

**EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
CONTRIBUIÇÕES DE E. P. THOMPSON E PAULO
FREIRE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Nágila Maia de Moraes Galvão.

Instituição- SEDUC-CE

Trajetória- Graduada em História Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisa na área da História Social do trabalho e Ensino de História.

E-mail: nagilamaia@hotmail.com

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONTRIBUIÇÕES DE E. P. THOMPSON E PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

EXPERIENCE AND LIBERATING EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF E. P. THOMPSON AND PAULO FREIRE TO THE TEACHING OF HISTORY

Autora

Nágila Maia de Moraes Galvão

RESUMO

O presente artigo relaciona o conceito de experiência em E. P. Thompson com a educação libertadora de Paulo Freire, refletindo suas contribuições para o ensino de História. Para Thompson, a experiência é construída historicamente pelas vivências concretas das classes sociais. Já Freire valoriza a experiência do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento e a transformação da realidade. Ambos defendem uma abordagem crítica e ativa do sujeito na História, considerando que o ensino de História, nesse contexto, deve valorizar as vivências dos estudantes como elementos centrais do processo educativo. Dialogaremos com a BNCC de 2017, que, apesar de propor competências e habilidades, apresenta limitações por seu caráter padronizador. Nesse sentido, defendemos que é possível reinterpretar a BNCC à luz desses autores, promovendo uma educação crítica e emancipadora. Assim, História e educação tornam-se instrumentos de conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Experiência. Liberdade.

ABSTRACT

This article connects E. P. Thompson's concept of experience with Paulo Freire's liberating education, reflecting on their contributions to History teaching. For Thompson, experience is historically built through the concrete lives of social classes. Freire values learners' experiences as a starting point for constructing knowledge and transforming reality. Both advocate for a critical and active approach to the subject's role in history. In this perspective, History teaching should recognize students' lived experiences as central elements of the educational process. The discussion also engages with Brazil's 2017 National Common Curricular Base (BNCC), which, despite proposing competencies and skills, shows limitations due to its standardizing nature. We argue that the BNCC can be reinterpreted in light of these authors to foster a critical and emancipatory education, making history and education instruments of awareness.

KEY WORDS: Teaching. Experience. Freedom.

INTRODUÇÃO

É primordial entendermos que a História é a ciência que estuda o homem no decorrer do tempo. Nesse sentido, as mudanças nas sociedades, as ações de construção e de interferências realizadas pelos indivíduos interligam o passado, o presente e o futuro no sentido ativo e constante. A História é viva e, como tal, pulsa através das ações dos sujeitos, sendo estes os ditos grandes heróis, os reis, as rainhas, os negros, as mulheres, as crianças, os trabalhadores, ou seja, todos aqueles que participam da História, sem distinção de cor, poder político, poder econômico, etnia ou gênero. Estamos falando da História que foge das amarras da versão elitista e chama a todos para o palco da vida em sociedade.

Assim como o historiador E. P. Thompson, acreditamos que a História é construída a partir da análise e interpretação do passado, do presente e traçando as possibilidades de futuro realizadas pelo historiador, o qual deve, além de escrever a História, também vivenciá-la e experimentá-la, como exemplificou Thompson ao longo da sua vida enquanto educador, historiador e militante político (PALMER, 1996, p. 156).

Sabedores de que a História tradicionalmente, desde os tempos clássicos, passando pelo reforço do pensamento positivista do século XIX, resumiu-se aos relatos dos feitos dos “grandes”, digam-se nobres, reis, generais, entre outros, foi com o desenrolar do século XX e a força da *Escola dos Annales* e da *Nova História* que os aspectos culturais e sociais ganharam espaço na produção historiográfica; e, com a ampliação do cenário e dos sujeitos históricos, na Inglaterra, foi elaborado o conceito da *História Vista de Baixo*, cunhado, essencialmente, por E. P. Thompson, o qual trouxe à tona para o palco da História todos aqueles que foram deixados à margem durante séculos, como mulheres, crianças, negros, trabalhadores etc. (SHARPE, 1992)

[...] A importância da História vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona, também, um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história (SHARPE, 1992, p. 59).

Compreender as intenções do esquecimento ou a marginalização das histórias da gente comum é intencional e como isso pesa de maneira negativa no processo de inserção social dos sujeitos, trabalhadores, mulheres, negros etc., e, consequentemente, interfere na

construção da autonomia dos cidadãos, atrapalhando o processo de amadurecimento da prática da liberdade (THOMPSON, 2001). Destacamos que esse processo de “apagamento” ou exclusão de alguns sujeitos tem suas raízes profundamente ligadas à organização do nosso sistema educacional e torna-se mais robusto com as falhas na composição do ensino da História, desde os temas abordados em sala de aula, o material, até a formação dos professores.

Guimarães e Silva afirmam que,

Ao Ensino de História, cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. (GUIMARÃES; SILVA, 2010, p. 24)

O ensino de História tem como principal objetivo formar cidadãos críticos em relação à realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que os conceitos e conteúdos históricos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente. Possui um papel relevante no processo de construção de indivíduos autônomos, com capacidade de analisar e questionar a sociedade, o que Freire chama de transitividade crítica, sendo necessária a implementação da Pedagogia da Liberdade: “pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e de violência” (FREIRE, 2022, p. 24).

Para Freire (2022), a “consciência transitiva” significa o reconhecimento da consciência histórica, na qual as massas fazem parte do jogo político de poder, retirando a exclusividade das elites. Nesse sentido, “os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos e politicamente disponíveis para a participação democrática” (FREIRE, 2022, p. 27).

Dessa feita, Freire indica, como caminho para sairmos das análises simplistas dos problemas sociais, a alfabetização e a conscientização para o exercício do homem livre e a quebra das amarras políticas, sociais e econômicas.

No presente artigo, analisaremos como a História, enquanto componente curricular do Ensino Médio no Brasil, tem contribuído para a construção de sujeitos críticos, com participação e compreensão social, econômica e política, bem como os conceitos de

experiências de Thompson e da educação libertadora de Freire são relevantes para a construção de um saber histórico que contribua para a construção de sujeitos críticos socialmente.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a proposta curricular do ensino de História e os direcionamentos da BNCC, implementada em 2017. Para tanto, faremos a análise bibliográfica de artigos e livros, que darão embasamento teórico e subsídio para entendermos as contribuições e as limitações da proposta de metodologia de ensino baseada nas habilidades e competências trabalhadas em sala de aula.

Ao traçarmos um panorama sobre a organização das escolas, a responsabilidade dos poderes no tocante à liberação de verbas e a necessidade de uma legislação específica para a área educacional ao longo da História do Brasil, podemos perceber como estamos engatinhando na prática pedagógica que objetiva a autonomia e, por conseguinte, temos falhado no processo de construção da cidadania no Brasil.

Diante de diversas problemáticas que envolvem a educação no Brasil, desenvolveremos esta pesquisa no sentido de pensarmos como o ensino de História contribui para a prática de uma educação que dialogue com as experiências dos alunos e possibilite a construção de uma prática libertadora.

A METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DE E. P. THOMPSON: A HISTÓRIA VISTA A PARTIR DE BAIXO

A biografia de Edward Palmer Thompson foi marcada pela relação existente entre história estudada e história vivida. Nascido na Inglaterra em 1924, lutou durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália, contra o governo fascista liderado por Benito Mussolini. Estudou no colégio Corpus Christi, em Cambridge, onde aderiu ao Partido Comunista Britânico no ano de 1941. Em 1946, formou um grupo de estudos históricos marxistas junto com Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Rodney Hilton, Dona Torr, dentre outros (PALMER, 1996). Rompeu com o PC em 1956 e passou a ser ativista da luta contra as armas nucleares até o seu falecimento em 1993, na Inglaterra.

E. P. Thompson lecionou entre fins de 1940 e meados dos anos 50 em diversas Universidades, mas sua maior experiência acadêmica foi na Universidade de Leeds, quando

se dedicou aos cursos noturnos para a classe trabalhadora. Essa experiência levou o historiador a refletir sobre a natureza da pedagogia, pretendendo, com estas análises, construir um método de ensino no qual enfatizava a participação dos trabalhadores como protagonistas da História, quebrando os modelos vigentes que estavam focados nas elites. (FORTES; NEGRO, 2001).

Thompson desenvolver uma metodologia na qual tornava a interação mais flexível entre aprendizes e mestres. Para ele, o aluno era o principal meio de aprendizado. Assim, destacava o talento e a vivência de cada um como elementos essenciais na elaboração de uma didática melhor, subvertendo, assim, as metodologias desenvolvidas nas escolas convencionais.

Durante a sua vida, esteve presente nos constantes debates sobre o mundo do trabalho, e utilizou, durante as suas aulas, as experiências dos alunos como recurso didático, suscitando ao debate de ideias e à compreensão de que os mesmos faziam parte da História. No mesmo período em que lecionava nos cursos noturnos, a sua mais relevante obra foi escrita: *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Nela analisa como a classe trabalhadora britânica se constituiu como tal, não apenas como resultado de fatores econômicos, mas, principalmente, como um processo histórico e cultural. Dessa feita, Thompson rejeitou a visão determinista da História, onde a classe social seria uma mera consequência da produção capitalista, e enfatizou o papel da experiência, da cultura e da ação humana na construção da identidade e consciência de classe. A partir desse debate, também escreveu a obra *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. (THOMPSON, 1981)

Verificou-se que, para Thompson, as transformações das formas econômicas somente têm sentido quando passam a incorporar as experiências culturais vividas pela classe operária. Tanto na *Formação da Classe operária* quanto em *A Miséria da Teoria e Costumes em Comum*, dentre outros livros, o conceito de Experiência serve como base para a compreensão de Classe como sendo um fenômeno histórico, que ocorre em um determinado tempo, podendo ser conhecido somente historicamente (CARMO; SOROCABA, 2007, p. 11).

A classe se delineia segundo o modo como os homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, como cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p. 227)

E. P. Thompson se envolveu, ao longo da sua trajetória de vida, com suas pesquisas e vivências como professor, o que proporcionou o desenvolvimento de uma escuta aguçada das vozes que vinham sendo oprimidas e esquecidas pela História. Por isso defendeu a necessidade de elaboração de uma história a partir de baixo, a qual deveria ser capaz de colocar-se no lugar do outro, possibilitando a construção de diversos pensamentos e compreensões dos acontecimentos históricos.

Thompson defende que o ponto de partida para a compreensão histórica estava no sujeito/aluno, capaz de agenciar suas experiências e a maneira como o mesmo as comprehende como agente de transformação. E acrescenta que: “Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no seu material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação”. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Essa metodologia de ensino prioriza a compreensão das experiências vividas pelos alunos para que seja alcançada a consciência social e, junto com a mesma, tenham a capacidade de promover alterações na organização da sociedade (CARMO, 2007, p. 20). A análise de Thompson, sobre a capacidade de intervenção e interação dos alunos, tem como ponto de partida a compreensão das suas experiências geradas na vida material para o entendimento da organização social e do sentido da história dos mesmos, os quais devem ser considerados sujeitos históricos, sendo esse um dos pontos de interseção entre o pensamento do historiador e educador E. P. Thompson e o educador Paulo Freire.

Nesse sentido, precisamos entender como o currículo e o ensino de História vêm sendo elaborado no Brasil e quais as tensões existentes entre o que é posto pelas teorias pedagógicas e o que ocorreu na prática do dia a dia das escolas.

ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metódicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, implica o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 29)

A ampliação do olhar sobre o conhecimento histórico incorporou, ao longo do tempo, novas temáticas como a mulher, o urbano, o crime, a educação, a infância e os trabalhadores, tornou relevante o “ensino de História e as questões educacionais”, inseridos no contexto político-social do país.

A história social auxilia o profissional de História a repensar o seu fazer em sala de aula através do uso de diferentes metodologias de ensino e abordagens das temáticas, levando em consideração que esse componente escolar foi construído ao longo do tempo, a partir de um duro processo de construção do currículo, de elaboração do material didático, principalmente, dos livros e da formação docente.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação Básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. (SILVA; FONSECA, 2010)

Se entendemos o currículo escolar como sendo o grande norteador do processo educacional de uma escola, a elaboração de um bom currículo escolar deve considerar os valores que orientam a prática pedagógica, as necessidades e as condições dos estudantes no cotidiano. Nesse sentido, o currículo é fruto de uma seleção de conteúdo, feito por quem tem interesses que estão inseridos num processo de embates sociais, econômicos e políticos.

Assim, o currículo voltado para o ensino de História foi elaborado, ao longo do tempo, de modo a valorizar os heróis e os “grandes feitos de uma determinada camada social, para reforçar o seu protagonismo e reafirmar o seu poder”. (GAMA; DUARTE, 2017).

Oliveira segue nesta mesma perspectiva, esclarecendo que: “O conhecimento curricular como construção social expressa as escolhas de sujeitos sociais envolvidos na elaboração do currículo”. E continua essa reflexão afirmando que “ a escolha do conhecimento dá voz aos anseios de alguns grupos, podendo silenciar e mesmo distorcendo a voz de outros”. (OLIVEIRA, 2021, p. 17-19)

Por isso, a importância da escolha de um currículo que viabilize a “vista de baixo”, na qual os agentes de transformação da sociedade são os trabalhadores, as mulheres, os negros, etc., ou seja, os homens comuns, pois o conhecimento sobre a sua própria história é fundamental para o processo de despertar do senso crítico dos indivíduos e da sua maneira de

se perceber no mundo, auxiliando no processo para se compreenderem como protagonistas da História, de modo que se tornem sujeitos capazes de construir suas lutas em busca da transformação e da ascensão social (THOMPSON, 1981).

À medida em que o trabalhador, a mulher, o pobre, etc., veem-se nos livros didáticos, nos acontecimentos históricos, compreendem o seu papel enquanto sujeitos sociais. Dessa maneira, a abordagem proposta por Thompson mostra sua relevância para as mudanças da sociedade a partir de uma prática transformadora dos indivíduos.

Seguindo na perspectiva de um ensino de História que possibilite aos alunos terem ferramentas para analisar a sociedade e o cenário histórico no qual estão inseridos, Freire afirma que o professor de História deve criar mecanismos de resistência para fugir da prática da educação “bancária”, a qual visa tão somente o acúmulo do conhecimento com o objetivo de realizar uma prova ou um exame e restringe a capacidade revolucionária que a História possui de contribuir para a compreensão do papel dos sujeitos no mundo.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando a sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. (FREIRE, 2003, p. 25)

Em contrapartida, acabamos colocando um peso excessivo sobre os ombros dos historiadores, como se essas afirmativas pudessem ser exatas, sem sofrer variáveis de acordo com a estrutura e o funcionamento da escola, como, também, as diversidades cognitivas dos diferentes espaços (REIS, 1998). Devemos entender a escola como sendo um espaço social, que possui dificuldades e limitações da qual, segundo Reis, não saímos “cidadãos críticos e conscientes, capazes de interferir e transformar o social”, tendo em vista que a mesma é construída historicamente e socialmente.

A Escola é um espaço criado com o objetivo de levar o conhecimento formal para os alunos, tendo em vista que o conhecimento informal cabe à família. No entanto, ao longo do tempo, a Escola tem se tornado um importante aparelho do Estado de disciplina e controle, que tem tentado adequá-la às necessidades da indústria e da economia, ou o tem tornado a educação um mercado, no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. (YOUNG, 2007)

Historicamente a escola foi construída sobre o dilema de promover a educação emancipadora, ou de ser uma ferramenta de dominação social, política e econômica. Por isso,

a importância acerca da escolha do conhecimento a ser transmitido, bem como a definição dos tipos de avaliações e as metas a serem atingidas pelos alunos. Nesse sentido, Young defende que o conhecimento poderoso é aquele que “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Assim, o Currículo assume papel estratégico para se chegar ao conhecimento poderoso, conhecimento este que só se pode ter acesso na escola. (YOUNG, 2007, p. 1297).

O ensino muda com a soma de várias ações, as quais devem passar, obrigatoriamente, pela formação e a valorização dos professores, além da melhora na estrutura e organização do funcionamento do sistema de ensino, e reorganização do currículo escolar de história, o qual torne flexível o cruzamento entre o conhecimento escolar e as experiências dos alunos.

DILEMAS E DESAFIOS: EM BUSCA DA PRÁTICA DA LIBERDADE

O componente curricular de História pode exercer um importante papel na construção do indivíduo social e politicamente consciente e crítico, na medida em que sai do modelo tradicional da educação bancária e passa a inserir o aluno no processo de debate e construção do conhecimento a partir das suas experiências e vivências.

Pegamos como ponto de partida a história mais recente da legislação do ensino no Brasil, a partir do processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, onde procurou-se introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, estabelecendo os elementos fundantes da lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é uma lei ordinária federal, que está subordinada à Constituição Federal, bem como às suas leis e decretos-leis complementares. Esta legislação educacional abrange todo o território nacional, estabelecendo as diretrizes e normas.

Como previsto no Art. 210º da Constituição Federal de 1988, e no Art.26º da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento curricular elaborado pelo Ministério da Educação para abranger toda a Educação Básica, que objetiva regular os currículos dos municípios e estados do Brasil. Este documento começou a ser elaborado em

2014 pelo Plano Nacional de Educação, mas a sua primeira versão foi apresentada em 2015, suscitando intensos debates na comunidade disciplinar.

A primeira versão estabelecia que a disciplina de História deveria romper com o currículo eurocêntrico. Foi seguida da versão de 2016, que apresentou uma seleção de conteúdos mais abrangentes, ou seja, um currículo mais conteudista, no qual a História do Brasil estava inserida numa perspectiva do olhar a partir da Europa. A terceira versão foi homologada em 2017, sem muitas alterações em relação à antecessora e apresentou o conceito de competências sustentado na capacitação e aquisição de ferramentas para indicarem soluções a serem aplicadas no cotidiano. (RALEJO; MELLO; AMORIN, 2021, p. 3)

Diante do desafio do ensino de História, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania, precisamos entender que a BNCC é mais do que um conjunto de diretrizes educacionais e curriculares, sendo um instrumento que dá direcionamento para o futuro da educação brasileira, além do alicerce sobre o qual a **educação brasileira** é construída, a partir dos currículos escolares, estabelecendo as diretrizes que determinam o que os estudantes devem aprender em cada etapa da Educação Básica, que vai desde a Pré-Escola até o Ensino Médio. Não se limitando a listar os conteúdos programáticos, a BNCC descreve competências e habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada educacional. Isso inclui não apenas o domínio de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico, ética e cidadania ativa, entre outras. (BRASIL, 2017)

Nesse sentido, o modelo adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que trabalha a partir dos modelos das habilidades e competências, pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem que contribua para o desenvolvimento da cidadania. Por isso a importância da abordagem da História vista de baixo, pois possibilita que todos os sujeitos, que antes eram excluídos da História, possam se perceber através da educação e, do ensino de História, se perceberem como sujeitos históricos.

Devemos destacar que o referido documento propõe objetivos: a **universalização do currículo** em todo o território brasileiro. Ao estabelecer diretrizes claras para o currículo escolar, a BNCC fornece um roteiro para os educadores criarem experiências de aprendizado mais significativas e contextualizadas; **elevar a qualidade da educação no Brasil**, indo além

do ensino de conteúdos acadêmicos tradicionais e promovendo a educação integral, enfatizando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cidadania ativa e pensamento crítico.

A BNCC abrange uma série de áreas de conhecimento fundamentais, que, juntas, têm como propósito enriquecer a formação dos estudantes brasileiros, sendo as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a área que envolve disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, visando promover a compreensão das sociedades humanas, suas culturas, história e geografia, além de incentivar o pensamento crítico, a análise de questões sociais e a reflexão sobre valores e ética. Dessa forma, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e engajados. (BRASIL, 2017)

Nesse cenário marcado por mudanças no fazer pedagógico, os professores desempenham um papel indispensável na implementação da BNCC, sendo responsáveis por traduzir as diretrizes em práticas de aprendizado significativas para os estudantes, visto que o docente necessita fazer um trabalho de:

- Contextualização: adaptar as diretrizes da BNCC ao contexto específico de suas salas de aula, considerando as necessidades, os interesses dos alunos e também a diversidade regional;
- Mediação do conhecimento: facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, promovendo a construção ativa do aprendizado;
- Avaliação: avaliar o progresso dos alunos conforme as diretrizes da BNCC, dando *feedback* e apoio individualizado;
- Inovação e criatividade: utilizar práticas pedagógicas inovadoras que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas;
- Desenvolvimento socioemocional: tem um papel na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e éticos. (BRASIL, 2017, p. 16-17)

Os desafios acima citados devem ser enfrentados com o objetivo do foco na aprendizagem e através de uma avaliação que não prioriza apenas o resultado, pois visa compreender como os estudantes aplicam seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas reais, preparando-os para os desafios futuros. Diante das diretrizes da BNCC, a abordagem a partir das experiências para a construção dialógica do saber, defendida por Thompson, se entrelaça com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, relacionando as

vivências culturais com o conhecimento formal como mecanismo de compreensão e transformação da sociedade.

Os saberes das Ciências Humanas são fundamentais para entendermos as ações do homem no decorrer do tempo, suas intervenções no espaço, ações na sociedade e a compreensão de si. Daí surge o poder da área na aprendizagem escolar quando auxilia o aluno a compreender o contexto social que está inserido, as disputas políticas, econômicas e culturais, e possibilita ao mesmo o olhar de análise e de crítica e, a partir disso, passa a ter o poder de escolher sobre permanecer na condição em que está ou construir outras formas de viver, criando novas possibilidades de presente e de futuro.

Dessa maneira, faz-se necessário fortalecer a formação continuada dos professores da área de Ciências Humanas, de modo amadurecer o processo de ensino e aprendizagem e diminuir o fosso que separa o currículo estabelecido pela BNCC e o fazer em sala de aula, dentro das suas especificidades. No entanto, diante das incertezas sobre os avanços e/ou dificuldades enfrentadas pelo professor para colocar em prática a determinação da BNCC, precisamos buscar entender como o componente curricular de História faz parte da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual possui 6 competências específicas, tendo cada uma delas suas habilidades.

Tomamos como exemplo a habilidade EM13CHSA103, que propõe que o aluno deve ser tornar-se capaz de

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2017, p. 560)

A BNCC determina que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área fundamentais à formação dos estudantes, tais como: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de

trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (BRASIL, 2017).

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas no Ensino Médio. Relacionadas a cada uma delas são indicadas, posteriormente, habilidades a serem alcançadas nessa etapa.

Questionamos sobre as possibilidades e limitações da BNCC vigente no que tange ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos sobre o mundo e as ações humanas do passado, relacionando a forma como vivem e agem no mundo. Diante dos direcionamentos apresentados nas seis competências, entendemos que o professor exerce papel relevante no processo de ensino-aprendizagem ao moldar o currículo escolar de modo a reduzir as frestas deixadas pela história tradicional que intencionalmente silencia ou esquece sujeitos e grupos sociais, tendo em vista que as competências apresentam limitações sobre a complexidade do entendido do processo histórico.

Compreendemos como o processo de implementação da BNCC no Ensino Médio enfrenta desafios, principalmente no tocante à escolha dos conteúdos considerados relevantes para o processo de compreensão do indivíduo sobre a sua história, sociedade, organização política, econômica e relação passado-presente. Então, até que ponto o resultado, ou seja, o aluno que termina o Ensino Médio está tendo condições de exercer a sua liberdade no sentido que Paulo Freire descreveu, capaz de analisar criticamente a sociedade em que está inserido e se compreender enquanto agente de transformação, visto que, se não compreende a sua história, consequentemente não fortalece os laços de memória, também não desenvolve o sentimento de pertencimento porque não se identifica com o grupo, povo ou etnia etc.

O ensino de História, dentro do cenário posto pela BNCC para o Ensino Médio, apresenta fragilidades para levar o aluno a entender a História como processo, pois, para entendê-la, precisamos lançar mão da compreensão do tempo, do espaço, das disputas políticas, sociais e econômicas. O ser crítico é aquele que consegue entender os processos de transformações e mudanças dos homens e da sociedade. Diante desse cenário, o ensino de História tem deixado a desejar no seu objetivo de contribuir para formar cidadãos livres e capazes de fazerem escolhas pensando a coletividade e o bem comum, levando-se em

consideração a dialética existente entre a cultura e a educação, na qual a produção do conhecimento deve considerar as experiências e as ideias trazidas pelos alunos. Ou seja, buscar o equilíbrio entre o saber intelectual/formal e o respeito pela experiência (THOMPSON, 2002, p. 46). Devemos ressaltar que a educação libertadora é uma escolha, que, segundo Paulo Freire, é uma consequência. Ou seja, a educação libertadora propõe a reflexão sobre si, sobre o tempo, e sobre o seu papel social e cultural como meio para refletir sobre o cenário histórico (FREIRE, 2022, p. 100).

Assim, o homem, como ser social, precisa resistir ao processo de acomodação que impossibilita a percepção do contexto histórico no qual está inserido. No processo de transformação, o homem, enquanto ser consciente de si e do local ao qual faz parte, na medida que desenvolve a consciência crítica, passa a ter a necessidade da liberdade, não mais aceitando ser ajustado e colocado no papel de sujeição, que o priva da capacidade de transformação social.

Paulo Freire define que a conquista da liberdade e da autonomia passa pelas etapas de intransitividade da consciência, transitividade ingênua e transitividade crítica. Na sociedade em que se encontra na fase da transitividade da consciência, o homem se preocupa basicamente com a manutenção da vida (FREIRE, 2022, p. 125).

As marcas da consciência transitiva passam pelo desenvolvimento da capacidade do homem de interpretar problemas da sociedade, fazendo relação com o tempo, ainda que tendo um papel ingênuo diante das problemáticas sociais, na medida que desenvolve a capacidade de análise sobre as informações externas e de dialogar com o outro e com o mundo. A consciência transitiva crítica está voltada para a responsabilidade social e política, na qual ocorre o processo de análise mais pormenorizada dos problemas da sociedade, traçando possibilidades de mudanças. (FREIRE, 2022, p.126)

O trajeto indicado por Paulo Freire para que o homem não se perca na massificação, ou seja, nas ideias de senso comum, é que a educação o leve a ter a liberdade para dialogar e problematizar e se compreender no mundo, conquistando a autonomia. Trilhando nesse mesmo caminho, Thompson afirma que um dos grandes desafios do professor e a luta constante contra as tentativas de moldar o aluno a um determinado tipo de comportamento através do qual ocorre o processo de anulação da vontade do jovem “onde ele seria reduzido a um estado de servidão mental moral, sendo aplicado o regime de obediência mecânica para frear o seu desenvolvimento, tolhendo as capacidades de aprendizado e de

criatividade". Assim, Thompson comprehende que a educação pode ser uma importante ferramenta utilizada para o controle social. Por isso, o referido autor enfatiza a importância de utilizá-la como meio para problematizar a sociedade e a desconstrução dos poderes estabelecidos (THOMPSON, 2002, p. 36).

Acreditamos nas contribuições que a História, enquanto Componente escolar pode fazer para o desenvolvimento do senso crítico, e da capacidade de análise do indivíduo sobre o meio no qual está inserido, a partir do saber das ações dos sujeitos históricos no decorrer do tempo. Daí a importância da abordagem historiográfica da *História Vista de Baixo*, proposta pelo historiador E. P. Thompson, que traz, para o palco da História, sujeitos com os quais os alunos possam se identificar e analisar a capacidade de transformações sociais, econômicas e políticas das quais os mesmos participaram, tirando dos grupos mais enriquecidos, com poder político e econômico, a exclusividade sobre a construção da História. Apesar das limitações enfrentadas pelas escolas e pelos professores na organização do currículo e na implementação de metodologias e práticas pedagógicas que priorizem a relação conhecimento formal e as vivências dos alunos, deve-se aproximar o saber escolar de suas vidas, dotando os mesmos de poder para ler e compreender a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que o ensino de História, quando orientado pelos princípios da "História Vista de Baixo", defendida por E. P. Thompson, e pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, assume papel central na formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes. Ao reconhecer a importância das experiências concretas dos indivíduos e a pluralidade dos sujeitos históricos, a prática pedagógica se afasta do modelo tradicional e elitista, ampliando a compreensão do passado e sua relação com o presente e o futuro.

No entanto, a implementação dessa perspectiva encontra limites estruturais e curriculares, especialmente no contexto da BNCC, que, embora apresente objetivos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades, muitas vezes, mantém lacunas quanto à valorização efetiva das experiências e das memórias dos grupos historicamente marginalizados. Cabe ao professor, nesse cenário, exercer papel de mediador crítico, capaz de

contextualizar, problematizar e construir pontes entre o conhecimento formal e a vivência dos alunos.

O diálogo entre Thompson e Freire reforça que a educação histórica não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se configura como um processo de emancipação, no qual o estudante se percebe protagonista da História e agente de transformação social. Essa compreensão demanda uma prática docente que resista às imposições de uma educação bancária, estimule a curiosidade e desenvolva a consciência crítica, favorecendo a construção da autonomia e a participação democrática.

Assim, a efetivação de um ensino de História que contribua para a prática da liberdade requer não apenas reformas curriculares, mas também investimento na formação continuada e valorização dos professores, melhorias na estrutura escolar e compromisso político com uma educação inclusiva e transformadora. Ao integrar experiências de vida, consciência histórica e ação crítica, a História cumpre sua função social: formar cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade, construindo coletivamente novos caminhos para a sociedade. Como contrapartida a essa perspectiva mercadológica da educação, buscamos apoio na “Pedagogia da Liberdade”, conceito desenvolvido por Paulo Freire, o qual defende como essa pedagogia é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de uma política popular, pautada na conscientização, e abre possibilidades de compreensão das estruturas sociais, como os modos de controle e dominação social. Nesse sentido, a consciência transitiva, apontada por Freire, é importante meio para a quebra das amarras dominadoras de grupos sociais sobre outros.

Tomando como base a discussão freiriana sobre a caminho de construção da prática da autonomia dos indivíduos e a conquista da liberdade e da autonomia social e ao fazermos relação desta com o ensino de História, podemos compreender que este componente curricular, apesar de possuir potencial para contribuir nesse processo, enfrenta vários dilemas e desafios, principalmente, com a implementação da BNCC de 2017, a qual determina a organização dos componentes por áreas do conhecimento, dando ênfase às habilidades e competências que priorizam a abordagem por temáticas. Assim, nos perguntamos em que medida essas mudanças auxiliam ou atrapalham as contribuições da História para o desenvolvimento do senso crítico e a conquista da prática libertadora para os indivíduos que concluem o Ensino Básico no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eugênia Morais de. SILVA, Francisco Marcos da. ANDRADE, Lucas Henrique Pinheiro de. QUEIROZ, Regiane Maria de. **A importância da estrutura e funcionamento da Educação Básica.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/224252-A-importancia-da-estrutura-e-funcionamento-da-educacao-basica.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional curricular. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BORGES, Marisa. Política educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da gestão escolar?. **Atos de pesquisa em educação** - ppge/me FURB ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012.

CARMO, Jefferson Carriello de. Possíveis contribuições de Edward Palmer Thompson para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 9-27, set. 2007.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 85 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais de educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Campinas, **Educ**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GAMA, Carolina Nozella. DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface - COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO**. 2017.

GASPARELLO, Arlene Medeiros. Encontro de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: **Ensino de História: sujeito, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

HOBSBAWM, Erick. **Sobre a História**. Tradução: Cid Knipel Moreira. SP: Companhia das Letras.

NÓVOA, Antonio. La nouvelle historie américaine de l'education. **Histoire de L'Éducation**. Paris: Service d'histoire de l'education de I.N.R.P, nº 73, janvier, 1997, p. 3-48.

REIS, Carlos Eduardo. **História social e ensino de história**. Clio História, Vol. 18, nº 1, 1998.

ROSSI, Ednéia Regina, RODRIGUES, Elaine, NEVES, Fátima Maria (organizadoras). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SHARPE, Jim. *A escrita da história: novas perspectivas*. (org.) Burker, Peter. Tradução de Magda Lopes, SP: Editora UNESP, 1992.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular do ensino de História*. Programa de Pós- Graduação em Curriculo e Práticas Pedagógicas, Universidade de São Paulo, 2021.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. A árvore da Liberdade. Vol. I, Editora: Paz e Terra. Tradução: Denise Botmann, 1997.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Tradução: Waltensir Dutra. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1981.

_____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. (Orgs) LUIGI, Negro. SILVA, Sérgio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educ.Soc., Campinas, V. 28, n. 101, p. 1287-1320, set./dez., 2007.

Artigo recebido em julho de 2025. Aprovado em agosto de 2025.