campinas: Autores Associados, 1994. p. 95–112.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2009.
- NADAI, Elza. Ensino de História: tentativa de análise de uma trajetória. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 4, p. 109–120, 1985–1986.
- NETO, José Teixeira da Silva et al. *A Revolução de 1964: o testemunho da História*. Brasília: Bibliex, 1975.

NOGUEIRA, Jorge; OLIVEIRA, Sílvia; BRITO, Luana. Educação e autoritarismo: o papel da escola na ditadura militar brasileira. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 26, e212, 2022.

PEIXOTO, Marilze Lopes; ZATTAR, Stella Maria. *Bom Tempo: Estudos Sociais – 1ª série*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PEREIRA, Rosângela Oliveira. *Livros didáticos de EMC no período da ditadura militar (1964–1985): discursos e silêncios*. Curitiba: Appris, 2014.

PEREIRA, Terezinha de Melo. *Isto é Estudos Sociais: 3ª série*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil S/A, [s.d.].

PLAZZA, Andréa; PRIORI, Maria. Ensino de História e Ditadura Militar: uma análise da abordagem nos livros didáticos. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 7–26, 2008.

QUEIROZ, Maria João; MOITA, Fernanda. Educação e ditadura militar: entre a negação e o controle do saber. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 9–28, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III*. Brasília: Editora UnB, 2001. Disponível em: <https://www.editorasunb.com.br/historia-viva-teoria-da-historia-iii>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RÜSEN, Jörn. Para que serve a história? Reflexões sobre a função da consciência histórica na educação. *Revista Educação*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 203–223, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/educacao/article/view/2175-6236.2007v32n2p203>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SENA JÚNIOR, José Alves de. Ensino de História: entre saber histórico e saber escolar. *Revista Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 75–95, jul./dez. 2000.