

A CIDADANIA QUE NÃO SE ENSINA:
Conteúdo, avaliação e neutralização do dissenso no ensino
de História

THE CITIZENSHIP THAT IS NOT TAUGHT:
Content, assessment, and neutralization of dissent in history
education

ANTÔNIO CARLOS COELHO¹

Data em que o trabalho foi recebido: 23/02/2026

Data em que o trabalho foi aceito: 10/06/2026

¹ Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas). Mestre em Teologia pela FAETEO/MG. Graduado em História pelo Centro Universitário Newton Paiva-BH. Graduando em Direito pelo Centro Universitário UNA/BH e Membro do Grupo de Pesquisa REPLUDI – Religião, Pluralismo - PPG em Ciências da Religião-PUC-Minas. e-mail: antoniocoelho.mil@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8075-5029>

A CIDADANIA QUE NÃO SE ENSINA:

Conteúdo, avaliação e neutralização do dissenso no ensino de História

RESUMO

A cidadania crítica, tal como mobilizada no ensino de História, opera predominantemente como um dispositivo discursivo de legitimação curricular, mais do que como uma prática pedagógica efetiva. Metodologias transmissivas, avaliações conteudistas e a despolitização do conhecimento histórico contribuem para a neutralização do dissenso e para o esvaziamento do potencial crítico da disciplina. Diante desse cenário, o artigo problematiza em que medida é possível formar sujeitos críticos por meio de práticas avaliativas que restringem a interpretação, a leitura situada e o confronto com conflitos históricos. Metodologicamente, o texto configura-se como um ensaio teórico de caráter bibliográfico, fundamentado no diálogo com a pedagogia crítica, a sociologia da educação e a teoria da História. A análise indica que a fragilização do ensino crítico favorece a reprodução de estereótipos e o fortalecimento de hierarquias simbólicas no espaço escolar. Conclui-se que, nas condições analisadas, a cidadania crítica permanece mais como retórica curricular do que como experiência formativa efetiva no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Cidadania. Currículo. Avaliação escolar.

THE CITIZENSHIP THAT IS NOT TAUGHT:

Content, assessment, and neutralization of dissent in history education

ABSTRACT

Critical citizenship, as mobilized in history education, operates predominantly as a discursive device for curricular legitimation, rather than as an effective pedagogical practice. Transmissive methodologies, content-based assessments, and the depoliticization of historical knowledge contribute to the neutralization of dissent and the emptying of the discipline's critical potential. In this context, this article problematizes the extent to which it is possible to form critical subjects through evaluative practices that restrict interpretation, situated reading, and confrontation with historical conflicts. Methodologically, the text is configured as a theoretical essay of a bibliographical nature, grounded in dialogue with critical pedagogy, the sociology of education, and the theory of history. The analysis indicates that the weakening of critical teaching favors the reproduction of stereotypes and the strengthening of symbolic hierarchies in the school environment. It concludes that, under the conditions analyzed, critical citizenship remains more of a curricular rhetoric than an effective formative experience in history education

Keywords: History teaching. Citizenship. Curriculum. School assessment.

INTRODUÇÃO

A formação da cidadania crítica tem sido reiteradamente apresentada como uma das principais finalidades do ensino de História na educação básica (infantil, fundamental, médio). Documentos curriculares, projetos pedagógicos e discursos institucionais atribuem à disciplina um papel central na constituição de sujeitos reflexivos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de intervir criticamente na realidade social. No entanto, entre a formulação desse ideal e sua efetivação no cotidiano escolar, instala-se uma distância que raramente é problematizada de modo consistente.

Na prática, o que se observa em grande parte das experiências escolares é um ensino de História marcado pela transmissão linear de conteúdos, pela centralidade da memorização e pela avaliação classificatória, em que o conhecimento histórico é tratado como um conjunto de informações a serem reproduzidas, e não como um campo de disputas interpretativas. Nessa lógica, o passado é apresentado de forma descontextualizada, pouco articulada às tensões do presente, o que compromete diretamente a possibilidade de uma formação crítica efetiva.

A cidadania crítica, nesse cenário, tende a operar mais como um enunciado normativo — reiterado nos textos oficiais e no discurso pedagógico — do que como uma prática efetivamente incorporada ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma noção frequentemente esvaziada por condições estruturais que limitam o debate, interditam o dissenso e despolitizam o conhecimento histórico, convertendo a crítica em um exercício controlado e inofensivo.

Este artigo parte da hipótese de que certas correntes e práticas do ensino de História, frequentemente, mapeadas pela literatura da área na educação básica, correm o risco de produzir uma forma domesticada de cidadania, na qual o pensamento crítico é estimulado apenas dentro de limites previamente estabelecidos pela própria instituição escolar. Ao evitar o confronto com conflitos sociais, disputas de memória e desigualdades estruturais, o ensino histórico contribui menos para a formação de sujeitos críticos e mais para a reprodução de uma cultura escolar baseada na conformidade narrativa.

Metodologicamente, o texto se constitui como um ensaio teórico-crítico, ancorado na reflexão sobre a prática docente e no diálogo com autores da pedagogia crítica, da sociologia da educação e da teoria da História. O objetivo não é deslegitimar o ensino de História, mas tensionar as contradições que atravessam o discurso da cidadania crítica, evidenciando os limites impostos por metodologias, formas de avaliação e dispositivos de controle curricular que inviabilizam sua realização plena no espaço escolar.

Para desenvolver essa argumentação, o artigo organiza-se em três eixos centrais. No primeiro, discute-se a noção de cidadania crítica no ensino de História, problematizando sua recorrente apropriação como retórica curricular e evidenciando as contradições entre o discurso oficial e as condições reais de ensino. Em seguida, analisa-se a centralidade do conteúdo histórico e da lógica enciclopédica na organização do currículo, destacando como a sobrecarga programática e o controle do tempo escolar limitam a problematização e o diálogo crítico. No terceiro eixo, examina-se o papel da avaliação escolar como mecanismo de neutralização do dissenso, evidenciando como instrumentos avaliativos tradicionais tendem a privilegiar a conformidade narrativa em detrimento da argumentação histórica e do pensamento crítico.

Ao evidenciar essas dimensões, o texto busca demonstrar que a chamada cidadania crítica, tal como mobiliza o ensino de História, permanece mais como promessa discursiva do que como prática pedagógica efetiva, configurando-se como um desafio estrutural ainda não enfrentado pela escola contemporânea.

CIDADANIA CRÍTICA OU RETÓRICA CURRICULAR? CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A noção de cidadania crítica ocupa lugar central no discurso pedagógico contemporâneo (Freire, 1996; Gadotti, 2002; Candau, 2012), particularmente no campo do ensino de História (Bittencourt, 2004, 2008; Santisteban; Pagès, 2010). Documentos curriculares, diretrizes educacionais e projetos políticos pedagógicos — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Base Nacional Comum Curricular de História (2017) e a Lei nº 14.038/2020 — reiteram a importância de formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade social, compreender os processos históricos e participar ativamente da vida pública.

Entretanto, a recorrência desse conceito nos textos normativos não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar, tampouco assegura coerência entre o discurso oficial e as práticas pedagógicas concretas. Em muitos casos, a cidadania crítica assume caráter retórico, funcionando como enunciado legitimador de políticas curriculares que pouco tensionam as desigualdades históricas, os conflitos sociais e as disputas de poder que atravessam a formação da sociedade brasileira.

Segundo Piotr Sztompka, em *A sociologia da mudança social* (1998), a cidadania deve ser compreendida como um processo histórico e estrutural, intrinsecamente vinculado à evolução das

sociedades modernas e às transformações nas relações entre indivíduos e Estado. Longe de constituir um dado natural ou uma concessão automática, a cidadania deve ser apresentada como um fruto de conquistas sociais, resultante de conflitos, movimentos coletivos e mudanças institucionais que acompanham o ritmo e o direcionamento das transformações sociais, especialmente no contexto da transição à modernidade.

A cidadania, portanto, não se limita ao reconhecimento formal de direitos, mas corresponde ao exercício ativo da participação dos indivíduos na construção da realidade social, política e cultural. Trata-se de uma relação dinâmica, em transformação permanente, que reflete a ideia de pertencimento a um Estado-Nação, o grau de abertura democrática e de participação efetiva em uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, a educação assume função estratégica na formação cidadã, ao contribuir para a produção do capital social necessário à confiança, articulando-se para uma educação voltada para a democracia, à justiça social, aos direitos ambientais, humanos e à igualdade. O ensino não deve restringir-se à transmissão de informações, mas promover experiências formativas que estimulem a participação crítica e o engajamento público.

É nesse ponto que o ensino de História assume papel protagonista no espaço escolar. Ao possibilitar o contato crítico com os processos históricos, a disciplina pode favorecer a construção de práticas participativas que permitam aos estudantes “aprender a ser cidadão” na experiência concreta, formando o hábito da participação desde cedo. Tal orientação aproxima-se de uma pedagogia crítica, em diálogo com Paulo Freire (1987), na medida em que compreende a formação cidadã como presença ativa, reflexiva e transformadora diante da coisa pública.

No contexto escolar, a cidadania crítica tende a operar como um significante consensual, raramente problematizado em seus pressupostos ou implicações. Sua presença nos textos oficiais funciona como elemento de legitimação do currículo, conferindo-lhe um caráter progressista e democrático, ainda que as condições institucionais de ensino frequentemente inviabilizem a realização desse ideal (Lopes, 2015). Assim, mais do que orientar práticas pedagógicas efetivamente críticas, a cidadania crítica assume a forma de uma retórica curricular, cuja função principal é afirmar compromissos simbólicos sem enfrentar os limites estruturais do sistema educacional.

Essa contradição torna-se particularmente evidente quando se observa a organização do ensino de História na educação básica. A disciplina de História é atravessada por currículos extensos, fragmentados e rigidamente distribuídos ao longo do ano letivo, o que reduz

significativamente o tempo destinado à problematização, ao debate e à construção coletiva do conhecimento (Bittencourt, 2004; Saviani, 2008, 2011; Gasparin, 2012). Nesse cenário, o ensino histórico tende a privilegiar a transmissão de conteúdos em detrimento da reflexão crítica, deslocando a cidadania do campo da práxis para o plano da enunciação abstrata.

Autores da sociologia do currículo já apontaram que esse modelo não constitui um espaço neutro (Young, 1971; Apple, 2000, 2006; Moreira; Tadeu, 2013; Santomé, 1998; Giroux, 1988; Silva, 1999), mas um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Nesse sentido, quando o currículo se apropria da noção de cidadania crítica sem alterar suas estruturas curriculares e institucionais de funcionamento, incorpora um discurso emancipatório que, paradoxalmente, convive com práticas pedagógicas conservadoras e com mecanismos de controle que limitam o dissenso e a autonomia intelectual dos estudantes.

Parte significativa da produção historiográfica e da reflexão educacional sobre a cidadania no Brasil ancora-se em uma leitura deficitária da formação histórica nacional, segundo a qual a experiência colonial, a escravidão e a dependência econômica teriam objetivamente impedido o desenvolvimento de um senso de cidadania e de direitos (Mastrodi; Avelar, 2017). Nessa perspectiva, a cidadania aparece como um atributo ausente, sempre adiado, cuja realização dependeria da consolidação tardia de instituições liberais nos moldes europeus. Tal leitura, embora reconheça corretamente os limites estruturais imposto pela colonização incorre no risco de transformar a história brasileira em uma narrativa permanente da falta.

O problema dessa abordagem não reside apenas em seu determinismo histórico, mas sobretudo em sua colonialidade conceitual (Quijano, 2009). Ao reduzir a cidadania à sua forma jurídico-institucional moderna, desconsideram-se as múltiplas experiências de pertencimento, reivindicação, resistência e produção de sentido político construídas pelos próprios sujeitos históricos em contextos de dominação.

Nessa perspectiva, à luz da crítica de Edgardo Landier (2005) à colonialidade do saber, a cidadania deixa de ser compreendida como prática social e experiência vivida, passando a ser tratada predominantemente como concessão estatal ou como resultado de um modelo normativo externo. Trata-se, portanto, de uma leitura que mede a realidade brasileira a partir de padrões alheios, reforçando hierarquias simbólicas e epistemológicas e deslegitimando formas outras de produção do político.

Essa narrativa da ausência não é neutra nem inofensiva. Ao naturalizar a ideia de que a cidadania não se formou no Brasil, esta contribui para a invisibilização das formas populares, subalternas e não liberais de participação política, além de empobrecer o próprio ensino de História. Nesse sentido, perpetua-se um sistema de “distinções visíveis e invisíveis, no qual estas últimas sustentam as primeiras, estabelecendo linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 73).

Quando essa concepção é transposta para o campo educacional, o resultado é um ensino que aborda a cidadania como ideal abstrato, deslocado da experiência histórica concreta dos sujeitos, reforçando uma pedagogia da adaptação e não da problematização. Assim, ao invés de tensionar as contradições do presente, o ensino de História acaba reproduzindo uma leitura colonizada do passado, interditando a possibilidade de compreender a cidadania como construção histórica plural, conflitiva e em permanente disputa.

Dessa forma, a cidadania crítica “ensinada na escola” tende a se configurar como uma cidadania normatizada e regulada, na qual o exercício da crítica é tolerado apenas enquanto não questiona as bases estruturais da organização social, política e cultural. O ensino de História, que poderia constituir um espaço privilegiado de problematização do poder, da memória e das desigualdades, acaba por reproduzir narrativas estabilizadas e interpretações hegemônicas, esvaziando o potencial crítico do conhecimento histórico.

A cidadania crítica, longe de se constituir como prática pedagógica consolidada, opera predominantemente como um enunciado regulador, que orienta o discurso educacional sem transformar, de modo substantivo, as dinâmicas do ensino-aprendizagem. O resultado é a produção de uma forma de cidadania escolarizada, mais próxima da conformidade discursiva do que do engajamento crítico, na qual o aluno aprende a repetir valores democráticos sem, necessariamente, compreender ou problematizar as estruturas históricas que os sustentam ou os contradizem.

Ao evidenciar essas contradições, torna-se possível compreender que o desafio da cidadania crítica no ensino de História não reside em sua formulação conceitual, mas na distância entre o ideal pedagógico proclamado e as condições reais de sua realização no espaço escolar. É nesse intervalo que a cidadania deixa de ser prática formativa e se converte em retórica curricular, abrindo caminho para processos de despolitização do conhecimento histórico que serão aprofundados nos tópicos seguintes.

CONTEÚDO HISTÓRICO E LÓGICA ENCICLOPÉDICA: ENSINAR TUDO PARA NÃO PROBLEMATIZAR NADA

A organização do ensino de História na educação básica brasileira permanece fortemente marcada por uma lógica enciclopédica de seleção e distribuição dos conteúdos (Fonseca, 1994). Tal lógica se expressa na centralidade conferida à abrangência temática, à linearidade cronológica e à sucessão acelerada de períodos e acontecimentos, frequentemente apresentados de forma fragmentada e descontextualizada.

No ensino de História, essa lógica enciclopédica opera como uma verdadeira tecnologia de controle curricular (Prats, 2006; Bittencourt, 2008), ao transformar o conhecimento histórico em um conjunto de informações a serem transmitidos, memorizados e avaliados em curto espaço de tempo. A pressão institucional pelo cumprimento de programas extensos, somada à escassez de tempo pedagógico, reduz significativamente as possibilidades de trabalho com fontes históricas, debates interpretativos e articulações entre passado e presente.

Como consequência, o foco do ensino de História desloca-se da interpretação, do conflito e da controvérsia para a reprodução de narrativas estabilizadas, tratadas como consensuais e incontestáveis. Esse processo, conforme aponta Michael W. Apple (2006), expressa seleções curriculares ideologicamente orientadas e, nos termos de Michel Bourdieu (2011), constitui uma forma de violência simbólica, ao naturalizar hierarquias e silenciar perspectivas subalternizadas.

Esse processo contribui para a normatização de uma narrativa histórica centrada nos vencedores, em desfavor das experiências, memórias e perspectivas dos grupos historicamente vencidos e marginalizados. Ao suprimir o dissenso e a crítica, o ensino de História favorece a aceitação passiva dessas narrativas hegemônicas, garantindo a continuidade simbólica e política das elites dominantes.

Como alerta Michael Apple (2006), o currículo escolar não constitui um espaço neutro de transmissão de saberes, mas resulta de seleções ideológicas profundamente atravessadas por disputas de símbolos e de poder. Decidir o que deve ou não ser ensinado implica definir quais histórias, sujeitos e experiências serão reconhecidos como legítimos no espaço escolar. No ensino de História, a lógica enciclopédica reforça essa dinâmica, ao apresentar determinadas narrativas como universais e necessárias, esvaziando o espaço para a pluralidade interpretativa e para o questionamento crítico da ordem social vigente.

Pierre Bourdieu (2011) contribui para aprofundar essa análise ao demonstrar que a imposição dessas visões de mundo ocorre de forma sutil e naturalizada, configurando o que

denomina violência simbólica. A ausência de problematização transforma o ensino de História em um dispositivo de reprodução social, no qual os estudantes são levados a reconhecer como natural, e legítima, uma ordem histórica que, paradoxalmente, contribui para sua própria exclusão.

Essa crítica encontra sólido respaldo nas contribuições da Escola dos Annales², que promoveu uma ruptura decisiva com a história tradicional centrada nos grandes eventos, personagens e feitos políticos. Ao privilegiar as estruturas de longa duração, as mentalidades coletivas, as experiências do cotidiano e os sujeitos historicamente silenciados, os historiadores dos Annales deslocaram o foco da história factual para os processos sociais, econômicos e culturais que estruturam as relações de poder (Burke, 1992; Braudel, 1997; Bloch, 2001).

Tal perspectiva tensiona diretamente a naturalização das narrativas hegemônicas e amplia as possibilidades de leitura crítica do passado. Essa crítica encontra sólido respaldo nas contribuições da Escola dos Annales, que promoveu uma ruptura decisiva com a história tradicional centrada nos grandes eventos, personagens e feitos políticos. Esta perspectiva tensiona diretamente a naturalização das narrativas hegemônicas e amplia as possibilidades de leitura crítica do passado.

A incorporação dessa abordagem implica compreender o conhecimento histórico não como um repertório fechado de fatos a serem memorizados, mas como uma construção interpretativa, marcada por conflitos, disputas de sentido e escolhas narrativas. Ao afastar-se da lógica enciclopédica e da transmissão acrítica de conteúdos, o ensino passa a valorizar práticas pedagógicas que enfatizam a análise de fontes, a contextualização histórica, a comparação de interpretações e o diálogo entre diferentes temporalidades, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica (Rüsen, 2001; Schmidt; Cainelli, 2009).

Dessa forma, Ivor F. Goodson (1995) observa que os currículos escolares tendem a cristalizar tradições disciplinares que se tornam resistentes à mudança. No ensino de História, a permanência da lógica enciclopédica reflete uma tradição curricular que privilegia a abrangência em detrimento da problematização, dificultando a incorporação de abordagens críticas que demandam tempo pedagógico, debate interpretativo e abertura ao dissenso. Nesse contexto, embora a formação para a cidadania crítica seja reiterada nos documentos curriculares, sua efetivação encontra obstáculos estruturais no cotidiano escolar.

² A Escola dos Annales foi uma corrente historiográfica surgida na França em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Seu principal objetivo era renovar a escrita da História, superando o modelo tradicional centrado em acontecimentos políticos, guerras e grandes personagens, para privilegiar a análise das estruturas sociais, econômicas, culturais e das mentalidades que moldam a vida das sociedades ao longo do tempo.

Ao privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade da experiência formativa, o currículo enciclopédico contribui para um ensino de História que informa, mas não forma criticamente. O estudante percorre uma sucessão acelerada de fatos e períodos históricos, mas raramente é convidado a interrogar os sentidos sociais, políticos e culturais desses processos.

Assim, ao ensinar tudo, o ensino de História acaba por não problematizar nada, deslocando a cidadania do campo da reflexão crítica para a assimilação passiva de conteúdos. Essa dinâmica prepara o terreno para os mecanismos de avaliação, controle e neutralização do dissenso, que serão analisados no tópico seguinte.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) observa que os currículos extensos e rigidamente organizados produzem um ensino de História excessivamente pautado pela cronologia factual e pela sucessão de conteúdos, em prejuízo da análise histórica propriamente dita. A pressão pelo cumprimento do programa, somada à escassez de tempo pedagógico, reduz as possibilidades de trabalho com fontes, debates interpretativos e articulações entre passado e presente. O resultado é um ensino que prioriza a cobertura do conteúdo em vez da compreensão histórica.

Na engrenagem do cotidiano escolar, essa lógica se materializa, por exemplo, na rigidez de cronogramas bimestrais engessados ou no uso de sistemas apostilados de ensino, que demandam o cumprimento de dezenas de tópicos factuais em poucas semanas. Diante da necessidade de vencer o conteúdo programático exigido por avaliações institucionais, restam ao docente poucas aulas para propor o manuseio direto de fontes documentais ou para debater as diferentes interpretações de um mesmo evento histórico, forçando uma abordagem predominantemente expositiva e linear.

Esse engessamento do cotidiano encontra explicação na perspectiva de Ivor F. Goodson (1995), que contribui para essa análise ao demonstrar que os currículos escolares tendem a cristalizar tradições disciplinares que se tornam resistentes à mudança. No ensino de História, a permanência da lógica enciclopédica reflete uma tradição curricular que valoriza a abrangência em detrimento da problematização, reforçando uma concepção de conhecimento histórico como acervo fechado e consensual. Essa tradição dificulta a incorporação de abordagens críticas que demandam tempo, debate e abertura ao dissenso.

Ao privilegiar a quantidade em negligência da qualidade da experiência formativa, o currículo enciclopédico contribui para a produção de um ensino de História que informa sem formar criticamente. O estudante é conduzido a percorrer rapidamente uma sucessão de fatos e períodos históricos, mas raramente é convidado a interrogar os sentidos sociais, políticos e culturais desses processos. Desse modo, a História escolar corre o risco de se converter em um inventário de

acontecimentos passados, incapaz de oferecer instrumentos analíticos para a compreensão crítica da realidade contemporânea.

No interior dessa lógica enciclopédica, o ensino de História pode ser compreendido como uma prática discursiva diretamente implicada nos processos de subjetivação, conforme a perspectiva foucaultiana. Longe de se restringir à transmissão de conteúdos sobre o passado, a educação histórica atua na produção de modos específicos de constituição do sujeito, ao selecionar narrativas legítimas, silenciar conflitos e naturalizar determinadas interpretações da experiência histórica.

Como assinala Michel Foucault, na obra *A arqueologia do saber* (2008), os saberes não apenas descrevem a realidade, mas produzem efeitos de verdade e formas de sujeição historicamente situadas. Nesse sentido, o currículo e o ensino de História operam como dispositivos de poder-saber, organizando regimes de verdade que orientam percepções de cidadania, pertencimento e normalidade, frequentemente reforçando a aceitação da ordem social vigente como resultado natural da trajetória histórica.

Tal dinâmica converge com as críticas de Michael W Apple (2006) à seleção cultural do currículo e com a compreensão de Edward Palmer Thompson (1987) acerca da experiência histórica como campo de disputas simbólicas, frequentemente neutralizadas no espaço escolar. Além disso, ao definir quais narrativas são legitimadas e quais são marginalizadas, o ensino de História contribui para processos de rotulação e exclusão, aproximando-se do que Howard S. Becker (2008) descreve como mecanismos sociais de definição do desvio.

Depreende, assim, que a concepção enciclopédica do currículo impõe limitações à prática docente e redefine a função social do ensino de História. A abrangência superficial dos temas impede a problematização crítica, resultando em uma formação cidadã baseada na recepção passiva de conteúdos, com sacrifício da reflexão autônoma. Tal dinâmica estabelece as bases para os instrumentos de avaliação, controle e neutralização do pensamento divergente, que serão analisados no próximo segmento.

AValiação ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE NEUTRALIZAÇÃO DO DISSENSO

A avaliação escolar, longe de constituir um procedimento técnico e neutro voltado exclusivamente à aferição da aprendizagem, pode ser compreendida como um dos principais dispositivos de exercício do poder disciplinar no espaço escolar, na medida em que produz

classificações, hierarquizações e normas de conduta que regulam comportamentos, orientam práticas pedagógicas e delimitam aquilo que é reconhecido como saber legítimo.

Na perspectiva foucaultiana, a avaliação integra o conjunto de técnicas que articulam vigilância, normalização e hierarquização dos sujeitos, operando de forma contínua na produção de condutas ajustadas às expectativas institucionais (Foucault, 2007). Nesse sentido, avaliar não é apenas medir o que o aluno sabe, mas regular comportamentos, ritmos de aprendizagem e formas legítimas de expressão do conhecimento.

Michel Foucault (2007) identifica no exame uma tecnologia central das sociedades disciplinares, pois ele combina a observação permanente com a produção de saberes sobre os indivíduos, transformando-os em casos, registros e classificações. No contexto do ensino de História, a avaliação assume precisamente essa função disciplinar: ao individualizar e ordenar os estudantes em escalas de desempenho, esta também estabelece quais leituras do passado são 'seguras' e quais desvios interpretativos devem ser corrigidos para a manutenção da ordem narrativa.

Essa engrenagem punitiva demonstra que a nota, o conceito e o parecer avaliativo não apenas informam sobre o rendimento escolar, mas produzem efeitos simbólicos duradouros sobre a trajetória e a autoimagem dos sujeitos avaliados. Embora o campo da pedagogia contemporânea insista na necessidade de compreender a avaliação como uma ação pedagógica voltada à análise do processo, capaz de aferir se o estudante desenvolveu senso crítico e habilidades emancipatórias, a função institucional do exame historicamente sabotou essa intenção. Sob o peso da classificação foucaultiana, a pretensa avaliação formativa é esvaziada, e a capacidade do educando de lidar com conflitos e exercer o dissenso acaba subordinada à mera reprodução burocrática de conteúdos assimilados.

Essa lógica disciplinar manifesta-se na organização do tempo escolar, na definição dos conteúdos considerados avaliáveis e nos critérios legitimados para a demonstração do conhecimento, operando por meio do exame como técnica que articula vigilância, normalização e registro. Nesse sentido, a avaliação não apenas mede desempenhos, mas participa ativamente da produção de sujeitos escolares ajustados às expectativas institucionais, internalizando padrões de conduta e formas socialmente reconhecidas de saber.

Ao estabelecer o que deve ser aprendido, como deve ser expresso e em que tempo deve ser demonstrado, a avaliação atua como mecanismo de controle pedagógico, orientando práticas docentes e discentes em direção à previsibilidade e à conformidade. O erro, nesse processo, deixa

de ser compreendido como parte constitutiva da aprendizagem e passa a ser tratado como falha individual, reforçando a responsabilização do aluno pelo insucesso escolar.

Além disso, a avaliação contribui para a internalização das normas institucionais, na medida em que induz os estudantes a ajustarem espontaneamente suas condutas às expectativas avaliativas. O medo da reprovação, da nota baixa ou da rotulação negativa produz formas sutis de autocontrole e autocensura, nas quais o próprio sujeito passa a regular suas falas, interpretações e posicionamentos. Desse modo, o poder disciplinar não opera apenas de forma coercitiva, mas sobretudo produtiva, moldando subjetividades e delimitando os limites do dizível e do pensável no espaço escolar.

Compreendida sob essa ótica, a avaliação escolar não pode ser reduzida a um instrumento pedagógico neutro, mas deve ser analisada como um dispositivo estratégico na produção de sujeitos escolares disciplinados, previsíveis e ajustados à ordem instituída. Essa dimensão disciplinar da avaliação constitui o terreno sobre o qual se assentam os mecanismos de legitimação da desigualdade, da meritocracia e, especialmente, da neutralização do dissenso no ensino de História.

Um discurso meritocrático ocupa lugar central na legitimação das práticas avaliativas no contexto escolar (Gonçalves; Filho; Santos, 2024), apresentando a avaliação como instrumento objetivo, justo e imparcial de mensuração do desempenho individual. À luz de Michael W. Apple (2006), essa perspectiva contribui para a naturalização de um currículo que privilegia determinados saberes e competências socialmente valorizados, convertendo desigualdades estruturais em diferenças de mérito e reforçando processos de seleção e legitimação que operam sob a aparência de neutralidade pedagógica.

Essa narrativa sustenta a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar decorrem exclusivamente do esforço, da dedicação e das capacidades do aluno, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo. Conforme assinala Pierre Bourdieu (2011), tal lógica contribui para a naturalização das diferenças sociais, convertendo privilégios historicamente construídos em méritos aparentemente individuais.

A avaliação, nesse sentido, opera como mecanismo privilegiado de reprodução das hierarquias sociais, ao valorizar determinados repertórios culturais, linguagens e formas de expressão que correspondem ao capital cultural dominante. Os critérios avaliativos, longe de serem universais, refletem escolhas pedagógicas e curriculares que favorecem estudantes mais familiarizados com os códigos legítimos da escola.

Quando essas escolhas são apresentadas como neutras e técnicas, ocultam-se as relações de poder que as sustentam, produzindo aquilo que Pierre Bourdieu (2011) denomina violência simbólica: uma forma de dominação que se exerce com o consentimento tácito dos dominados, por meio da imposição de significados e classificações socialmente legitimadas.

Essa dinâmica encontra forte ressonância nas análises de Michael W. Apple (2006) sobre o currículo e a avaliação como seleções culturais ideologicamente orientadas. Para o autor, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas participa ativamente da produção e da legitimação de uma determinada visão de mundo, ao definir quais saberes são considerados válidos, relevantes e avaliáveis. A avaliação, nesse processo, atua como instância de validação dessas escolhas, premiando a adesão às narrativas e interpretações consagradas e penalizando formas alternativas de leitura e compreensão da realidade.

Ao articular mérito e neutralidade, a avaliação escolar contribui para deslocar o debate educacional do plano coletivo e político para o plano individual e moral (Garcia; Algebaile; Morais, 2023). O insucesso escolar passa a ser interpretado como falha pessoal, e não como resultado de um sistema que distribui desigualmente oportunidades de aprendizagem e reconhecimento. Esse deslocamento tem efeitos profundos na formação dos sujeitos, pois induz à internalização da culpa, à aceitação das desigualdades como naturais e à despolitização das experiências escolares.

Dessa forma, a avaliação não apenas classifica desempenhos, mas legitima uma ordem social específica, ao transformar diferenças socialmente produzidas em desigualdades escolarmente sancionadas. Ao operar sob a retórica da neutralidade e do mérito, o processo avaliativo reforça mecanismos de exclusão e silenciamento, criando as condições para que o dissenso seja percebido como inadequação, incapacidade ou desvio. Esse movimento prepara o terreno para a análise, no próximo item, da avaliação como instrumento direto de neutralização do dissenso no ensino de História.

No ensino de História, a avaliação assume papel decisivo na delimitação das interpretações consideradas legítimas, funcionando como mecanismo de regulação das leituras do passado e das formas aceitáveis de posicionamento crítico dos estudantes. Embora o discurso pedagógico frequentemente valorize a interpretação, o debate e a pluralidade de perspectivas, as práticas avaliativas tendem a privilegiar respostas alinhadas às narrativas estabilizadas pelos livros didáticos, pelos currículos oficiais e pelos gabaritos previamente definidos. Nesse contexto, o dissenso histórico — entendido como a problematização de versões consagradas, a explicitação de conflitos e a incorporação de experiências subalternizadas — passa a ser sistematicamente desestimulado.

Essa dinâmica fica evidente no desenho de avaliações escolares baseadas prioritariamente em testes de múltipla escolha ou em questões dissertativas de caráter puramente factual. Nesses instrumentos, o sucesso do estudante depende da reprodução literal das sínteses oferecidas pelo livro didático adotado. Se um aluno adota uma perspectiva dissidente ou tenta tensionar as contradições de um processo histórico (como os conflitos de classe ou as assimetrias de gênero ocultas na narrativa oficial), sua resposta frequentemente diverge do gabarito rígido preestabelecido, sendo sumariamente classificada como erro técnico ou inadequação conceitual.

A partir da contribuição de Edward Palmer Thompson (1987), é possível compreender a História como um campo atravessado por experiências, disputas e conflitos, no qual os sujeitos históricos não são meros efeitos das estruturas, mas agentes que interpretam e ressignificam sua própria condição. No entanto, quando transposta para o espaço escolar sob uma lógica avaliativa rígida, essa concepção é esvaziada. A experiência histórica, em sua dimensão conflitiva e aberta, cede lugar a narrativas lineares e consensuais, nas quais o passado aparece como sequência de fatos consumados, e não como processo marcado por antagonismos e lutas simbólicas.

A avaliação, nesse cenário, atua como instância de fechamento interpretativo. Questões dissertativas, provas objetivas e atividades avaliativas em geral passam a operar a partir de critérios que reconhecem como corretas apenas aquelas respostas que reproduzem a leitura dominante dos acontecimentos históricos. Interpretações que tensionam o discurso oficial, questionam a centralidade de determinados sujeitos históricos ou evidenciam conflitos sociais silenciados tendem a ser classificadas como imprecisas, inadequadas ou simplesmente erradas. Assim, o aluno aprende que, no âmbito avaliativo, discordar tem custo.

Esse processo pode ser analisado à luz das contribuições de Howard S. Becker (2008) sobre os mecanismos sociais de rotulação. Ao definir quais interpretações são aceitáveis e quais extrapolam os limites do esperado, a avaliação escolar participa da construção de categorias implícitas de normalidade e desvio. O estudante que insiste em leituras críticas, que problematiza versões consagradas ou que mobiliza referenciais não legitimados pelo currículo, corre o risco de ser rotulado como confuso, imaturo ou ideológico, deslocando o foco do debate histórico para a suposta inadequação do sujeito.

Dessa forma, a avaliação no ensino de História não apenas mede aprendizagens, mas orienta condutas interpretativas, produzindo um ambiente no qual a conformidade é recompensada e o dissenso é progressivamente neutralizado. O caráter conflitivo da História, essencial à formação de uma consciência histórica crítica, é substituído por um modelo avaliativo que privilegia a

memorização, a repetição e a adesão às narrativas autorizadas. O resultado é a formação de sujeitos historicamente informados, porém politicamente desmobilizados, capazes de narrar o passado, mas pouco estimulados a interrogá-lo.

Ao operar como filtro das interpretações legítimas do passado, a avaliação escolar reforça o esvaziamento crítico do ensino de História, contribuindo para a produção de sujeitos ajustados às versões hegemônicas da experiência histórica. Esse movimento evidencia como as práticas avaliativas, articuladas ao currículo e ao discurso pedagógico, desempenham papel central na neutralização do dissenso, preparando o terreno para a análise, dos efeitos formativos mais amplos desse processo sobre a subjetividade discente.

Os mecanismos avaliativos, ao longo do percurso escolar, produzem efeitos que ultrapassam a dimensão cognitiva da aprendizagem e incidem diretamente sobre a constituição das subjetividades discentes. Como evidenciado nos itens anteriores, a avaliação não apenas classifica desempenhos, mas orienta comportamentos, regula expectativas e delimita os limites do aceitável no espaço escolar. Nesse processo, consolida-se um modelo formativo no qual a conformidade é progressivamente incentivada e o dissenso, sutilmente, silenciado.

Esse processo formativo se articula à lógica da violência simbólica, na medida em que os critérios avaliativos são naturalizados como justos e universais, obscurecendo seu caráter, historicamente, situado e socialmente seletivo. Ao atribuir o sucesso ou o fracasso escolar à competência individual, a avaliação contribui para a legitimação das desigualdades e para a despolitização das experiências escolares. O estudante aprende não apenas conteúdos, mas também a aceitar hierarquias, a reconhecer limites implícitos à crítica e a compreender o espaço escolar como um campo no qual determinadas vozes são autorizadas e outras devem ser contidas.

No ensino de História, esses efeitos formativos assumem contornos particularmente relevantes, uma vez que a disciplina lida diretamente com narrativas, conflitos e disputas de sentido sobre o passado. Quando a avaliação privilegia a reprodução de versões estabilizadas e penaliza leituras dissidentes, esta compromete a formação de uma consciência histórica crítica, substituindo o exercício da interpretação pelo treinamento da conformidade. O aluno torna-se capaz de reconhecer respostas corretas, mas pouco estimulado a formular perguntas incômodas ou a problematizar as narrativas dominantes.

Dessa forma, a avaliação escolar atua como dispositivo central na produção de sujeitos ajustados, disciplinados e previsíveis, ao mesmo tempo em que limita o potencial emancipatório do ensino de História. Ao neutralizar o dissenso e silenciar conflitos, o processo avaliativo contribui

para a formação de indivíduos que compreendem o passado como algo encerrado e consensual, e não como campo aberto de disputas e possibilidades. Tal dinâmica evidencia que a avaliação, longe de ser um elemento secundário do processo educativo, ocupa posição estratégica na articulação entre currículo, poder e subjetivação, reforçando a necessidade de repensar criticamente suas práticas e seus efeitos formativos no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do texto evidenciou que a centralidade da transmissão linear de conteúdos, associada à lógica enciclopédica e ao controle do tempo escolar, tende a reduzir o conhecimento histórico a um conjunto de informações estabilizadas, pouco abertas ao debate e à problematização. Nesse contexto, o ensino de História afasta-se de sua dimensão interpretativa e conflitiva, limitando o diálogo com as tensões do presente e com as disputas de memória que atravessam a vida social.

De modo articulado, destacou-se o papel da avaliação escolar como dispositivo que reforça esse fechamento interpretativo. Ao privilegiar instrumentos classificatórios e critérios de conformidade narrativa, as práticas avaliativas analisadas operam na neutralização do dissenso histórico, convertendo a pluralidade de leituras em respostas esperadas e tecnicamente mensuráveis. Tal dinâmica contribui para a produção de uma cidadania domesticada, na qual o pensamento crítico é tolerado apenas dentro de margens previamente definidas pela instituição escolar.

Nesse sentido, a cidadania crítica, longe de se configurar como prática pedagógica efetiva, permanece majoritariamente como retórica curricular, reiterada nos discursos oficiais, mas fragilizada pelas condições concretas de ensino. A despolitização do conhecimento histórico não decorre da ausência de temas políticos no currículo, mas da forma como esses conteúdos são organizados, avaliados e destituídos de sua dimensão conflitiva e problematizadora.

Por fim, cabe ressaltar que este artigo não se propõe a esgotar a complexidade do tema, mas a oferecer apontamentos analíticos coerentes com a hipótese inicial apresentada na introdução. Ao evidenciar as tensões entre cidadania, conteúdo, avaliação e dissenso no ensino de História, o texto busca contribuir para o debate crítico sobre os limites e desafios da formação cidadã na escola contemporânea, indicando a necessidade de práticas pedagógicas a nível de ensino de história que reconheçam o conflito, a pluralidade e a controvérsia como elementos constitutivos da educação histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929–1989)**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. v. 13. n. 37. jan./abr. 2008. p. 45-53. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas SP: Papyrus, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo**. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e5a9051a-c3bc-4eb6-9d93-61f5055a6d30/content>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- GARCIA, Luciane Terra dos Santos; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; MORAIS, Arécia Susã. **As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas**. Cad. Cedes. Campinas. v. 43. n. 121. p.44-54. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 50. p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/StWmRbsbCsmgmqdCTY4YLFk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas. Brasília, DF. v. 21. n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MASTRODI, J.; AVELAR, A. E. C. **O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão**. Cadernos de Direito, v. 17, p. 3-27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v17n33p3-27>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Thomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Thomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

PRATS, Joaquín. Ensinar **História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 27, p. 19-35, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2008

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, p.73–117, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SANTISTEBAN, Antoni, Fernández; PAGÈS, Joan, Blanch. **La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria**. Caderno Cedes. Campinas. v. 30. n. 82, set.-dez. 2010. p. 281-309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 24 jul. 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Novos Estudos. São Paulo. v. 79. 2007. p. 71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

SZTOMPKA, Pior. **A sociologia da mudança social**. Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Civilização, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.