

History Teaching and Freedom: the Formation of Historical Subjects in the Thought of E.P. Thompson and Paulo Freire

## Resumo:

Este artigo discute a importância do ensino de História como instrumento para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Parte-se dos pressupostos teóricos de E.P. Thompson, especialmente os conceitos de "história vista de baixo" e "experiência", bem como da pedagogia da liberdade proposta por Paulo Freire, que considera o ser humano como agente de transformação social. A pesquisa baseia-se em análise bibliográfica e documental de diretrizes curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. O objetivo é compreender os limites e potencialidades da proposta de ensino de História fundamentada em competências e habilidades, em um contexto marcado por tensões entre projetos educacionais de formação crítica e iniciativas de padronização mercadológica. Conclui-se que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva emancipadora, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência histórica, da autonomia e da cidadania.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Sujeito Histórico. Liberdade. Educação Emancipadora.

## Abstract:

*This article discusses the importance of History teaching as a tool for the formation of critical and socially engaged individuals. It draws on the theoretical assumptions of E.P. Thompson, particularly the concepts of "history from below" and "experience," as well as Paulo Freire's pedagogy of freedom, which views human beings as agents of social transformation. The research is based on bibliographic and documentary analysis of curricular guidelines, with an emphasis on Brazil's 2017 National Common Curricular Base (BNCC). The objective is to understand the limitations and potentialities of a History teaching model grounded in competencies and skills, within a context marked by tensions between critical educational projects and market-oriented standardization. The article concludes that, when guided by an emancipatory perspective, History teaching can significantly contribute to the development of historical awareness, autonomy, and citizenship.*

**Keywords:** History Teaching. Historical Subject. Freedom. Emancipatory Education. School Curriculum.

1. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Professora Efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3035-4342>

2. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6330-3995>

## 1 INTRODUÇÃO

A História, enquanto ciência que investiga a trajetória humana ao longo do tempo, permite compreender as múltiplas transformações sociais, políticas e culturais vividas pelas sociedades. Não se trata apenas de registrar fatos do passado, mas de analisá-los criticamente à luz do presente e com projeções para o futuro. Nesse sentido, a História é viva: pulsa por meio das ações dos sujeitos, como, reis, rainhas, trabalhadores, mulheres, negros, crianças, pessoas comuns que, apesar das distinções de cor, gênero, classe ou poder, participam ativamente da construção da vida social.

O historiador Eric Hobsbawm (2006) já afirmava que o passado não é algo morto, mas um campo de disputa simbólica e interpretativa. A História, portanto, ganha vida a partir do olhar do historiador e do contexto no qual ele está inserido. Ao lado dessa perspectiva, a "História vista de baixo", proposta por E.P. Thompson (1981), torna-se fundamental ao considerar os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas históricos, deslocando o foco da narrativa tradicional e elitista.

Complementando esse pensamento, Paulo Freire (2022) compreende o ser humano como sujeito histórico, cuja autonomia e consciência crítica são essenciais para a transformação da sociedade. Em sua "pedagogia da liberdade", o ensino se torna um ato político que deve promover a conscientização, o diálogo e a ação transformadora, elementos centrais na formação de cidadãos comprometidos com o bem comum.

Neste artigo, analisamos como o ensino de História no Ensino Médio, especialmente a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BNCC, 2017), pode contribuir para a construção de sujeitos históricos críticos e autônomos. A partir de uma análise bibliográfica e documental, discutimos os limites e as possibilidades dessa proposta curricular frente às tensões entre projetos educacionais emancipatórios e as pressões por padronização e controle do conhecimento.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste artigo parte do entendimento da História como uma ciência social que, mais do que registrar fatos, problematiza as experiências humanas no tempo e no espaço. Nesse sentido, Eric Hobsbawm (2006) argumenta que o passado é um campo vivo de disputas interpretativas, sendo constantemente reconstruído à luz das necessidades e inquietações do presente. Essa perspectiva permite compreender a História não como narrativa fechada, mas como processo de construção e reconstrução contínua.

E.P. Thompson (1981) contribui decisivamente para essa concepção ao propor a ideia de "História vista de baixo", que desloca o protagonismo da história dos grandes líderes e eventos para os sujeitos subalternizados, como trabalhadores, mulheres, negros e crianças. Para Thompson, compreender a experiência histórica desses grupos é fundamental para uma abordagem mais democrática e inclusiva do conhecimento histórico.

Na mesma direção, a análise de Sharpe (1992) reforça a importância de reintegrar os sujeitos excluídos às suas histórias, combatendo o silenciamento sistemático operado por narrativas hegemônicas. Essa abordagem crítica exige do ensino de História o compromisso com a pluralidade de vozes e com a desconstrução das versões dominantes da história oficial.

Paulo Freire (1996, 2022) insere-se nesse debate com sua pedagogia crítica, ao propor que a educação deve ser um ato de liberdade, voltado para a conscientização dos sujeitos. Para ele, o ensino de História tem o potencial de despertar a "consciência transitiva crítica", por meio da qual os educandos compreendem sua inserção histórica e se tornam capazes de transformar a realidade.

Nesse contexto, o currículo se torna uma arena de disputas epistemológicas no ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, implicando o diálogo entre múltiplos sujeitos e tempos históricos. O currículo não é neutro; ele resulta de escolhas políticas, sociais e culturais. Saviani

(2008) sustenta que o conhecimento escolar deve estar ancorado na realidade concreta dos sujeitos, tendo como horizonte a emancipação humana por meio da pedagogia histórico-crítica.

Para Nóvoa (1997), o professor de História deve ser um pesquisador capaz de problematizar o próprio campo disciplinar, compreendendo as implicações sociais e políticas do que ensina. Isso exige a articulação entre ensino e pesquisa, e uma reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares e metodologias adotadas.

Oliveira (2021) e Gama e Duarte (2017) alertam que o currículo é fruto de escolhas e interesses que podem incluir ou excluir vozes sociais. O conhecimento escolar, longe de ser neutro, expressa relações de poder e disputas ideológicas. Dessa forma, discutir currículo é também discutir projeto de sociedade.

Reis (1998) reforça que o ensino de História precisa considerar o cotidiano escolar e as condições concretas em que se dá a aprendizagem, inclusive o papel do livro didático, da formação docente e das políticas públicas. Assim, o ensino de História deve ser compreendido como uma prática social situada, que opera na interface entre a memória coletiva, a experiência vivida e os projetos de futuro.

Essa base teórica sustenta a análise proposta neste artigo sobre os limites e possibilidades do ensino de História no Ensino Médio, com foco nas diretrizes estabelecidas pela BNCC e nas disputas por projetos educativos que ora fortalecem ora fragilizam a formação crítica e cidadã dos estudantes.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste artigo insere-se no campo da abordagem qualitativa, de natureza básica, orientada por pressupostos interpretativos e críticos. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por permitir a compreensão dos sentidos, concepções e intencionalidades que permeiam o ensino de História, o currículo e os projetos formativos em disputa no contexto educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítico-dialética, ancorada nas contribuições de E.P. Thompson e Paulo Freire. Em Thompson (1981, 2001), mobiliza-se o referencial da História vista de baixo e da categoria experiência, compreendendo o processo histórico como construção social marcada por conflitos, lutas e protagonismo de sujeitos historicamente subalternizados. Em Paulo Freire (1996, 2022), adota-se a pedagogia crítica e libertadora, que concebe a educação como prática política voltada à conscientização, à autonomia e à formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

A investigação foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo mapear e analisar produções teóricas fundamentais sobre ensino de História, currículo, formação de sujeitos históricos, liberdade e educação emancipadora. Foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos, como Saviani (2008), Freitas (2014), Gama e Duarte (2017), Oliveira (2021), cujas obras oferecem suporte teórico para a compreensão crítica do papel social e político do ensino de História.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos normativos que orientam a educação básica brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e outros textos legais relacionados à organização curricular do Ensino Médio. Esses documentos foram compreendidos não como textos neutros, mas como produções históricas e políticas, expressivas de disputas ideológicas, concepções de conhecimento e projetos de sociedade.

O procedimento de análise adotado foi a análise qualitativa de natureza interpretativo-discursiva, orientada pela leitura crítica dos textos selecionados. A análise concentrou-se na identificação e problematização de categorias analíticas centrais, tais como: liberdade, consciência histórica, sujeito histórico, currículo, formação cidadã e educação emancipadora. Essas categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico adotado, buscando evidenciar as tensões, contradições e limites

existentes entre as proposições da Base Nacional Comum Curricular, orientadas por uma racionalidade de matriz neoliberal — marcada pela centralidade das competências, pela padronização curricular e pela lógica da performatividade — e os fundamentos de uma pedagogia crítica do ensino de História, comprometida com a formação de sujeitos históricos, com a emancipação humana e com a transformação social.

Essa estratégia metodológica permitiu compreender não apenas os conteúdos explícitos dos documentos e das obras analisadas, mas também os sentidos ideológicos, políticos e pedagógicos que os atravessam, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e as potencialidades do ensino de História na formação de sujeitos históricos livres e socialmente comprometidos.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do ensino de História no Brasil requer, inicialmente, uma compreensão histórica sobre o percurso das políticas educacionais no país. Desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas, até as reformas republicanas e a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou por sucessivos projetos políticos que refletem interesses de classe e disputas ideológicas. A partir da década de 1990, com a consolidação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996), novas discussões sobre currículo, cidadania e formação de professores ganharam força, preparando o terreno para a proposta da BNCC.

A BNCC, homologada em 2017, surge como tentativa de padronização curricular em todo o território nacional. No entanto, ao propor o ensino por competências e habilidades, ela também gerou críticas quanto à possível fragilização dos conteúdos e à despolitização de temas sensíveis. No campo do ensino de História, especialmente, a BNCC suscitou debates sobre o apagamento de determinadas narrativas e a diluição da formação crítica dos estudantes.

O currículo por competências, defendido na BNCC, baseia-se em um modelo pedagógico que busca desenvolver capacidades aplicáveis à vida prática e ao mercado de trabalho. Entretanto, essa abordagem pode esvaziar a função social do ensino de História,

afastando-se da perspectiva crítica e emancipadora. Tal modelo também cria desafios para os professores, que precisam mediar conteúdos complexos com base em propostas muitas vezes prescritivas e genéricas.

Outro ponto crucial diz respeito à formação docente e à utilização dos livros didáticos. A ausência de formação crítica e contínua compromete a capacidade dos professores de operarem escolhas curriculares conscientes. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao distribuir materiais baseados em eixos temáticos generalizantes, muitas vezes não dialoga com as realidades locais e reforça uma lógica de centralização e homogeneização do saber escolar.

Segundo Freitas (2014), a atuação de empresários e instituições privadas no campo educacional, por meio de fundações e institutos que produzem materiais, promovem formações e influenciam políticas públicas, intensificou o processo de mercantilização da educação. Essa lógica interfere diretamente no ensino de História, esvaziando os conteúdos críticos em nome de resultados padronizados e mensuráveis, moldando o currículo para atender aos interesses do mercado e não da cidadania plena, conforme conclusões de Oliveira (2021).

Nesse cenário, a formação cidadã e o desenvolvimento da consciência crítica tornam-se objetivos distantes. Ainda que a BNCC declare a importância da cidadania e da ética, a sua operacionalização pedagógica tem encontrado dificuldades, especialmente nas escolas públicas que enfrentam precariedades estruturais, falta de valorização docente e excesso de demandas burocráticas.

As competências específicas da área de Ciências Humanas na BNCC propõem habilidades que, em teoria, valorizam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. Contudo, na prática, essas diretrizes não têm garantido a efetiva implementação de metodologias que problematizam a realidade social dos estudantes. A tensão entre teoria e prática revela o desafio de construir um currículo de História que respeite os sujeitos históricos e promova uma aprendizagem significativa.

Por fim, o ensino de História, ao ser submetido às pressões por padronização e resultados, perde sua potência política e pedagógica. Em vez de formar sujeitos conscientes de sua trajetória e capazes de

intervir na realidade, corre-se o risco de promover uma formação tecnicista e instrumentalizada. Por isso, torna-se urgente retomar a centralidade da História como campo de disputa, de memória e de emancipação, reafirmando seu papel na formação de sujeitos históricos e socialmente comprometidos.

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.

Nesse sentido, o modelo adotado pela 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 perceber como sujeito histórico (THOMPSON, 2001).

Diante do desafio do ensino de História na tentativa de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania, precisamos inicialmente 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).

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. O referido do documento enfatiza 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 experiências 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, 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: têm 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 focando na aprendizagem 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.

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 dirimir 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.

Tomando como exemplo a habilidade EM13CHSA103, a qual 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 nesta etapa.

Podemos tomar como exemplo a competência específica 6, a qual define como objetivo o desenvolvimento das seguintes capacidades no aluno:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558).

Nesta competência específica, pretende-se tratar da linguagem política (aristocracia, democracia, república, autoritarismo, populismo, ditadura, liberalismo, marxismo, fascismo, stalinismo etc.), mostrando como os termos passaram por mudanças ao longo da história. Portanto, cada palavra necessita ser explicada e interpretada em circunstâncias históricas específicas, de modo a tornar esses termos próximos e presentes na realidade dos alunos.

Apesar de existir várias interpretações e o uso de determinadas palavras no cotidiano poder levar a conflitos, em especial quando envolvem doutrinas políticas que, não raro, são controversas, precisamos identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes, visto que as formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos direitos

humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional.

Ao analisarmos as habilidades da competência 6 (EM13CHS602), a qual define que o aluno deve aprender a identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. Na sequência a Habilidade (EM13CHS603) trata sobre a importância de compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas. E a (EM13CHS604), a qual define que o aluno deve conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação. E levarmos em consideração que o conhecimento histórico deve ser entendido dentro do processo de diálogo entre o tempo presente e o passado a partir da construção de uma narrativa e, como tal, ser compreendido como um processo histórico.

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 que 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 e esquece alguns sujeitos e grupos sociais. Tendo em vista que, as competências apresentam limitações em relação a complexidade sobre o processo histórico.

No caso do Estado do Ceará, os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a saber: Geografia, História, Filosofia e Sociologia, são estudados em aulas separadas dentro da área, mas o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

traz os conteúdos e, conseqüentemente, os materiais didáticos organizados por eixos temáticos norteadores para a área como um todo, o que causa um problema na organização do currículo. Os livros didáticos elaborados a partir das diretrizes do PNLD são divididos em 6 volumes que englobam todos os conteúdos sem divisão por disciplina específica, ficando 2 volumes para a 1ª série, 2 volumes para a 2ª série e 2 volumes para a 3ª série. Assim, os dois volumes a serem trabalhados anualmente devem contemplar os 4 componentes curriculares da área, sendo abordados os conteúdos a partir de eixos temáticos, que podem contemplar todos os componentes curriculares ou não.

Dessa feita, temos o cenário em que a propõe o ensino da história a partir de temáticas, mas, os professores continuam sendo formados para trabalhar conteúdos que seguem uma lógica cronológica e prioritariamente eurocêntrica. Para agravar o problema, o PNLD está voltado para trabalhar temáticas, utilizando como base conceitos das Ciências Humanas, mas nas escolas permanecem a divisão por componentes (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), todos utilizando como base os mesmos livros didáticos. Como conseqüência, a seleção dos conteúdos, feitos de maneira precarizada, compromete o aprendizado, deixando os conhecimentos da Área das Ciências Humanas limitado e precarizado.

Compreendemos como o processo de implementação da BNCC no Ensino Médio enfrenta desafios, principalmente, no tocante a 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, não compreende a sua história, conseqüentemente não fortalece os laços de memória, também não desenvolve o sentimento de pertencimento porque não 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 cidadãos livres e capazes de fazer escolhas pensando a coletividade e o bem comum.

Ao tratarmos sobre políticas educacionais, não podemos abordar a relevância dos empresários no processo de construção desse cenário de padronização da escola, que busca silenciar as abordagens pedagógicas comprometidas com as transformações da escola. Daí a relevância do processo de padronização dos conhecimentos que traz à tona o método tecnicista, fundamentado no controle ideológico sobre toda a estrutura educacional no Brasil, objetiva formar jovens, ajustando-os a um padrão cultural "básico" de instrução, a qual limita a escola à matriz do conhecimento (FREITAS, 2014, p. 108g)

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 ao qual está inserido. No processo de transformação homem enquanto consciente de si e do local ao qual faz parte. À medida em 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 ainda tendo um papel ingênuo diante das problemáticas sociais. Assim, a medida em que ele 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 Caminho 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, conquistado a autonomia.

Dessa maneira, acreditamos que essa trajetória passa pelas contribuições que a história, enquanto disciplina escolar pode fazer para o desenvolvimento do senso crítico, e da capacidade de análise do indivíduo sobre o meio ao 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, aos quais os alunos possam se identificar e analisar a capacidade de transformações sociais, econômicas e políticas que 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, aproximando o saber escolar com as suas vidas, dotando o mesmo de poder para ler e compreender a sociedade.

Os resultados evidenciam que a BNCC, ao estruturar o ensino de História a partir da lógica das competências e habilidades, reforça uma racionalidade curricular alinhada ao neoliberalismo educacional, conforme analisado por Freitas (2014) e Oliveira (2021). Tal orientação tensiona a compreensão da História como campo de disputas e produção de sentidos sociais, defendida por Hobsbawm (2006), ao esvaziar

a centralidade dos processos históricos e da experiência social. Em contraposição, a perspectiva da História vista de baixo proposta por Thompson (1981) e a pedagogia da liberdade de Freire (1996, 2022) reafirmam a História como prática voltada à constituição de sujeitos históricos críticos e conscientes. A análise indica que, embora o discurso da BNCC mobilize categorias como cidadania e criticidade, sua materialização curricular tende a fragilizar a dimensão política e emancipadora do ensino de História, confirmando e atualizando as críticas formuladas pelos referenciais teóricos mobilizados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a importância do ensino de História como prática educativa capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. A partir dos referenciais teóricos de E.P. Thompson e Paulo Freire, foi possível reafirmar que a História, quando ensinada sob uma perspectiva libertadora, promove o diálogo entre passado e presente e possibilita que os estudantes se reconheçam como agentes históricos inseridos em processos de transformação social.

A abordagem de Thompson sobre a "História vista de baixo" revelou-se fundamental para ampliar o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados e resgatar experiências que foram excluídas das narrativas oficiais. Freire, por sua vez, ao propor uma pedagogia da liberdade, indica que a educação deve fomentar a consciência crítica e a capacidade de intervenção dos indivíduos na realidade em que vivem. Ambas as perspectivas sustentam uma prática docente voltada à emancipação e à justiça social.

No entanto, constatou-se que os desafios enfrentados pelo ensino de História na escola brasileira são inúmeros. As limitações impostas pela BNCC, os currículos orientados por competências e habilidades descontextualizadas, a fragilidade na formação docente e a atuação crescente de interesses privados na educação configuram um cenário adverso à construção de um ensino crítico e democrático. A padronização curricular e o controle dos conteúdos pedagógicos restringem a autonomia docente e dificultam o

trabalho com temas sensíveis, plurais e politicamente significativos.

Diante dessas contradições, reafirma-se a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, o reconhecimento da diversidade e a valorização das experiências dos estudantes. O ensino de História, ao integrar conhecimento, memória e ação política, pode atuar como ferramenta de resistência às práticas hegemônicas e promover a construção coletiva de um projeto educativo mais humano e inclusivo.

Assim, conclui-se que, apesar das pressões estruturais e ideológicas enfrentadas no contexto educacional brasileiro, o ensino de História mantém-se como um campo fértil de possibilidades para a construção da liberdade. É na sala de aula, com mediação crítica e engajada, que se pode semear a consciência histórica e contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a democracia e os direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

---

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação**, Campinas, v. 35, n. 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. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, 2017.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NÓVOA, António. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. **Histoire de L'Éducation**, Paris, n. 73, p. 3–48, jan. 1997.
- OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular do ensino de História**. 2021. Tese (Doutorado em Currículo e Práticas Pedagógicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- REIS, Carlos Eduardo. História social e ensino de história. **Clio História**, Recife, v. 18, n. 1, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHARPE, Jim. A escrita da história: novas perspectivas. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Vol. I. Tradução de Denise Botmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização de Luigi Negro; Sérgio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.