



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**LEANDRO SAPIENSA GALVÃO LEAL**

**HISTÓRIA PARA QUÊ? HUMANIDADES DIGITAIS E A OLIMPÍADA NACIONAL  
EM HISTÓRIA DO BRASIL – 2009-2022**

CAMPINAS - SP

2023

**LEANDRO SAPIENSA GALVÃO LEAL**

**HISTÓRIA PARA QUÊ? HUMANIDADES DIGITAIS E A OLIMPÍADA NACIONAL  
EM HISTÓRIA DO BRASIL – 2009-2022**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Meneguello

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO LEANDRO SAPIENSA GALVÃO LEAL, E ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A). CRISTINA MENEGUELLO.

CAMPINAS - SP

2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L473h Leal, Leandro Sapiensa Galvão, 1983-  
História para quê? : humanidades digitais e a Olimpíada Nacional em  
História do Brasil - 2009-2022 / Leandro Sapiensa Galvão Leal. – Campinas,  
SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Cristina Meneguello.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Olimpíada Nacional em História do Brasil. 2. História - Estudo e ensino.  
3. Humanidades digitais. 4. Tecnologias digitais da informação e comunicação.  
I. Meneguello, Cristina. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

**Informações Complementares**

**Título em outro idioma:** History for what? : digital humanities and the National Olympiad in  
Brazilian History - 2009-2022

**Palavras-chave em inglês:**

History - Study and teaching

Digital humanities

Digital information and communication technologies

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestre em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Cristina Meneguello [Orientador]

Alessandra Pedro

José Alves de Freitas Neto

**Data de defesa:** 28-04-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0003-2753-4993

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8965664722504961>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora do trabalho de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) a seguir descritos, em sessão pública realizada em vinte e oito de abril de dois mil e vinte e três, considerou o candidato Leandro Sapiensa Galvão Leal aprovado.

Prof(a). Dr(a). Cristina Meneguello - IFCH/Unicamp  
Presidente da Comissão Examinadora

Prof(a). Dr(a). Alessandra Pedro – (Pesquisadora Sem Vínculo)  
Examinadora Externa

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto – IFCH/Unicamp  
Examinador Interno

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

CAMPINAS - SP

2023

## **DEDICATÓRIA**

À memória de meu pai, Wesley, que sempre esteve ao meu lado e incentivou-me no caminho dos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Às companheiras que fizeram parte da rotina que se tornou este trabalho de mestrado, minha esposa Karla e minha filha Gayatri. Vocês são minha inspiração para o devir da vida. Durante o longo período de reclusão imposto pela pandemia do covid-19, trabalhamos, estudamos, nos divertimos e passamos com grande união e harmonia por todas as dificuldades que vieram. Agradeço por toda a paciência e compreensão por minhas ausências e longos períodos em que estive quase incomunicável fechado no escritório.

À minha mãe Ângela, por todo o carinho e apoio de sempre, sua ternura e sensatez são exemplo para que eu busque sempre melhorar como ser humano. Seu incentivo e do pai para os estudos resultou em um filho professor que se aventura a ser pesquisador, ama o que faz e sonha fazer mais!

Aos meus familiares, minha irmã Larissa e meu cunhado Gustavo dois jovens doutores, por todos os momentos felizes e aventuras juntos com a pequena Isa! Aos queridos sogro e sogra, Antonio Carlos e Rosangela, minha gratidão e admiração por tudo que fizeram e fazem por nós todos os dias.

Aos amigos irmãos que a vida me presenteou, Everton (Bolinha), Geraldo (Chimbica), de longa data juntos, cada um na sua caminhada. Stenio (Nero) e Mariana, o casal companheiro, de muita boa conversa, música e cerveja. Lucas e Gabis, compadre e comadre, amigos do coração desde a graduação. Ao amigo Bruno, também professor e companheiro de muitas histórias, e hambúrgueres.

Aos professores, gestores, amigos e colegas do Colégio Atibaia, todos e todas que me incentivaram nessa caminhada, e contribuíram de alguma forma com este trabalho.

Aos meus queridos alunos, e para todos os que já compartilharam comigo o espaço da sala de aula, agradeço o apoio de vocês. Em especial, aos que responderam ao questionário de pesquisa como meus ex-orientandos da ONHB. Vitor Silva e Gabriel Salomão, por participarem diretamente da construção do site “História para quê?”.

Aos colegas do ProfHistória, representados nos professores Edson e Julio, camaradas com os quais troquei ideias e aprendi muito durante o curso, no congresso da UERJ e em nossas andanças pelo Rio de Janeiro.

À orientadora prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Meneguello, por toda a atenção e apoio durante o curso. As dificuldades, dúvidas que surgiram, a ansiedade pelo passo seguinte, encontraram

sempre suas palavras tranquilizadoras e norteadoras. Por conhecer tão bem o objeto deste estudo, contribuiu também como fonte fundamental para a pesquisa.

Minha gratidão aos professores e professoras do ProfHistória, que em tempos de ensino remoto se fizeram presentes e ofereceram o melhor dentro das possibilidades do período emergencial da pandemia.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Pedro (Leca), por aceitar ler este trabalho e participar da banca examinadora, com quem pude compreender de maneira mais próxima a elaboração de materiais da ONHB.

Ao prof. Dr. José Alves, por aceitar ler este trabalho e participar da banca examinadora. Seus apontamentos auxiliaram nas reflexões da etapa final deste trabalho.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Carvalho, por aceitar ler este trabalho, por suas orientações no exame de qualificação, e participar como suplente da banca examinadora, além de contribuir também como fonte. Suas aulas foram de grande importância para a definição do projeto desta pesquisa.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcella Albaine, por aceitar ler este trabalho e participar como suplente da banca examinadora. Suas considerações e sugestões sobre a apresentação realizada no II Congresso Nacional do ProfHistória – UERJ, foram de grande valia.

Ao prof. Dr. Marcelo Firer, por sua generosidade em responder prontamente ao questionário da pesquisa, e-mails e telefone. Seus apontamentos foram enriquecedores.

Ao amigo Arie e à amiga Joana, pela gentileza de revisar o texto. Vocês foram fundamentais como especialistas das letras, para enxergar o que eu não conseguia mais ver, de tanto olhar para o texto.

Aos funcionários do IFCH-Unicamp, representados na secretária Eliana Sumi, que sempre esteve pronta para auxiliar nas questões acadêmicas e burocráticas.

É chegado o momento do desfecho, da despedida após um longo processo, que engendrará os próximos passos da caminhada da vida. As palavras aqui limitadas pelo texto escrito, são uma modesta tentativa de agradecer a todos e todas que participaram de alguma forma dessa jornada.

## RESUMO

A proposta deste estudo consiste em um trabalho com fontes e interpretação de narrativas historiográficas voltadas para o ensino, examinando possíveis convergências entre a *História Digital* e as *Humanidades Digitais*. Como objetos de análise, destacam-se a *Olimpíada Nacional em História do Brasil - Unicamp*, e as experiências com a organização e orientação de estudos com equipes participantes desde 2009. As discussões historiográficas envolvidas pautam-se por linguagens e referenciais decoloniais, inclusivas das minorias, das periferias, do multicultural e intercultural. Apresentamos reflexões sobre a *educação histórica*, mediada por recursos digitais, inseridas no campo de estudos sobre mudanças nas formas de ensinar e aprender História.

Em diálogo com a teoria crítica, acerca da atualidade dos conceitos de formação e semiformação cultural de Theodor Adorno, fundamentada por estudos mais recentes sobre este pensador, buscamos cruzamentos teóricos que sustentam o caráter insurgente como possibilidade educativa não meramente reprodutiva. Em meio ao debate sobre *Humanidades Digitais* e o lugar da História na educação, apresentamos apontamentos que aproximam este referencial ao pensamento decolonial.

A coleta de dados foi realizada a partir dos materiais do acervo da ONHB, análises sobre estrutura, organização e perspectivas historiográficas do evento. Nesse intento, foram elaborados questionários online, como roteiros estruturados de entrevistas com a coordenação da ONHB, membros da comissão organizadora e equipe técnica. Paralelamente, foi elaborado um formulário digital, destinado a professores e estudantes participantes das edições olímpicas, na busca por informações que corroboraram com a compreensão das hipóteses levantadas por esta pesquisa. Como resultado, as análises realizadas serviram de base para a elaboração de materiais digitais, que foram disponibilizados publicamente por meios digitais, no site/blog “História para quê?”. Pretendemos, com essa proposta, estabelecer conexões com outros docentes e estudantes que se voluntariem a colaborar na continuidade do projeto.

**Palavras-chave:** História - Estudo e ensino; Humanidades digitais; Olimpíada Nacional em História do Brasil; Tecnologias digitais da informação e comunicação.

## ABSTRACT

The purpose of this study consists in a work with sources and interpretation of historiographical narratives focused on teaching, examining possible convergences between Digital History and Digital Humanities. As objects of analysis, we highlight the National Olympiad in History of Brazil - Unicamp, and the experiences with the organization and orientation of studies with participating teams since 2009. The historiographical discussions involved are guided by decolonial languages and references, including minorities, the peripheries, the multicultural and intercultural. We present reflections on historical education, mediated by digital resources, inserted in the field of study about changes in the ways of teaching and learning History.

In dialogue with critical theory, about the actuality of Theodor Adorno's concepts of cultural formation and semi-formation, based on more recent studies from this thinker, we seek theoretical intersections that support the insurgent character as an educational possibility not merely reproductive. Amid the debate on Digital Humanities and the place of History in education, we present notes that bring this reference closer to decolonial thought.

Data collect was performed using materials from the ONHB collection, analyses of the structure, organization, and historiographic perspectives of the event. For this purpose, online questionnaires were prepared, such as structured interview scripts with the coordination of the ONHB, members of the organizing committee and the technical team. At the same time, a digital form was created, aimed at teachers and students participating in the Olympic editions, in the search for information that corroborated the understanding of the hypotheses raised by this research. As a result, the analyzes carried out served as the basis for the preparation of digital materials, which were made publicly available by digital media, on the website/blog "História para quê?". With this proposal, we intend to establish connections with other professors and students who volunteer to collaborate in the continuity of the project.

**Keywords:** Digital humanities; Digital information and communication technologies; History - Study and teaching; National Olympiad in History of Brazil.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Imagem dos Protestos contra a reforma das escolas paulistas.	62
<b>Figura 2</b> - ONHB 12, fase 2, questão 10 - cartas da Maré	73
<b>Figura 3</b> - ONHB 12, fase 2, questão 10 - cartas da Maré	73
<b>Figura 4</b> - AmarElo no Theatro Municipal I	76
<b>Figura 5</b> - AmarElo no Theatro Municipal II	77
<b>Figura 6</b> - AmarElo no Theatro Municipal III	77
<b>Figura 7</b> – Tipos de preconceitos	97
<b>Figura 8</b> - Tela inicial do site da ONHB	129
<b>Figura 9</b> - Logo da ONHB	130
<b>Figura 10</b> - Cartaz da ONHB 14	131
<b>Figura 11</b> - Tarefa 22c, fase 2, ONHB 14. Mulheres de Tejucupapo (2015)	132
<b>Figura 12</b> - Tarefa 22c, Migalha 18, fase 2, ONHB 14. Mulheres de Tejucupapo (2015)	132
<b>Figura 13</b> - Tela da tarefa transcrição de documento	134
<b>Figura 14</b> - Excluídos da História	136
<b>Figura 15</b> - A Independência Exposta	136
<b>Figura 16</b> - Tela inicial do site “História para quê?”	138
<b>Figura 17</b> - Tela do <i>blog</i>	140

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Seleção de questões insurgentes da ONHB.	54-56
<b>Tabela 2</b> – Lista de questões relativas à História e Cultura Indígena.	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem.

**CMS** - Content Management System, em português, sistema de gerenciamento de conteúdos.

**CNV** – Comissão Nacional da Verdade.

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

**DECEX** - Departamento de Educação e Cultura do Exército.

**DEOPS** – Departamento de Ordem Política e social.

**DOI-CODI** - Destacamentos de Operação Interna/Centro de Operações e Defesa Interna.

**LGBTQIA+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (Travestis e Transexuais), Queer, Intersexos, Assexuais e demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero.

**LMS**- Learning Management System, em português, Sistema de Gestão de Aprendizagem.

**MNU** – Movimento Negro Unificado.

**OBMEP** – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Pública.

**ONHB** – Olimpíada Nacional em História do Brasil.

**SCMB** - Sistema Colégio Militar do Brasil.

**SPI** – Serviço de Proteção aos Índios.

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação.

**TDIC** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**WEB** - World Wide Web, em português, Rede Mundial de Computadores.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Formação e semiformação, educação histórica e insurgência: possibilidades críticas na era das TDIC</b>	21
<b>1.1 - Discussão teórica sobre os conceitos de formação, semiformação e a educação histórica em tempos de negacionismos.</b>	21
<b>1.2 - Possibilidades e desafios do ensino de História na era digital: o ensinar e aprender a construção do passado na constituição do presente.</b>	27
<b>1.3 - Mudanças e permanências no currículo de História: o oficial e o real na construção das identidades.</b>	33
<b>1.4 - Teoria, método historiográfico e o ciberespaço na ONHB.</b>	39
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Em busca do decolonial, insurgente, periférico, marginal</b>	49
<b>2.1 - A insurgência a partir de bell hooks: ideias para pensar as relações de aprendizagem e a afetividade no ato de ensinar.</b>	49
<b>2.2 - Seleção de Questões da ONHB para análise</b>	53
<b>2.2.1 - Análise das questões selecionadas.</b>	56
<b>2.3 - Coleta de dados com a coordenação, membros da comissão organizadora e participantes.</b>	86
<b>2.3.1- Apresentação e análise dos resultados do formulário para participantes estudantes e professores.</b>	86
<b>2.3.2 - Apresentação e análise dos resultados do formulário – questionário para equipe organizadora.</b>	98
<b>2.4 - Diferenciais, competição ou cooperação, dificuldades, superação.</b>	108
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Construção da Rede colaborativa para a Educação Histórica.</b>	117
<b>3.1- A ocupação do ciberespaço como espaço do saber histórico em debate.</b>	117
<b>3.2- Aprendizagem no ciberespaço e Consciência Histórica a partir dos exemplos coletados na pesquisa: diálogo com a equipe técnica.</b>	122
<b>3.3 - Por uma Educação Histórica Digital, Decolonial e Crítica.</b>	137
<b>3.3.1. “O historiador do futuro será programador ou não será”. Será?</b>	141

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	148
<b>REFERÊNCIAS</b>	155
<b>APÊNDICE</b>	162

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca ser uma contribuição ao entendimento do papel do conhecimento histórico e da prática historiográfica, na construção do espaço do saber vinculado à educação escolar no Brasil do século XXI. As discussões sustentadas pelo referencial teórico consideram a permanência de métodos tradicionais, a crise generalizada do sistema educacional nacional, e as vicissitudes pelas quais passam professores de História e estudantes na era da cultura digital, como fatores críticos que necessitam de contrapontos. O espaço-tempo da aprendizagem histórica parece achatado e acelerado pela dinâmica curricular, deixando pouco para a contemplação e reflexão necessários ao conhecimento profundo e significativo. Ao longo de anos pensando e vivenciando esta condição como professor da educação básica, a problematização da própria experiência exigiu a postura crítica, e a busca de alternativas, numa práxis que fundamentou a vontade impulsionadora deste trabalho. Entre os objetos de análise propostos, destacam-se a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), desenvolvida pelo departamento de História da Unicamp, e as experiências junto aos estudantes na organização e orientação de estudos com equipes colaborativas, no Ensino Fundamental e Médio, desde a primeira edição em 2009.

No primeiro capítulo, apresentamos conceitos relacionados, fundamentados na noção crítica sobre formação e semiformação em Theodor Adorno<sup>1</sup>, e de estudos mais recentes desta teoria<sup>2</sup>. Em meio ao debate sobre *Humanidades Digitais* e o lugar da História na educação, foram apresentados apontamentos críticos a este referencial e considerações sobre o pensamento decolonial. Este último entendido como uma nova proposta epistemológica, contraposta às permanências do saber colonizado e subalternizado pela racionalidade eurocêntrica moderna. Entendemos que a radicalidade deste pensamento passa pela análise crítica, dentre as possibilidades propostas pelo campo teórico aberto pela rede Modernidade/Colonialidade<sup>3</sup>, composto por pesquisadores de diversas áreas, voltados aos estudos das realidades latino-americanas, e suas intersecções com as genealogias das estruturas de pensamento desde os estudos pós-coloniais. Discutimos, entre relações críticas com pensadores europeus, elementos

---

<sup>1</sup> ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

<sup>2</sup> Cf. ZUIN, Antônio; ZUIN, Vania Gomes. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 24, nº 3, p. 420-436, dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7757>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

<sup>3</sup> C.f. OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Lúcia. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

deste campo, hoje consolidado, que contribuem para as discussões sobre novas bases para o ensino de História no Brasil<sup>4</sup>.

Em tempos de disputas de memórias, negacionismos e estratégias organizadas para a limitação da liberdade de professores e estudantes, parece relevante, talvez urgente, problematizar a aprendizagem histórica integrada às tecnologias digitais e redes sociais. No campo específico do ensino de História na era digital, como apresentar a contraposição a esse quadro? Na construção do discurso histórico junto aos estudantes, como eles participam do processo? Em que medida a História é importante para a formação dos estudantes de hoje? Como trabalhar na perspectiva decolonial e democrática a aprendizagem histórica?

Uma multiplicidade de fatores enseja a construção de saberes históricos que alienem o protagonismo estudantil à ressignificação das relações espaço-temporais de aprendizagem, sob novas bases epistemológicas pautadas pela diversidade, decolonialidade e educação democrática. O trabalho com fontes digitais e interpretações de narrativas historiográficas, possibilita um exame das convergências entre o ensino de História e as *Humanidades Digitais*. Os objetivos gerais visam analisar as relações entre a expansão da capacidade de armazenamento, acesso e compartilhamento suscitados pelo desenvolvimento das TDIC<sup>5</sup>, e as questões sobre a construção dos saberes históricos junto a estudantes do ensino fundamental (anos finais) e médio a partir da ONHB. Nesse sentido, compreender o papel do professor como mediador do processo de organização e interpretação da informação fragmentada e atemporal em um conhecimento racional, reflexivo, pautado pela problematização das fontes. A interpretação crítica das narrativas proposta nas atividades da olimpíada, aliada a uma introdução da compreensão instrumental do método pelos estudantes<sup>6</sup>, pode abrir caminhos para a formação qualitativa de uma *consciência histórica decolonial*. Neste âmbito, consideramos relevante analisar os processos pelos quais se inserem as ferramentas digitais no ensino de História na educação básica, em busca de uma compreensão da relevância dos modelos de hibridização do ensino. Para uma delimitação mais específica do objeto, as experiências de ensino com a Olimpíada de História embasaram a pesquisa, sobre as quais foram construídas reflexões e apontamentos a serem compartilhados.

---

<sup>4</sup> DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. *Educação*. Santa Maria, v. 45, n. 1, p. e91/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984644441328. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41328>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>5</sup> ZUIN, Antônio; ZUIN, Vania Gomes. “A formação no tempo e no espaço da internet das coisas”. *Educ. Soc.*, Campinas, 2016, vol. 37, nº 136, p. 757-773. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00757.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

<sup>6</sup> Cf. CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56-109.

Para o segundo capítulo, a proposta consiste, na primeira parte, em uma análise de questões consideradas insurgentes, e participações em edições anteriores da ONHB. Apontamos, especialmente nos anos 2020-21, algumas mudanças ocorridas devido à conjuntura da pandemia do covid-19. O acervo de questões e atividades propostas nas edições da ONHB foi objeto de análise, por meio de uma seleção das características enredadas na perspectiva deste trabalho, em diálogo com outras dissertações envolvidas nesta temática, escritas por Paulo A. Damasceno<sup>7</sup>, Jose G. Bastos<sup>8</sup> e Laira Pinheiro<sup>9</sup>. Feita esta seleção, estabelecemos conexões com as visões historiográficas implícitas na composição do objeto. Procuramos apresentar, por esta via, uma aproximação entre os documentos históricos em formato digital e sua compreensão/explicação junto aos estudantes, inserindo reflexões historiográficas levantadas sobre os próprios documentos e textos definidos pela organização do evento. Nesse sentido, entre os objetivos, demonstramos que a organização em equipes com professores tutores favorece a horizontalidade e a dialogicidade na relação de ensino-aprendizagem. A liberdade de pesquisa, a troca livre de informações entre estudantes e professores, que figuram de fato como mediadores, permite que a centralidade esteja na aprendizagem, e não nos saberes inquestionáveis do mestre. A metodologia da olimpíada oferece uma alternativa ao formato tradicional de provas individuais e definidas pelo binômio certo-errado, substituindo-as por um formato aberto ao diálogo e pesquisa durante a realização, com gradações de assertividade para as respostas das questões objetivas, como analisou Laira Pinheiro.<sup>10</sup> As atividades definidas como tarefas ao longo das fases semanais são também diversificadas, entre análises de imagens, cronologia, transcrição de documentos e produções de pesquisas solicitadas às equipes. O espaço virtual reservado aos professores tutores das equipes permite o acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes, e, com o uso das redes sociais, a ampliação do espaço-tempo da sala de aula para a orientação das equipes, conforme almejamos explicitar ao longo desta dissertação.

---

<sup>7</sup> DAMASCENO, Paulo Airton Pinto. *Silêncio na sala! Combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. 381 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27185>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

<sup>8</sup> COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. *A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN*. Dissertação (Programa de pós-graduação em Ensino – POSENSINO – UERN – UFERSA – IFRN), 2017. 157 p.

<sup>9</sup> PINHEIRO, Laira de Azevedo. *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018, 147 p.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 48-53.

Na segunda parte do capítulo, a elaboração de formulários digitais foi parte da metodologia para a coleta de dados, pensada por meio de questionários com roteiros estruturados respondidos pela coordenação da ONHB e membros da comissão organizadora. Paralelamente, a elaboração de um formulário digital, destinado a professores e estudantes participantes das edições olímpicas, possibilitou a obtenção de informações que corroboraram com a compreensão das hipóteses levantadas por esta pesquisa. Com esse objetivo, foram relatadas experiências de tutoria com equipes da ONHB, considerações sobre a importância de ensinar e aprender História, relacionadas às transformações na relação espaço-temporal de ensino-aprendizagem permeada pelas TDIC. As análises sobre estrutura, organização e perspectivas historiográficas do evento foram realizadas a partir de entrevistas com a coordenação da ONHB, entre outros membros da comissão organizadora e equipe técnica que se voluntariaram a participar da pesquisa.

No terceiro capítulo, entre os objetivos específicos, pretendeu-se apresentar e problematizar algumas noções sobre a constituição do *ciberespaço* vinculado ao desenvolvimento das TDIC, propondo possíveis aplicações práticas para o ensino de História. Dialogando com textos de Pierre Lévy e Yuk Hui, estabelecemos conexões com a dimensão técnica e filosófica, como contribuição ao entendimento sobre a formação do sujeito no espaço real/virtual. Inserimos, nesta discussão teórica, algumas relações entre a História Digital e as Humanidades Digitais, amparados em textos de Anita Lucchesi<sup>11</sup>, Aldair Rodrigues<sup>12</sup>, entre outros. Por meio de outro questionário, destinado aos integrantes da equipe técnica responsável pela plataforma digital da ONHB, pudemos compreender melhor a relação entre a estrutura virtual da olimpíada e seus participantes. O entendimento de algumas questões técnicas que afetam a experiência dos usuários - como capacidade dos servidores e *layout* -, e do trabalho desta equipe junto aos elaboradores e coordenação de forma multidisciplinar, permitiu uma ampliação qualitativa da análise.

Apresentamos, como resultado deste estudo, a construção de um espaço digital, que pretendemos conectar a outros docentes e estudantes que se voluntariem a colaborar, promovendo a interação via *web*, produção e compartilhamento de conteúdo. Para este fim,

---

<sup>11</sup> LUCCHESI, Anita. *Digital history e Storiografia digitale*: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2014, 188 p.

<sup>12</sup> RODRIGUES, Aldair. Humanidades digitais e diáspora africana: Questões éticas e metodológicas na elaboração de uma base de dados sobre a população escravizada em Mariana (século XVIII). *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 33, nº 69, p. 80-87, Janeiro-Abril 2020, p. 80.

utilizamos o próprio acervo documental das edições anteriores, elaborando orientações sobre organização, dinâmica de estudos, métodos de análise e discussões historiográficas pautadas por linguagens e referências decoloniais, inclusivas das minorias, das periferias, do multicultural e intercultural. Uma parte inicial dos conteúdos publicados no site foi extraída de passagens do texto desenvolvido nesta dissertação.

A organização das aplicações práticas deste projeto fora aqui idealizada como uma forma de engajar a participação professores e estudantes interessados pelo conhecimento histórico, ou seja, contribuir para a educação histórica. Ao longo da experiência docente e das impressões sobre o cenário educacional nacional, há uma sensação de certa desvalorização do passado, e de suas implicações na atualidade. Acreditamos que a reflexão séria sobre como o conhecimento histórico é importante para a vida no presente, para uma percepção alargada da existência, tenha certa utilidade para as relações humanas. Em tempos de manipulações irresponsáveis do passado, descomprometidas com o método e rigor conceitual, a história vira tema de debates fúteis, achismos e opiniões, que mais julgam do que compreendem, na busca de justificativa para explicações não verificadas no âmbito acadêmico-científico. A ocupação do ciberespaço por meio de estratégias educativas abertas se propõe como contraposição a este quadro.

A reunião de materiais colhidos ao longo da pesquisa em um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais, está inserida em nossa proposta como possibilidade de ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB. Na etapa final do trabalho, a publicação do site “História para quê?”, visa fomentar a organização de uma rede não formal de educadores e estudantes interessados nas discussões periféricas, insurgentes, “contra o silenciamento”<sup>13</sup>, que participem ativamente na construção do ciberespaço e produção de conteúdo. A amplitude temática refere-se a conteúdos marginalizados no currículo oficial de História do Brasil, como movimentos sociais, cultura afro-brasileira, cultura indígena, mulher, identidade de gênero, cultura do trabalho e outras temáticas sensíveis, vistas muitas vezes como “perigosas” em sala de aula. O debate sobre o negacionismo também deve ser tratado no campo dos combates narrativos, buscando demonstrar como, entre memória e esquecimento, o conhecimento histórico é valorizado ou banalizado. Neste ensejo, a desmistificação dos fundamentos do conhecimento histórico, passa pela aproximação dos estudantes com as fontes e métodos historiográficos, conforme o que apresentamos no desenvolvimento das análises

---

<sup>13</sup> DAMASCENO, op. cit., 2019. 381 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27185>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

teórico-conceituais. Amparados nas discussões envolvendo a operação historiográfica e a educação histórica, buscamos possibilidades de aproximação entre o que se entende por mundo acadêmico e o universo da educação básica, por meio das TDIC e das interações no ciberespaço, na construção da “Rede Colaborativa para a Educação Histórica”.

## Capítulo 1- Formação e semiformação, educação histórica e insurgência: possibilidades críticas na era das TDIC.

*O histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura.*

*Friedrich Nietzsche*

### 1.1 – Discussão teórica sobre os conceitos de formação, semiformação e a educação histórica em tempos de negacionismos.

Num cenário que parece universalizar apenas a racionalidade instrumental e ofertar educação escolar pautada pelo mínimo necessário à formação para o mercado de trabalho (talvez nem isso), defendemos uma educação insurgente, na perspectiva de autoras como bell hooks<sup>14</sup> e Catherine Walsh.<sup>15</sup> Devido à dinâmica acelerada das relações de trabalho e ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação, é cada vez mais célere a necessidade de transformação do ensino escolar, que não apenas acompanhe o processo tecnológico, mas defenda a formação crítica dos sujeitos. A importância de repensar o ensino das humanidades e o ensino de História como parte fundamental para uma educação histórica, na formação ao mesmo tempo identitária e crítica dos jovens estudantes, valorizando a perspectiva decolonial, democrática, insurgente e periférica, constitui-se nas escolhas teóricas que inspiram este estudo.

A atenção para reflexões sobre a educação histórica, mediada por recursos digitais e o trato com os documentos digitais, foi o caminho escolhido para a busca da compreensão das mudanças nas formas de ensinar e aprender História no tempo presente. A intenção de problematizar as mudanças nas relações espaço-temporais de ensino-aprendizagem, e a contribuição do ensino de História para a formação das identidades múltiplas orientadas pela práxis pedagógica, apresenta-se relacionada às discussões acerca dos aspectos da educação na teoria sobre formação e semiformação de Adorno<sup>16</sup> e, mais recentemente, Antônio Álvaro Zuin, Vânia Gomes Zuin<sup>17</sup>, Bruno Pucci, Jose A. Zamora entre outros autores<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2017.

<sup>15</sup> WALSH, Catherine. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

<sup>16</sup> ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p.7-40.

<sup>17</sup> ZUIN, Antônio; ZUIN, Vania Gomes. “A formação no tempo e no espaço da internet das coisas”. *Educ. Soc.*, Campinas, 2016, vol. 37, nº 136, p. 757-773. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00757.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

<sup>18</sup> PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). Idem, 2010, 244 p.

Para iniciar a discussão, o artigo “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, de Jörn Rüsen,<sup>19</sup> faz um paralelo entre teoria, método e ensino de História. Serão abordados, ao longo desta seção, alguns aspectos relevantes sobre os conceitos de *educação histórica* e *consciência histórica*, presentes nesta e em outras produções do autor, bem como considerações críticas no debate com outros pensadores, nas relações que envolvem o ensino-aprendizagem de História no mundo contemporâneo.<sup>20</sup> Abreu e Rangel, no texto “Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo contemporâneo”<sup>21</sup>, apresentam uma análise comparativa, em busca da compreensão do processo de elaboração/criação de novos sentidos para uma aprendizagem rumo à construção de uma cultura histórica mais democrática. Esta discussão será enredada ao longo deste texto, justaposta às contribuições da teoria crítica e de pensadores da decolonialidade.

As análises de Theodor Adorno sobre os rumos da educação no pós-Segunda Guerra Mundial apontavam para uma adaptação crescente da formação para o mercado de trabalho, observando uma padronização massificante do contexto educacional alemão, que pode ser verificada também no Brasil, intensificada nos anos 1970, durante a ditadura civil-militar. Esse fenômeno é apontado como global, ou ao menos característico dos países capitalistas como parte da estratégia de superação das crises socioeconômicas em diversos contextos. A solução neoliberal passou a irradiar do centro à periferia do capitalismo, e talvez estejamos hoje em sua fase tardia, desgastada, e, portanto, mais conservadora em suas estratégias de reprodução. Essa tendência impactou diretamente a educação, os métodos e conteúdos pedagógicos. Como afirma Jose A. Zamora, no texto “Theodor W. Adorno: educar contra la barbárie”:

Esta tendencia se percibe com más intensidad a partir de la crisis económica mundial de los pasados años de 1970 que supuso una pérdida del equilibrio posbélico entre productividad, necesidad de fuerza de trabajo y consumo y que abrió las puertas de la era neoliberal. La estrategia neoliberal promueve una completa disolución de la teoría de la sociedad em saberes parciales especializados acorde con su idea de que el gobierno estatal de la economía y la sociedad debe ser sustituido por la competitividad desregulada del mercado. Ésta se convierte em el principio al que deben someterse todos los ámbitos

---

<sup>19</sup> RÜSEN, Jörn. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, vol. 1, nº 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006, p. 7-16.

<sup>20</sup> Entendemos que não há uma definição fechada acerca do conceito, empregado de formas distintas e complementares por autores anteriores, e não pretendemos aqui nos filiar a uma única visão. Compreendemos, de forma ampla, que existe uma *consciência histórica*, mais ou menos presente na vida social dos indivíduos que se liga a uma coletividade e à cultura transmitida ao longo do tempo, relacionada aos processos educativos e às estruturas sociais. C.f. COSTA JÚNIOR, op. cit., 2017, p. 21-22.

<sup>21</sup> ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v.4, n.2, 2015, p.7-24.

políticos imaginables, también la cultura y la educación, desde las escuelas primarias a las universidades.<sup>22</sup>

A valorização do tecnicismo em detrimento da formação crítica, reflexiva, e autônoma é entendida na tradução do conceito de semiformação (*Halbbildung*), como forma alienada do processo de educação do sujeito. A ideia de uma formação que conduza à autonomia é considerada pelo pensador frankfurtiano sobre as condições materiais que subordinam as relações sociais e com a natureza. Há uma centralidade no conceito de classe como determinante, mas considerando também a influência freudiana, as pulsões instintivas relativas à violência e a ideia de barbárie, como antíteses ao esclarecimento e humanização. É claro que se trata de uma perspectiva europeia que, mesmo crítica, parte para isto de suas próprias bases epistemológicas de raízes iluministas. Não obstante, podemos notar conexões entre o atual quadro da educação brasileira e sua teoria da semiformação, pois aí trataremos de conceitos filosóficos, cuja amplitude pode ser adaptada à diversas sociedades e fenômenos contemporâneos. Nesta perspectiva, há também como aproximar, no campo teórico, análises sobre os negacionismos e ressentimentos atuais, que envolvem a discussão sobre colonialidade, com os do período pós-guerra, referindo-se à Auschwitz como sinônimo da barbárie em prol do capital, do trabalho morto, objetificado na perpetuação da dominação e da alienação:

A pergunta *O que significa elaborar o passado* requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça.<sup>23</sup>

De maneira mais abrangente, a noção de barbárie e de sua naturalização em meio a sistemas educacionais que reproduzem as estruturas de dominação vigentes sem questioná-las, aponta para a semiformação, que impulsiona no sujeito a adaptação à lógica produtivista-utilitária para o mercado. Neste processo, as múltiplas identidades são dissolvidas violentamente na educação dos indivíduos. Embora haja um reconhecimento de Adorno sobre os processos evolutivos tecnológicos, de maneira crítica, aponta para os problemas de uma organização estrutural não acompanhada ao mesmo passo pela formação cultural: “Dizer que a

<sup>22</sup> ZAMORA, Jose A. Theodor W. Adorno: educar contra la barbarie. in: PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA (org.), op. cit., 2010, p. 105-106.

<sup>23</sup> ADORNO, op. cit., 2020, p. 28, grifo do autor.

técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática”<sup>24</sup>. Trata-se de um processo de massificação dos bens culturais como produtos, dos próprios impactos da indústria cultural sobre a formação, e, pensando estritamente na formação escolar, da contradição que se estabelece na falta de autonomia do indivíduo em fazer escolhas, versus as condições previamente estruturadas às quais deve se enquadrar para se formar. A perda de sentido em si parece evidente,

No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.<sup>25</sup>

A problemática colocada tem raízes iluministas, semelhante à motivação da investigação kantiana sobre o esclarecimento, entendido com um fim em si mesmo, e que à luz da teoria crítica, no decorrer do processo de desenvolvimento capitalista, passa a converter a ciência e a formação cultural em força produtiva social como fim último<sup>26</sup>. Em outras palavras, as demandas econômicas tornaram-se guias para os processos formativos e educacionais, desvinculando-os de seus antigos princípios humanistas e elitistas dos séculos XVIII e XIX, transformando-os em padrões burgueses de investimento-rendimento, esperando-se para os educandos, um resultado final proporcional a essa relação na posição social produtiva que ocuparão no mercado de trabalho. E, de acordo com os textos da teoria crítica aqui analisados, mesmo que este tipo de resultado seja atingido nos mais altos níveis, quando se pode investir e se tem uma vontade orientada para este tipo de sucesso individual, a semiformação cultural tende a ser a tônica. É então consequente pensar, que o processo de globalização do capitalismo tenha impactos sobre os sistemas educacionais em diversas regiões e países, dialeticamente impondo limitações às diversidades socioculturais, impondo padronizações homogeneizadoras e totalizantes, em detrimento da autonomia do sujeito, e, portanto, da própria ideia de liberdade individual. Este raciocínio, seguido por Adorno em seu diálogo com Helmut Becker, implica em conclusões que afetam o próprio conceito de sociedade democrática:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de

<sup>24</sup> ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA (org.), op. cit., 2010, p.27.

<sup>25</sup> ADORNO, op. cit., 2020, p.140.

<sup>26</sup> ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *O conceito de esclarecimento*. In: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. Edição digital, ISBN: 978-85-378-1202-0, p. 16-45.

peças, porque não temos o direito de modelar peças a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda peças emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.<sup>27</sup>

Podemos concluir inicialmente, à luz deste debate teórico, que as concepções de Adorno, derivadas do materialismo histórico, na análise das estruturas e condições materiais objetivas na formação do ser social, não consideram apenas o conceito de classe como determinante, e sim de uma estrutura hegemônica que impacta diretamente a formação cultural dos indivíduos. Há que se questionar, e buscar aprofundar ideias não desenvolvidas pelo pensador frankfurtiano, pois estava em seu tempo e lugar, como por quais maneiras a semiformação cultural se perpetua e pode ser verificada nas sociedades atuais, considerando também interpretações que podem ser críticas ao conceito original. Claramente nosso tema não pretende atingir análises de tal amplitude, mas relacionar-se e debater com autores contemporâneos sobre as teses propostas há mais de 50 anos, pensando especificamente a realidade brasileira e como estas e outras problemáticas impactam o ensino de História. A tarefa de emancipação em relação às condições de dominação e opressão que pesam sobre os indivíduos em meio ao empobrecimento da formação cultural não é apenas pedagógica, mas política, conforme aponta Zamora<sup>28</sup>, na esperança de superar tais condições, é necessário conectar a educação aos diversos movimentos emancipatórios contemporâneos e identificar o potencial pedagógico que as diversas formas de luta contra a opressão, exclusão e dominação na atualidade, tem a nos ensinar: desbarbarizar a educação. Reconhecer e combater os conteúdos e métodos que perpetuam a violência insensível, as desigualdades sociais e raciais, a indiferença sobre passado que implica no próprio presente. Identificar e igualmente agir para transformar os métodos que aniquilam as potencialidades de desenvolvimento intelectual e ético dos educandos, enquanto indivíduos dotados de vontade e criatividade espontânea.

No âmbito da educação histórica, pensar o ensino de História, ainda assombrado por heranças de “crises catastróficas” do século XX, conforme define Rüsen, e por novas crises globais do século XXI, como a crise ambiental, a crise da democracia e a pandemia covid-19, torna-se tarefa desafiadora e complexa. Autores como Christian Laville, François Hartog, Jorn

---

<sup>27</sup> ADORNO, op. cit., 2020, p.141.

<sup>28</sup> ZAMORA, op. cit., p.111.

Rüsen e Hans Gumbrecht, apontam para a convergência sobre a necessidade de uma formação cultural histórica que supere fundamentos epistemológicos do século XIX, sobre os quais as narrativas construídas parecem não mais se sustentar, a saber, os conceitos de nação/identidade e verdade translúcida, como analisado por Abreu e Rangel<sup>29</sup>:

(...) acontecimentos como as duas grandes guerras, os campos de concentração stalinistas e nazistas, o holocausto, os fascismos em geral, a Guerra Fria, os movimentos de descolonização e as guerras civis que se desdobraram, as ditaduras civil-militares na América Latina e a queda do Muro de Berlim, constituíram conjunturas e desafios até então inéditos diante dos quais os homens não foram capazes de se posicionar como haviam feito até então, a partir dos sentidos e orientações que haviam constituído ao longo do século XIX, em especial no que diz respeito a dois sentidos específicos: nação/identidade e verdade translúcida.

Seguindo o conceito de “crise catastrófica” proposto por Rüsen, entende-se que quando acontecimentos deste tipo desafiam os princípios da geração de sentido em si mesmos, solapando a coerência da narrativa histórica, assentada até então sob binômios evolutivos como nação e identidade, civilização e progresso, a consciência histórica torna-se limitada, esfacelada ou até destruída, pois seus princípios já não fornecem respostas ao tempo presente. Estes princípios parecem desorientados, suas associações já não se mostram claras e objetivamente satisfatórias, sob a pena de se construir um quadro totalmente descolado da realidade dos fatos, pois ao serem propostos como categorias universais e associados de maneira inexorável, implicam em concepções etnocêntricas, narrativas identitárias unificadoras e excludentes, ao invés de ressaltar a alteridade e pluralidade.

Nesse caso, os princípios básicos da geração de sentido em si mesmos, que permitem a coerência da narrativa histórica, são desafiados ou mesmo destruídos. Eles precisam ser transgredidos e um aqui e agora cultural ou mesmo abandonados. Por isso, é impossível dar a essa crise um lugar na memória daqueles que precisam sofrê-la. Quando isso ocorre, a linguagem do sentido histórico silencia. Ela torna-se *traumática*. Leva tempo, algumas vezes mesmo gerações, para se encontrar a linguagem na qual seja possível articulá-la<sup>30</sup>.

Cabe então aqui, a questão sobre como podemos construir caminhos e pontes para uma nova narrativa, com bases epistêmicas compatíveis com a diversidade cultural, que contemple os vivos e os mortos das sociedades periféricas, no caso específico da História do Brasil. Notamos, no tempo presente, a busca por um ensino de História não etnocêntrico,

---

<sup>29</sup> ABREU; RANGEL, op. cit., p.8.

<sup>30</sup> RÜSEN, op. cit., 2009, p. 171.

antirracista e ancorado em valores democráticos, de igualdade social e de alteridade. Ao mesmo tempo, não utilizar do passado como mero meio para justificar e explicar o presente inevitável, a fim de não incorrerem no erro da justiça providencial da História, mas para abrir caminhos futuros.

Na tentativa de tecer algumas considerações sobre esta questão, introduziremos na próxima seção, ainda que de forma incipiente, possíveis aproximações teóricas entre a visão crítica sobre a educação formulada por Adorno, na perspectiva da atualidade do conceito de semiformação, e as pedagogias decoloniais insurgentes<sup>31</sup>. Na esteira da discussão com pensadores como Paulo Freire e Frantz Fanon, em busca de novas epistemologias para a educação, sobretudo em territórios periféricos, como a América Latina, buscaremos compreender elementos da educação histórica e da formação de uma *consciência histórica* oriunda da práxis educativa.

## **1.2 – Possibilidades e desafios do ensino de História na era digital: o ensinar e aprender a construção do passado na constituição do presente.**

Ao pensar o ensino de História no presente, de forma crítica e reflexiva sobre a práxis educativa, consideramos relevantes as problemáticas sociais, culturais, políticas e econômicas atuais. A princípio, o que parece óbvio não é necessariamente o que ocorre no chão da escola, quando se trata da educação básica, e isso talvez valha também para os níveis superiores, embora não seja o escopo de nosso trabalho. Quando notamos, por exemplo, que necessitamos da aprovação de leis - 10.639/03 e 11.645/08 - para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, é porque temos problemas, e isso foi reconhecido como um passo importante no sentido da busca de uma outra formação para a geração atual. Mas devemos reconhecer também, a continuidade do racismo estrutural, do genocídio indígena, dos projetos opressores das minorias, que compõem a grande massa de trabalhadores brasileiros, da própria exploração do trabalho pelo capital e da crise ambiental que se agrava. A lista é extensa, e pode conter tantos problemas com conexões e raízes históricas quanto se pode dispor a investigar. É possível perceber mudanças significativas em conteúdos de livros e materiais didáticos nas últimas décadas, bem como contribuições de diversas metodologias pedagógicas para o ensino de História. Embora ainda não pareça ser tão clara a ideia de que estas mudanças reflitam tão logo em progressos substanciais na formação geral - e

---

<sup>31</sup> Cf. WALSH, op. cit., 2009.

afirmamos isso pelas condições estruturais da educação brasileira - já são notórios os ganhos com o aumento da participação de pessoas pretas e indígenas no ensino superior. Também devem ser consideradas, as condições sociais objetivas nas quais os estudantes estão hoje imersos, e neste sentido, os impactos das tecnologias digitais sobre a formação cultural da geração atual. Para tentar fundamentar a percepção da experiência atual do docente e sujeito aprendente, apresentaremos algumas considerações relativas às possíveis conexões entre teorias mais antigas, como a semiformação em Adorno e sobre novas interpretações, que compreendem a crítica, a resistência e a insurgência como meios para uma nova formação.

Embora as perspectivas coloniais, de raça e de gênero não fossem contempladas diretamente nos escritos de Adorno sobre educação, podemos encontrar conexões entre suas análises sobre continuidade da barbárie, após-Auschwitz, no sentido da aniquilação de processos de formação para a autonomia em favor da reprodução e manutenção do *status quo* hegemônico e do esquecimento da violência praticada para atingi-lo, em benefício de projetos político-econômicos nacionais e transnacionais homogeneizadores. Neste caso, o papel da memória do nazismo e do holocausto, na formação cultural da geração pós-guerra na Alemanha, pode ser relacionado à memória da história da dominação colonial, e de toda a opressão nela contida, como é possível notar até hoje em narrativas sobre a História do Brasil. Assim como Adorno fundamenta a necessidade de desbarbarização da formação nas atrocidades brutais do período nazista e dos traumas da 2ª Guerra para a sociedade alemã, o mesmo pode ser pensado em relação às memórias da escravidão, do genocídio de povos africanos e indígenas originários, e da continuidade de violências estruturais na sociedade brasileira. Cabe aqui ressaltar, que não se trata de uma comparação histórica dos acontecimentos, mas dos motivos para se pensar uma educação contra a barbárie. O próprio pensador frankfurtiano reconhecia certa generalidade nos problemas que afetavam a formação naquele contexto, especialmente escolar, e ao mesmo tempo expunha sua preocupação com o rigor em conhecer bem a experiência empírica à qual suas ideias se referem. A ideia da continuidade da barbárie em prol da expansão do capitalismo nacional e transnacional a partir da análise de Adorno, parece encontrar abrigo em processos de educação que pretendem “moldar” sujeitos bem ajustados ao sistema e aptos ao mercado de trabalho, como tentaremos sustentar mais adiante.

É exposto no diálogo com Becker, a ideia de que havia similaridades dos processos descritos de uma forma geral em diversos países. Adorno, em sua argumentação na busca de esclarecer seu conceito de barbárie, deixa claro na sua relação dialética, a defesa da insurgência consciente, tomando por exemplo uma revolta estudantil contra aumentos na tarifa dos

transportes, reprimida pela violência policial do estado. Ou seja, princípios da barbárie estão presentes em ações vistas muitas vezes como legítimas do ponto de vista da legalidade, e devem ser reconhecidos e combatidos. Os elementos que podem relacionar-se a esta concepção ampliada de barbárie também são citados como presentes na educação escolar, desde o estímulo da competitividade pelo máximo desempenho constante, até a “passividade inofensiva”, acrítica, que pode estimular a omissão e a contemplação do horror.<sup>32</sup>

De fato, é possível notar mudanças nos conteúdos e métodos de ensino de História ocorridos nas últimas décadas no Brasil, sobretudo após o final da ditadura civil-militar. Nesse contexto, a produção intelectual de Freire representou um marco na construção de uma pedagogia dos oprimidos, marginalizados, periféricos, dentro de um universo teórico marcado pela centralidade do conceito de classe social, mas que foi constantemente renovando-se em processos autocríticos, como analisado por Catherine Walsh, abrindo caminhos para outras perspectivas. Na aproximação com Frantz Fanon, e influenciado por suas experiências em África, “Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização.”<sup>33</sup> Neste ponto, é importante notar as diferenças nas interpretações dos dois pensadores, referente à humanização e desumanização:

Para ambos, a desumanização e humanização são projetos enraizados numa realidade e contexto históricos concretos; mas enquanto para Freire “tanto a humanização como a desumanização são possibilidades para o homem como ser incompleto consciente de sua incompletude”, para Fanon o problema também se radica no projeto incompleto da descolonização. A desumanização para Fanon é componente central da colonização. A humanização, portanto, requer a descolonização.<sup>34</sup>

Fanon reconhece uma especificidade estrutural que entrelaça o capitalismo, o eurocentrismo branco-embranquecido, a colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização. Enquanto para Freire, o movimento fundamental para a humanização e emancipação, seria a consciência da opressão por meio da educação das classes sociais subalternizadas, para Fanon as particularidades das estruturas de dominação coloniais geraram sociedades com características objetivamente particulares, que revelam a continuidade da opressão e da luta contra ela nos movimentos de descolonização. A descolonização completa, no entanto, deve partir dos próprios colonizados, como desconstrução e (des)aprendizagem de tudo que foi imposto, no sentido da barbárie da dominação colonial. Autoras como Walsh e hooks inserem a perspectiva decolonial a partir da emergência da realidade concreta pós-

<sup>32</sup> ADORNO, Theodor W. Educação contra a barbárie. in: op. cit., 2020, p. 158-163.

<sup>33</sup> WALSH, op. cit., p. 30.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 33-34.

colonial, na qual o colonialismo, o racismo, e o patriarcado perpetuam-se dentro das estruturas canônicas das academias. É neste sentido a necessidade da insurgência, da construção de uma consciência histórica mobilizada por sujeitos periféricos que lutam por espaços nos debates acadêmicos. Para isso devem ter direito a uma formação que os possibilite reconhecer criticamente o passado na construção identitária e das relações interculturais, como sujeitos autônomos e dispostos a romper com a massificação mercadológica que envolve as tendências educacionais atuais, do nível básico ao superior. bell hooks, pensadora afro-americana, descreve seus referenciais pedagógicos partindo de cruzamentos entre pensamentos originalmente distintos:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

<sup>35</sup>

Em outra via, modelos padronizados e pacotes de formação rápida para professores tem sido amplamente difundidos nas escolas, em meio à desvalorização docente e, conseqüentemente, dos estudantes.<sup>36</sup> As tecnologias digitais têm sido empregadas como sinônimo de progresso qualitativo nas estratégias de ensino-aprendizagem. Freire já apontava críticas ao que chamava de modelo bancário-tecnista, em sentido que parece muitas vezes coadunar com o emprego de novas tecnologias aplicadas à educação, sob o rótulo de protagonismo estudantil, mas sem oferecer aos protagonistas o alcance aos conhecimentos fundantes, profundos, históricos e filosóficos que originam tais tendências. A preocupação com a assunção das identidades culturais pode ser observada em seus escritos, como em *Pedagogia da Autonomia*:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> HOOKS, bell. *op.cit.*, p.20.

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 57 p. vol. 23. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

<sup>37</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.22-23.

A sala de aula torna-se, então, um grande laboratório para o mercado, que ameaça não reservar espaço para o diálogo sobre temas essenciais, como parte da formação cultural-identitária - de raça, gênero, classe ou crença – de sujeitos insurgentes e descolonizados. Sob outra perspectiva, o mercado pode até se preocupar, na medida em que estas questões possam desestabilizá-lo, e, portanto, exerce movimentos para assimilá-las ou aniquilá-las. E quando me refiro ao mercado, não se trata apenas da entidade que paira sobre os viventes, mas dos próprios agentes que o mobilizam para a manutenção do *establishment*. E aqui cabe uma distinção importante apontada por Walsh, em relação ao que entende como multiculturalismo neoliberal:

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados à projetos de neoliberalização e das necessidades dos mercados; eis aí a “recolonialidade”.<sup>38</sup>

No mesmo texto, a autora evidencia diferenças substanciais entre o *interculturalismo funcional* e o *crítico*, sendo o primeiro mais uma expressão das teorias que servem aos interesses das instituições sociais ligadas ao neoliberalismo, enquanto o segundo “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”.<sup>39</sup>

Para entendermos um pouco mais sobre os processos de mudança na educação básica no Brasil, Marli André<sup>40</sup> apresenta uma abordagem panorâmica das pesquisas em educação, com foco nos tipos e metodologias mais desenvolvidas nos anos 1980 e 1990. Destacam-se mudanças nos fundamentos epistemológicos e discussões sobre métodos e objetos de pesquisas, que buscam mais o qualitativo em análises do cotidiano escolar e da sala de aula, considerando experiências docentes em colaboração com estudantes e comunidade. A autora defende o engajamento dos docentes na formação reflexiva, buscando a construção do professor-pesquisador na atualidade, e a aproximação da academia e a escola. Porém, este ideal ainda parece distante da realidade. Para ilustrar este quadro, o documentário “A educação

---

<sup>38</sup> WALSH, op. cit., p. 16.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 20-21.

<sup>40</sup> ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Texto baseado na Conferência apresentada no III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul, da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre, dez. 2000. Cadernos de Pesquisa, n.113. p.51-64, julho/2001.

proibida”<sup>41</sup> aborda diversos tipos de experiências inspiradas em métodos e filosofias da educação alternativas à chamada “escola tradicional”, que ainda representa o nome genérico para o modelo dominante na educação, oriundo da Europa do século XIX, orientado pela lógica do capital e do mercado de trabalho. Entre diversas problemáticas abordadas no vídeo, encontra-se uma escola disciplinadora, de formas muitas vezes autoritárias, que não busca o diálogo e não considera democraticamente as demandas dos estudantes. Professores, presos à estrutura autoritária e arcaica, tem dificuldades para contrariar o que sabem não estar funcionando bem. Também foram formados dentro dessa estrutura e a reproduzem como única possível. Ousar desafiá-la é mais difícil e pode causar desgastes no ambiente de trabalho. No início do século XXI, a tendência à standardização da educação ganhou força, com o crescimento do mercado de grandes sistemas de ensino vinculados ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Plataformas digitais e sistemas de gerenciamento do ensino-aprendizado digitais (LMS) oriundos da educação à distância são incorporados na educação presencial escolar. Sistemas digitais de controle administrativo são lançados para acompanhamento das práticas docentes. Avaliações externas também são ferramentas que direcionam a padronização, apontando resultados e deficiências fora do padrão geral. A aparente liberdade possibilitada pelas novas TDIC, se não observada de forma crítica, pode representar uma fetichização que mais serve à adaptação de velhas práticas em novas roupagens, do que um salto qualitativo transformador. Paradoxalmente, há autores que apontam para a utilização das ferramentas e redes sociais digitais como forma de escapar a este processo, utilizando a internet e as possibilidades diversas que estes recursos oferecem, fora do controle rígido institucional. Então, o conflito parece inerente, pois os sistemas padrão são propostos de forma fechada, para serem executados por docentes e estudantes, enquanto os mesmos buscam escapar deles. Entre as inquietações que originaram este estudo no mestrado profissional em História, estão a valorização desta área do conhecimento como disciplina escolar, e para além dos muros da escola, buscando entender como a educação histórica pode ser importante na formação de identidades e de uma consciência temporal – passado, presente e futuro – para a vida.<sup>42</sup> O despertar destas ideias deve-se muito ao quadro atual visto em muitas escolas de ensino básico no Brasil. Pesquisando o repositório de dissertações de mestrado do ProfHistória, verificamos a existência de alguns estudos que dialogam com a cibercultura e com a utilização das

---

<sup>41</sup> Documentário: A Educação Proibida. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=7137s&ab\\_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida](https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=7137s&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida) acesso em 21/02/2022.

<sup>42</sup> Cf. RÜSEN, op. cit., 2006.

tecnologias digitais para o ensino de História, como Rodrigues (2016), Lopes (2016) Gongora (2018), Simões (2019), Moraes (2018) e Vitória (2019). Apontando para uma certa convergência de fundamentações, temáticas e problemáticas, destacamos as que nos aproximam nesse estudo: o uso de fontes digitais, as mudanças nas relações de ensino-aprendizagem, e as possibilidades de contribuição para uma educação Histórica crítica, decolonial e democrática.

### **1.3 - Mudanças e permanências no currículo de História: o oficial e o real na construção das identidades.**

Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles, integrantes da Comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC<sup>43</sup>, entre 2015 e 2016, destacam como necessárias, reflexões sobre formação de professores, currículos e livros didáticos de História. Os autores indicam e analisam no artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil”, a permanência do eurocentrismo, no qual a construção da história do país é uma derivação da expansão europeia, e nega o protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, além de outros povos.<sup>44</sup> O currículo, muitas vezes extenso e colonizado, privilegia conteúdos eurocêntricos, organizado em aulas sequenciais mecanicamente pensadas por um sistema de ensino alheio ao professor que opera seu desenvolvimento. No ensino público, e talvez com maior ênfase na escola privada, pacotes educacionais envolvem todas as áreas do conhecimento e indicam como deve ser orientada a didática dentro de parâmetros utilitários, que mobilizam uma espécie de treinamento para o acesso ao ensino superior, sobretudo durante o ensino médio.<sup>45</sup>

O exemplo mais prático é o da propaganda educacional, objetivando levar à escola superior a maior quantidade de pessoas. Nestes termos também se modifica a escola superior do ponto de vista do conteúdo. Nesta medida parece-me urgente incluir na discussão a questão do que é e a questão do para que é a educação, o que não significa excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em: 13/07/2022.

<sup>44</sup> SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: Reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei 11.645/2008. In: SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa (org.) A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019, p.7.

<sup>45</sup> FREIRE, op. cit., 2001.

<sup>46</sup> ADORNO, Theodor W.. Educação para quê? in: op. cit., 2020, p. 139.

O ensino de História, nestes contextos, tem seus conteúdos achatados ou privilegiados de acordo com este objetivo final, e não exatamente o de fomentar a reflexão sobre a consciência histórica, com a qual o estudante possa se identificar e se reconhecer como parte. A massificação dos conteúdos e métodos pré-estabelecidos de forma externa à sala de aula real, tornam a tarefa do professor crítico e reflexivo mais difícil. Há necessidade em ressignificar a atividade do pensar e trabalhar com a História no ambiente escolar, de forma a que todos e todas sintam-se contemplados nas genealogias e representações dos antepassados, nas quais o outro seja também o Europeu, sem idealizações de superioridade natural, social, política, racial ou religiosa. Não queremos dizer aqui que este seja o único modelo, e que não existam escolas com projetos pedagógicos que permitam maior autonomia a docentes e estudantes, mas que estas parecem ser minoritárias no cenário atual. No ensino público, onde ainda existe uma relativa autonomia em relação à dinâmica curricular, e em escolas privadas com projetos político-pedagógicos mais democráticos, com uma maior liberdade quanto às práticas de ensino, talvez seja possível reverter o tecnicismo pragmático em busca da formação estrita para o mercado de trabalho, que direciona cada vez mais os modelos educacionais. Tal transformação só pode ser pensada, conforme os pressupostos apresentados, se acompanhada por projetos políticos educacionais que resultem do debate mais amplo com toda a sociedade, como a valorização do patrimônio histórico-cultural brasileiro, sob o viés da diversidade, da alteridade e dos direitos humanos, como elementos impulsionadores de uma consciência histórica democratizada. Este processo certamente deve ser encampado por outras disciplinas das humanidades e de outras áreas da formação escolar. Entre outras questões que devem ser contempladas nas propostas de mudanças na educação básica, de maneira mais abrangente, somam-se as desigualdades, a estrutura precária e a falta de recursos didáticos de qualidade, sobretudo os que envolvem as tecnologias digitais, bem como a formação qualificada dos docentes, que gere competências para a qualidade do trabalho com as TDIC.

Voltemos ao *locus* do ensino de História, sem perder de vista que algumas das problemáticas apresentadas aqui, são de caráter geral, e podem ser relacionadas à grande área da Educação. Autores como Marcus Silva e Selva Guimarães<sup>47</sup> abordam os debates e lutas em meio às mudanças nas políticas e legislações educacionais desde a ditadura militar, com foco nas mudanças e permanências mais recentes sobre o ensino de História, balizada pelos documentos oficiais orientadores, como a LDB e os PCN's estabelecidos nos anos 1990.

---

<sup>47</sup> SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p.15.

Destacam a temática da permanência de fetiches, como o dos “novos objetos”, inspirado na Nova História francesa, a última moda historiográfica, ou da ideia da Academia como único lugar do saber. Podemos acrescentar o fetiche da tecnologia digital (tecnofilia), quando todas as soluções e inovações para os problemas educacionais passam por modelos pedagógicos baseados nestas ferramentas e nos conhecimentos sobre técnicas de organização e utilização delas, muitas vezes reduzindo discussões pedagógicas mais profundas, ou supondo como totalmente novas antigas práticas sob novas roupagens. Não se trata aqui de demonizar a tecnologia, e sim, sobre o fetichismo em torno dessa nova realidade digital na educação, a ser pensado de forma crítica, aqui mais especificamente, no ensino de História.

Outro aspecto que seguir-se-á abordado, é a discussão sobre as múltiplas vozes, e a ideia acadêmica arrogante de que podemos “dar voz” a alguém, ao invés de utilizarmos a expressão ouvir. O exemplo da História dos excluídos da História oficial, especificamente dos povos originários no Brasil e suas representações no livro didático é um dos aspectos a ser aprofundado em seguida, e mais adiante, observado no objeto principal deste estudo, a ONHB. Nesta perspectiva, os currículos parecem cada vez mais fechados, mantendo a visão eurocêntrica nos materiais, que apresentam a História de forma integrada, nos quais a América, África e a Ásia existem em torno dos grandes processos históricos europeus. Conforme diversos autores, entre os aqui já mencionados Giovani Silva e Marinelma Meireles, “as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, em geral, ainda trabalham com a divisão quadripartida – Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea - inventada pelos franceses há quase dois séculos (...)”<sup>48</sup>. Com algumas mudanças inseridas recentemente na estrutura curricular dos cursos – disciplinas como História da África e Ásia - destacam, por conseguinte, que currículos de estados e municípios Brasil afora, além de livros didáticos, consagram a versão tradicional, balizada por fatos e processos europeus. Cabe ressaltar, que professores formados há mais de 15 anos, sequer tiveram acesso aos conhecimentos que possibilitam competências para o trabalho docente, relativas à História da África, Ásia e dos povos originários da América e do Brasil, ficando à sorte de suas possibilidades e buscas por formações específicas.

Quanto às mudanças nos livros didáticos, após a LDB/96 e os PCN’s/97, Marcus Silva e Selva Guimarães apontam avanços na qualidade dos materiais, e propostas

---

<sup>48</sup> PORTO, Ana Luiza Araújo, 2007 apud SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica, ano VIII, nº 15, jul./2017, p.9.

metodológicas inovadoras, como a História temática, organizada não em função de uma cronologia linear de base europeia, mas por eixos temáticos, nos quais são apresentadas mudanças e permanências, temporalidades complexas. A cronologia sempre estará presente e deve ser respeitada, porém, há diversas possibilidades de organizá-la. Os autores indicam certo conservadorismo nas escolhas dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, mesmo anos após as mudanças propostas pelos documentos norteadores da educação básica, e da aprovação das leis que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, entre 2003 e 2008:

Assim, evidenciamos, nas avaliações dos livros didáticos de História para os últimos anos do ensino fundamental, registradas no Guias do PNLD 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História do Brasil, da América e da África.<sup>49</sup>

Estas e outras questões relativas ao currículo e aos materiais didáticos aprovados, que devem seguir as orientações dos documentos oficiais, são relatadas quando da participação dos autores já citados, Giovani J. da Silva e Marinelma C. Meireles, na Comissão de especialistas nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) para a discussão da BNCC. Ambos destacam embates internos na Comissão e críticas contundentes advindas de diferentes lugares sociais (universidades, associações científicas, imprensa, etc.). No artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História do Brasil”, apresentam os debates e questionamentos sobre a primeira versão do documento, mudanças nos membros da comissão e pressões do MEC sobre a retirada de temas como diversidade de gênero e das sexualidades, e redução de referências à História dos indígenas, africanos e afro-brasileiros.<sup>50</sup> Ressaltam, que muito ainda precisa ser pensado, discutido e colocado em prática, embora avanços sejam notados na legislação e nos documentos oficiais que amparam a educação básica no nível nacional, os embates e contexto político podem causar retrocessos se não forem geridos com transparência e equidade. O problema da formação do professor historiador, de forma contínua e em condições de se manter como docente-pesquisador, e das mudanças nas perspectivas eurocentradas apresentadas em materiais didáticos, são condições necessárias à mudança do *status quo*.

É preciso fazer mais do que isso, problematizando-se, inclusive, as representações e os usos que são feitos dos passados e das identidades de populações indígenas e negras no Brasil. A ausência da diversidade nos

---

<sup>49</sup> SILVA; FONSECA, op. cit., 2010, p.28.

<sup>50</sup> SILVA; MEIRELES, op. cit., 2017, p.14.

currículos e nos materiais didáticos traduzem, assim, a equivocada ideia de que “o bom vem de fora”, por exemplo, da Europa, gerando vergonha e baixa autoestima em crianças e jovens que poderiam ter orgulho e respeito pelas suas próprias trajetórias espaço-temporais e as trajetórias de seus antepassados.<sup>51</sup>

Observando as manifestações negacionistas e distorcidas sobre a História do Brasil, no debate público da sociedade, com grande força nas redes sociais digitais impactando na escola, é possível encontrar relações entre os modelos predominantes de ensino de História dentro das estruturas mencionadas e a ausência de percepção sobre a importância, para a vida como é hoje, de uma consciência histórica crítica e cidadã, constituída de valores democráticos. Neste sentido, a deficiência da formação nesta área do conhecimento, dentro e fora das escolas, aponta para ideias apresentadas por Adorno em seu conceito de semiformação (*Halbbildung*), revisitado por estudiosos da educação atual no Brasil, como Vânia Zuin e Antônio Álvaro Zuin.

Este é o estado da semiformação: um estado desconectado, intercambiável e efêmero, que será facilmente esquecido tão logo algum objetivo seja cumprido, tal como no caso dos estudantes brasileiros de ensino médio que são treinados a despejar informações nos exames vestibulares, informações estas que serão majoritariamente esquecidas assim que forem aprovados e começarem a frequentar a vida universitária.<sup>52</sup>

Contemplando o pensamento lógico dialético, os autores referidos analisam a semiformação revitalizada na era da informação digital e da cibercultura, como possibilidade do renascimento da formação (*Bildung*) adequada aos tempos atuais. No quadro caótico do vício nas telas, da difusão de estereótipos esteticamente consumíveis, da dificuldade de concentração, a educação crítica torna-se insurgente, busca forjar novas epistemologias, conceitos e simbolizações, construídos de forma coletiva e democrática, utilizando-se das próprias ferramentas e estruturas possibilitadas pela era digital para atingir objetivos emancipatórios. A formação refere-se a sujeitos autônomos, conscientes e críticos sobre a realidade, sobretudo, capazes de aplicar seus conhecimentos no sentido da transformação (*práxis*). Já a semiformação aponta para uma descontinuidade entre passado, presente e futuro, situando o indivíduo no “[...] estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> SILVA; MEIRELES, op. cit., 2017, p.11-12.

<sup>52</sup> ZUIN; ZUIN, op. cit., 2017, p. 426.

<sup>53</sup> ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p.33.

Mas, se a semiformação pode ser identificada como uma fraqueza em relação à memória, então ela não mais existiria na sociedade cuja digitalização das informações, e da própria vida, não permite mais que haja quaisquer tipos de esquecimento?<sup>54</sup>

A questão apontada desencadeia uma série de reflexões sobre os comportamentos sociais e reflexos em traços psicológicos da formação do sujeito, como a angústia presentista, a urgência em mostrar-se ao outro, a prevalência da estética sobre outras manifestações do ser, a dificuldade da concentração profunda e duradoura. Considerando os apontamentos feitos à luz da teoria crítica alemã e de suas adaptações atuais para a análise filosófica dos sistemas de educação na era digital, buscaremos, não obstante, os caminhos que nos dirijam para um novo horizonte. Pierre Lévy sustenta a teoria de uma nova construção do sujeito, mediada pelo que chama de *árvores de conhecimentos*, forjando identidades *policósmicas*\*<sup>55</sup>.

“Os sujeitos não aparecem mais como figurinos sólidos postos sobre territórios bem recortados, mas como distribuições nômades correndo sobre um espaço dos fluxos<sup>56</sup>.” Esta definição dos sujeitos parece próxima às da “modernidade líquida” de Bauman, que reforçam o deslocamento do poder para os espaços digitais, também como parte da esfera pública, sob domínio privado, e com aparente ausência do poder público institucional, nas quais os indivíduos estão imersos e dedicam parte considerável de seu tempo real:

Quanto ao poder, ele navega para longe da rua e do mercado, das assembleias e dos parlamentos, dos governos locais e nacionais, para além do controle dos cidadãos, para a extraterritorialidade das redes eletrônicas.<sup>57</sup>

Conforme analisa Bruno Pucci,

(...) hoje, em tempos de Bauman, a tarefa da teoria crítica é defender o enfraquecido domínio público, reequipar e repovoar o espaço público que se esvazia rapidamente em virtude da deserção de ambos os lados: dos cidadãos e das instituições democráticas. Antigamente, era o “público” que colonizava o “privado”; hoje, o que se dá é o contrário: é o privado que coloniza o espaço público. Este está cada vez mais vazio de questões públicas.<sup>58</sup>

<sup>54</sup> ZUIN; ZUIN, op. cit., 2017, p. 426.

<sup>55</sup> Cf. LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015, p. 127-135.

\*A noção de Cosmopédia empregada por Lévy me parece não considerar as desigualdades globais entre centros e periferias como aspectos essenciais da análise, e ao contrário das novas produções nas bases da teoria crítica alemã, defende um progresso uniformizante e um sentido de comunidade desterritorializado aparentemente utópico.

<sup>56</sup> Ibidem, p.133.

<sup>57</sup> BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p.41.

<sup>58</sup> PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo. In: PUCCI ; ZUIN; LASTÓRIA (org.), op. cit., 2010, p.49.

É possível pensar a partir destas reflexões, em metodologias e ferramentas digitais que contribuam para a formação destes sujeitos, na busca de uma educação para a autonomia, como proposto por Paulo Freire, e considerando as críticas de seus interlocutores da decolonialidade, em combinações híbridas entre tecnologias digitais que permitam a integração dos conteúdos vinculados a habilidades e competências para desvendar criticamente esta nova realidade permeada pela virtualidade. Neste sentido, deve o educador ousar atirar-se neste universo, tomar gosto pela aventura, arriscar inovar<sup>59</sup>.

#### **1.4 – Teoria, método historiográfico e o ciberespaço na ONHB.**

Uma possibilidade de articular o ensino de História nas escolas com o que é entendido como historiografia, produzida nas academias, vislumbra-se para nós, na experiência com a Olimpíada Nacional em História do Brasil. Estruturada de forma digital, propõe atividades organizadas em fases a serem desenvolvidas com equipes de estudantes e professores. No evento, são disponibilizados documentos diversificados e textos historiográficos. As questões versam sobre os mais variados assuntos pertinentes à História nacional, destacando-se aspectos locais e regionais, e suas possíveis conexões, com as quais se articula a aprendizagem. Os estudantes são estimulados a busca pela pesquisa, à reflexão e ao debate histórico referente a temáticas da realidade. É possível, ao professor historiador, auxiliá-los no entendimento de discursos, conjunturas, e do próprio modo como opera o historiador em seu ofício, na construção dos objetos envolvendo o trabalho com fontes, bem como da historicidade da produção historiográfica. Uma questão a ser explorada é como a utilização das tecnologias digitais pode auxiliar na construção de pontes entre a historiografia e o ensino de História, com o objetivo de superar esta separação, como apontado por Rüsen,<sup>60</sup> considerando os professores e estudantes da educação básica como sujeitos deste processo de transformação das possíveis modelagens da educação histórica escolar.

Para exemplificar as possibilidades apontadas, é importante uma breve apresentação da organização da ONHB, e das funcionalidades da plataforma digital. Trata-se de um grande evento que envolve milhares de estudantes e professores do ensino médio em todo o país. Neste sentido, configura-se como uma atividade complementar especial, que passa a integrar o planejamento da disciplina de História, organizando equipes de estudantes que

---

<sup>59</sup> FREIRE, op. cit., 2001, p.37.

<sup>60</sup> RÜSEN, op. cit., 2006, p.15.

desejam participar. A olimpíada transcorre em seis fases online, sequenciais e semanais, nas quais os estudantes em suas equipes resolvem as questões, realizam pesquisas e tarefas propostas, e uma fase final presencial para as equipes classificadas. A cada fase uma parcela das equipes é eliminada, de acordo com o rendimento e assertividade, conforme critérios estabelecidos no regulamento. Diversos recursos online podem ser utilizados, o ambiente virtual da ONHB, um LMS semelhante aos utilizados em cursos EaD, é a plataforma que centraliza as atividades, além de diversas informações disponíveis no site da ONHB (regulamento, calendário, contatos e materiais disponíveis). Redes sociais como Instagram e Facebook são canais importantes de comunicação e interação entre a comissão organizadora e os participantes. Professores costumam criar grupos com seus orientandos, utilizando ferramentas como o google classroom, WhatsApp, Facebook e Instagram. Na interação a distância entre as equipes e professores, a criação de salas no google classroom ou grupos em redes sociais digitais, possibilitam discussões sobre as questões, solução de dúvidas via chat, postagem de materiais complementares e vídeos de orientação produzidos pelos professores. Estudantes enviam dúvidas e discutem as possibilidades das questões entre eles e o professor orientador, o que valoriza o diálogo e a construção de relações mais horizontais entre educador e educando. Vídeos gravados e transmissões ao vivo diversificam as possibilidades de interação via rede social. O ambiente virtual da ONHB permite ao professor orientador monitorar as ações das equipes, como progresso nas tarefas e questões semanais, bem como disponibiliza orientações, notícias e materiais que podem ser utilizados também ao longo do curso regular. Momentos de encontros presenciais e/ou virtuais semanais permitem um tempo de orientação e contato direto entre estudantes da mesma escola, compartilhando ideias e buscando juntos a solução para as atividades propostas. Somados às ferramentas digitais disponíveis, uma rede colaborativa forma-se entre estudantes e docentes, demonstrando a ubiquidade nas relações de ensino-aprendizagem, auxiliando nas tarefas e dúvidas dos estudantes.

Alguns exemplos podem ilustrar como tem ocorrido estas relações, na comunicação entre estudantes, e com os professores, incluindo de outras áreas, como Língua Portuguesa, ou Artes, auxiliando na interpretação das fontes históricas digitalizadas. Em experiências verificadas junto às equipes, a tela do smartphone torna-se ferramenta de compartilhamento direto entre os grupos para tentar desvendar a leitura de documentos históricos digitalizados, os grupos nas redes sociais tornam-se fóruns de discussão, prolongando o tempo de interação para

além do espaço da sala de aula convencional.<sup>61</sup> Podemos considerar estas novas formas de interação no processo de ensino-aprendizagem, à luz das ideias de Pierre Lévy, que analisa há mais de duas décadas os desdobramentos da sociedade da informação digital, do desenvolvimento da internet e da consolidação do ciberespaço. Imagens, textos, hipertextos, músicas e vídeos, extraídos de ambientes virtuais ou fontes disponibilizadas pelo acervo digital da ONHB, interligados a partir da capacidade criativa dos sujeitos, possibilitam a construção do saber histórico. Nas palavras de Lévy: “Quanto ao indivíduo, ele possui tantas identidades no Espaço do saber quanto produz ‘corpos virtuais’ nos cinemapas e cosmos de significações que ele explora e para cuja criação contribui”<sup>62</sup>. Aquilo que era prenunciado no início da era da internet parece já estar em vias de consolidação, considerando a teoria dos quatro espaços antropológicos definidos pelo autor em “A inteligência coletiva”, a Terra, o Território, a Mercadoria e o Saber. “É como se já estivéssemos situados nos mapas dinâmicos do saber partilhado, como se já navegássemos no quarto espaço, em meio às ondas e correntes da inteligência coletiva”<sup>63</sup>.

Cabe então pensar, como as identidades estão representadas neste novo espaço do saber, virtual e desterritorializado. Ao longo das 14 edições já passadas da ONHB, diversas questões e tarefas apresentaram aos estudantes documentos e materiais que dialogam com a diversidade, e com questões sensíveis para o mundo real atual, como gênero, raça, sexualidade, classe, religiosidade. Se o indivíduo hoje, como sustenta Lévy, pode adquirir/construir múltiplas identidades, que devem ser consideradas também no ciberespaço, este deve permitir o acesso livre e igualitário às diversas representações identitárias dos grupos existentes. A ONHB inovou ao trazer estas diversas temáticas de grupos e movimentos sociais para suas questões e atividades, como mostrarei mais adiante. Na época de sua implementação, para o conteúdo das atividades, foram seguidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, alinhados à aquisição de competências cognitivas e socioafetivas, conforme descritas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Meneguello, coordenadora da ONHB:

- a autonomia intelectual e a construção do pensamento crítico;
- as capacidades de aprender e de continuar aprendendo, construindo significados sobre a realidade social e política;

---

<sup>61</sup> C.f. LEAL, Leandro S. G. Ferramentas da Educação a Distância no ensino presencial das ciências humanas: impactos na relação espaço-temporal. In: VELOSO, Braian; MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. Luzes sobre a Educação Presencial e a Distância na Cultura Digital: reflexões sobre inovações e transformações pedagógicas. SeaD- UFSCar, São Carlos, 2021, p. 135-152.

<sup>62</sup> LÉVY, op. cit., p.130.

<sup>63</sup> Ibidem, p.130.

- a compreensão do processo de transformação da sociedade e da cultura e o domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos, relacionados à disciplina histórica.<sup>64</sup>

A professora destacou ainda, no mesmo texto, as possibilidades de análise de fontes e temáticas diversificadas, para o estudo da História nacional, introduzindo questões historiográficas e interpretativas, ampliando os materiais disponibilizados em sala de aula, favorecendo o pensamento crítico aos modos obsoletos de ensino de História, pautados em definições externas, como já apresentadas. A divisão da História do Brasil em pré-colonial, Colônia, Império e República, organizada numa cronologia linear em conteúdos por assunto nos materiais didáticos, tomando por exemplo a história dos grandes ciclos econômicos por região e período, “leva à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral.”<sup>65</sup> Nesse sentido, o trabalho de organização de documentos e pesquisas sobre História regional é uma característica marcante em todas as edições da ONHB. Documentos de arquivos públicos, relatos, pinturas, fotografias, obras literárias regionais, manifestações artísticas e culturais, patrimônios materiais e imateriais, são alguns dos exemplos das variadas fontes disponibilizadas aos participantes.

Quanto à metodologia de desenvolvimento das provas, a organização de equipes com três estudantes, que podem ser de séries diferentes, traz uma riqueza para o trabalho colaborativo. Além documentos e textos, as questões frequentemente trazem links externos, com materiais de apoio que auxiliam a fundamentar as pesquisas e decisões a serem tomadas. Todo esse material, transforma-se em um grande banco de dados para o uso geral, disponível ao público ao final de cada fase. Considerando o alcance nacional da ONHB, após mais de uma década do início do evento anual, é possível notar contribuições genuínas aos métodos de ensino de História, e à inclusão digital, reunindo estudantes de escolas públicas e privadas de todos os estados, e suas diversidades culturais, em contato com a pluralidade do conhecimento historiográfico atual.

Em diálogo com outras pesquisas já realizadas sobre a ONHB e o ensino de História, como as dissertações de José Gerardo Júnior (2017), Paulo Damasceno (2019) e Laira Pinheiro (2018), pretendemos introduzir algumas das ideias que marcam os objetivos deste estudo. Encontrar, compreender e analisar as perspectivas periféricas, decoloniais, marginais e insurgentes nos materiais das edições da olimpíada. Começando por Damasceno e sua

---

<sup>64</sup> MENEGUELLO, Cristina. *Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual?* História Hoje, vol. 5, nº 14, p. 1-14, 2011, p.6.

<sup>65</sup> *Ibidem.*

inspiradora pesquisa envolvendo os “combates narrativos contra o silenciamento nas salas de aula”, apresenta a ONHB como possibilidade de um ensino de História que rompe com os métodos tradicionais, reprodutivos da lógica dominante, e com repertório que permite aos estudantes se identificarem com boa parte dos objetos estudados, assim como conhecer o diferente, abrirem-se ao novo. O autor apresenta uma grande diversidade de análises sobre a ONHB, em entrevistas com membros da comissão organizadora da olimpíada, sobre o processo de criação, elenca embates e resistências acadêmicas, visões críticas sobre o modelo adotado, e as mudanças que ocorreram neste processo. O evento era inicialmente organizado pelo Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, e passou ao departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas em 2013. Dos antagonismos acadêmicos organizados no texto de Damasceno, que apresentam certa resistência à valorização do projeto como parte importante da extensão universitária, aos combates narrativos difíceis que se dão no presente, e até dificuldades de financiamento público para a manutenção do projeto, sua realização efetiva já ocorre há mais de uma década:

Ao concluir sua primeira década, vendo os números, os dados gerados e sua repercussão nas mídias digitais, podemos ter a falsa convicção de que a prova se estabilizou, que teve plena aceitação do sistema educacional, mas, a vocação provocativa desta OC e as atuais disputas em torno da educação e do ensino de história trazem à ONHB um permanente ambiente de enfrentamento e disputa que não reforçam seu papel combativo. A comemoração de uma década de existência não a isola de ataques e ameaças intelectuais e reais. Analisar a prova é também refletir sobre sua permanente perspectiva de disputa narrativa e como tal, todos os embates que a cercam preparando assim terreno aos enfrentamentos que outras propostas não-formais e diversificadas do modelo tradicional como a que pretendemos construir tendem a sofrer. Em tempos de ESP e de cerceamento à liberdade de cátedra por parte de políticos, governantes e grupos da sociedade civil, o peso adquirido pela ONHB não a isenta do conflito, antes disso, a posiciona no centro destas disputas como marco de um modelo que repercute vozes e histórias que, de acordo com os modelos tradicionais eurocêntricos, não deveriam ser consideradas.<sup>66</sup>

Este estudo também surgiu das inquietações com a prática docente em salas de aula há cerca de dezessete anos, e da busca por um ensino de História que faça sentido na formação humana, cidadã e democrática, certa “consciência histórica” do tempo em que estamos inseridos. De fato, muitos tabus ainda devem ser enfrentados, como a desvalorização social da

---

<sup>66</sup> DAMASCENO, Paulo Airton Pinto. *Silêncio na sala! Combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019, p.233. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27185>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

profissão docente, desprezo pela História na sociedade tecnicista, estrutura das redes de ensino, que, entre outros fatores, formam o quadro a ser enfrentado por novas formas de construção e entendimento de uma “educação histórica”. Para isso, professores e estudantes que buscam a autonomia resistem em escolas de todo o país cotidianamente, refletindo criticamente sobre assuntos da atualidade e da História, não só científica como pública, ao alcance de todos. A distância entre o universo acadêmico e a educação básica já é tema debatido há tempos nas academias e comunidades escolares, mas persiste, com a precarização da carreira dos profissionais da educação básica, que muitas vezes não tem opção, ao preencher todo o seu tempo produtivo com aulas, havendo pouco ou nenhum incentivo à atividade de pesquisa como parte remunerada da profissão docente. É neste cenário que lutam todos os dias professores das mais diversas áreas, e os de História, que são atingidos diretamente por ondas negacionistas e estigmas político-ideológicos, ignorando o fato de terem formação para a prática que desenvolvem, e que o conhecimento histórico pode ser útil e importante na formações de sujeitos conscientes, imbuídos de um aparato técnico-científico que se traduz em habilidades políticas, de tomada de posição no mundo, socioculturais, com as quais possam se reconhecer em si e no outro, e dialógicas, com as quais interferem no mundo.

O estudo de José Gerardo Bastos também traz a ONHB em foco, como objeto de análise. Em sua dissertação, apresenta um amplo material coletado do acervo da Olimpíada e faz levantamentos sistemáticos importantes sobre o perfil e a estrutura das provas ao longo das edições entre 2009 e 2017. O autor apresenta um quadro das Olimpíadas do Conhecimento no Brasil, e relacionado também aos eventos internacionais, destacando as Olimpíadas da área de Humanidades, onde situa-se a ONHB. Considera também as posições críticas a este tipo de atividade na educação básica, de acadêmicos que apontam a competição como fator de exclusão, quando os níveis exigidos, em geral, neste tipo de atividade, fazem com que muitos estudantes não queiram ou sintam-se incapazes de participar.<sup>67</sup> Apresenta a refutação a estas críticas, na fala da Prof<sup>a</sup> Cristina Meneghello, em entrevista à revista “Com Ciência” em 2015:

Discordo completamente de que as olimpíadas possam gerar exclusão ou qualquer malefício no sistema de aprendizagem. Observamos que as críticas vêm de pessoas de dentro da academia que só falam teoricamente do ensino básico e, geralmente, não entendem o que são as olimpíadas e nem os seus benefícios. Diversos trabalhos apresentados em eventos que participamos comprovam que, mais do que o trabalho durante a sala de aula, deve-se incentivar o que o aluno vai fazer depois ou antes, como o clube de astronomia, uma visita ao museu ou mostra científica e também as olimpíadas, porque é no ensino paralelo que o aluno realmente desabrocha. Ser contra esse

---

<sup>67</sup> COSTA JÚNIOR, op. cit., 2017, p.49.

ensino extraclasse é estar desatualizado no que há de mais importante no ensino e aprendizagem.<sup>68</sup>

Segue então, uma análise criteriosa, sobre o formato das provas, divididas em fases, o sistema de pontuação das questões, e uma seleção de tarefas das edições, demonstrando os diversos saberes requisitados aos estudantes para executá-las. Bastos faz também uma análise de questões conforme critérios de seleção específicos, para uma amostragem das relações entre as provas e suas temáticas básicas observadas em cada edição<sup>69</sup>. Neste estudo, faremos também a análise de questões com características específicas, relacionadas a temáticas e conteúdos decoloniais, insurgentes e periféricos. A interação com os objetos de aprendizagem oferecidos pelo acervo documental da ONHB, permite que haja uma autonomia na busca, na descoberta de novidades, e não apenas a exigência de conhecimentos prévios construídos em sala de aula. É claro que o letramento em História é importante, somado ao repertório cultural geral, construído dentro e fora da escola, mas o formato da Olimpíada de História do Brasil permite o desenvolvimento intelectual durante a sua própria realização. Nas palavras de Meneguello, *“A olimpíada não é uma prova, é um processo de aprendizagem porque não se mede o quanto a pessoa sabe, e sim o quanto ela consegue aprender naquele prazo, sendo bastante democrática.”*<sup>70</sup> Ademais, a ideia de uma competição onde cada indivíduo está situado em uma equipe, muitas vezes favorece mais o aspecto colaborativo do que o competitivo. É possível verificar ao longo da prática de orientação de equipes, que os estudantes se reúnem e se ajudam, entre diferentes equipes de uma mesma escola. Não há exclusividade ou segredos nos saberes exigidos nas atividades, e sim, pesquisa. Comunidades virtuais formam-se no Facebook, Instagram, WhatsApp, e nelas podemos verificar também um clima de competição saudável e respeitosa nas manifestações de seus integrantes. Há diversos indícios de que esta competição significa algo com potencial transformador para muitos estudantes e professores.

Laira Pinheiro (2018) analisou o método das questões de múltipla escolha da ONHB em sua dissertação de mestrado. Destacou, como os outros autores acima apresentados, a diversidade de materiais e documentos disponibilizados ao público participante, e a oportunidade de conhecer práticas e metodologias do trabalho com História. Apresentou o método de questões objetivas com múltiplas escolhas com sistema de pontuação gradativa da

---

<sup>68</sup> MENEGUELLO, Cristina. Entrevista sobre a ONHB. Com Ciência: revista eletrônica de jornalismo científico. Campinas, n. 172, out. 2015. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117>. Acesso em: 05 mar. 2022.

<sup>69</sup> COSTA JÚNIOR, op. cit., p. 53.

<sup>70</sup> MENEGUELLO, op. cit., 2015.

olimpíada, atribuindo valores 5-4-1-0, na ordem da melhor para a pior entre quatro alternativas por questão. Propôs a utilização da mesma metodologia na elaboração de avaliações de História, apontando para uma contribuição para a prática de ensino por meio de modelos mais formativos e não apenas classificatórios. Notamos, corroborando com estas observações, que a conceituação gradual incentiva o diálogo e a reflexão mais profunda entre os estudantes, na busca da resolução mais pertinente, eliminando aos poucos cada alternativa por meio da leitura atenta dos documentos e pesquisas complementares. A autora considera o método da ONHB como inspiração para a aplicação de um novo modelo de avaliação, mas diverge de nossa análise quanto ao que atribui como “função primordial da olimpíada”, a premiação, envolvendo a classificação e eliminação de equipes ao longo das fases.<sup>71</sup> Embora tal processo de fato exista, de forma inerente numa competição, discordamos, junto aos outros autores já apresentados, de que esta seja a função primordial da Olimpíada de História. É uma problemática pertinente que merece ser melhor investigada. Adorno, em debate com Helmut Becker em “Educação contra a barbárie”, criticou duramente a competitividade na educação, apontando-a como fator perpetuador da barbárie. Há que se considerar as diferenças de contexto, e as especificidades do sistema de ensino na Alemanha dos anos 50 e 60. O modelo tradicional, classificatório e individualista, no entanto, ainda se faz presente em muitas escolas, mas pensemos que tipo de competição é referida no debate:

(...) poder-se-ia defender a tese de que é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva. Bem ao contrário, penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar. Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.<sup>72</sup>

Ao projetarmos tais ideias críticas sobre a noção de competição, é salutar que busquemos a compreensão de que se tratava de modelos muito diferentes do que é proposto pela ONHB. Observando a fala de Becker, percebe-se a defesa de uma educação mais aberta, mais livre e múltipla, plural, nas relações estabelecidas com os objetos do conhecimento. Notamos nas provas e atividades da ONHB, feitas em equipes, que os estudantes são livres para

<sup>71</sup> PINHEIRO, op. cit., 2018, p. 53.

<sup>72</sup> ADORNO, Theodor W. A Educação contra a barbárie. In: op. cit., 2020, p. 162.

pesquisar os temas, aprofundar a leitura de textos de apoio sugeridos, navegar na internet e discutir entre pares, na busca da melhor resolução e produção das tarefas. Esta organização faz parte do que podemos conceber como método de ensino-aprendizagem do evento acadêmico escolar, onde há maior horizontalidade nas relações entre os estudantes e com os professores. Há também, maior liberdade na busca pelo conhecimento, pois não ocorre, na maior parte das fases – exceto a final – um tipo de prova fechada, sigilosa, na qual não se pode consultar. Pelo contrário, isso é estimulado pela própria organização. A final presencial continua sendo realizada pelos integrantes das equipes, mas sem a participação do professor orientador, e sem a possibilidade de consulta externa. O regulamento do evento prevê que seja classificada ao menos uma equipe de escola pública por estado para a fase final, e no mínimo duas por estado nas fases anteriores, garantindo assim a representatividade. Outro ponto importante, é que não há uma equipe vencedora, ou campeã. Várias equipes são premiadas com medalhas de ouro, prata, bronze, conforme as pontuações atingidas, e anunciadas de forma aleatória, conforme prevê o regulamento da olimpíada:

A Comissão Organizadora da Olimpíada não elaborará uma classificação geral das equipes nem divulgará as pontuações das equipes. Informamos que as equipes que alcançam pontuação para conquistarem medalhas de ouro, prata e bronze recebem as medalhas em ordem aleatória, ou seja, a ordem segundo a qual as equipes são anunciadas, durante a cerimônia de premiação, para receber a medalha dentro de sua categoria (bronze, prata e ouro) não corresponde a uma ordem ascendente ou descendente de nota. Não está, dentre os objetivos da Olimpíada, gerar um ranking nacional de escolas ou participantes nem chegar a um suposto “primeiro colocado”. Dentre os objetivos primordiais da Olimpíada estão promover o estudo da História do Brasil, estimular a convivência entre estudantes e professores(as), a prática de procedimentos científicos na solução de problemas, o incentivo ao estudo diligente e a interação entre os participantes.<sup>73</sup>

Como podemos observar, a própria organização do evento demonstra preocupação em evitar a competitividade individualista e excessiva, durante o processo das fases e nas premiações, valorizando o trabalho coletivo em equipes e estimulando professores e estudantes em busca da promoção do estudo da História. Considerando as críticas possíveis a estes procedimentos, é possível, como sugestão, que a comissão organizadora reflita sobre a possibilidade de ampliar os limites das equipes classificadas ao longo das fases, sobretudo para a final presencial. Esta ampliação, no caso das fases avançadas – 5ª em diante - poderia seguir

---

<sup>73</sup> Cf. Regulamento da ONHB, Da Premiação, item 5.2. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb14/regulamento>, acesso em 13/03/2022.

um critério proporcional ao aumento do número total de participantes de cada edição, e não um número mínimo e máximo fixo estipulados.

O texto de Damasceno ilustra de forma muito profícua o quadro das Olimpíadas do Conhecimento, apresenta as aproximações e distanciamentos que a ONHB estabeleceu desde seu início, em relação aos modelos tradicionais de provas individuais, de testes de conhecimentos enciclopédicos, e que se insere como modelo inovador de competição acadêmica.<sup>74</sup> Pensar o caráter, a natureza das ideias conflitantes das quais nasceu o projeto, é parte importante do entendimento de como a olimpíada é vista pelos milhares de participantes anuais do evento, espalhados por todo o território nacional. Não é possível e não há por que negar o aspecto da competição, mas é necessário tentar compreender o espírito que a envolve, partindo da proposta estruturada pela comissão organizadora, e de como ela é recebida, na prática de estudantes e docentes que se reúnem em uma dinâmica inovadora, em contato com os pares, mediados por tecnologias digitais, imbuídos do espírito investigativo e crítico.

---

<sup>74</sup> DAMASCENO, op. cit., 2019, p.240-246.

## CAPÍTULO 2 – Em busca do decolonial, insurgente, periférico, marginal

Vou andando nas horas  
Atravessando os agoras  
Dançando as novas auroras  
*Nação Zumbi*

### **2.1 - A insurgência a partir de bell hooks: ideias para pensar as relações de aprendizagem e a afetividade no ato de ensinar.**

Busca constante pelo encontro com outros, paixão inquieta, trabalho árduo, resistência, são algumas das palavras que vem à mente quando pensamos em definir o que é ser professor nos dias de hoje. Ao longo dos anos vemos gerações de estudantes passando por nossa sala de aula, e buscamos constantemente estar em contato com eles, ir ao encontro deles, conciliando aquilo que temos como repertório de nossa prática docente – o conhecimento específico em alguma área – com as questões da realidade cotidiana, com as vivências e vicissitudes da comunidade escolar. Como professor de História e outras matérias das Humanidades, penso em como resistir aos processos que, a despeito de propagarem a autonomia de docentes e estudantes, na prática impelem-nos a rotinas cada vez mais padronizadas, limitando experiências pedagógicas em currículos extensos e engessados, marcados pelo tempo e pela lógica do mercado. O trabalho árduo do ser professor é acrescido por uma burocracia sistêmica que cerceia, parametriza e estabelece metas a serem cumpridas e superadas. Em meio às adversidades, já apontadas no capítulo anterior, professores resistem e buscam saídas criadoras de sentidos atuais para o ato de ensinar.

Com o retorno à sala de aula presencial após o longo período de ensino remoto emergencial devido à pandemia de covid-19, constatamos mais uma vez esta necessidade. Parece haver uma urgência crítica em se construir novos caminhos para a educação, sob a pena de tornar a escola um lugar obsoleto e insustentável, mas que por fim só serão percorridos se contarem com o protagonismo de professores e estudantes. Ao mesmo tempo, é a volta do encontro, do início ao término de cada aula, das conversas nos corredores e dos laços criados por um certo senso de comunidade e de interação direta entre os indivíduos, que nos move. Esse olhar lança uma luz de esperança na transformação, e na continuidade dos processos formativos escolares, como fundamental para a vida social. Essa esperança traz consigo a coragem e dispõe professores e estudantes a trabalharem em função de si mesmos, com real autonomia, enfrentando juntos obstáculos, criando sentidos, mesmo que cerceados por fatores sistêmicos e institucionais. Cremos que haja certa generalidade neste pensamento, que possa ser aplicada à

distintas realidades, mas que encontram como ponto comum a necessidade do estreitamento dos laços internos de uma comunidade escolar, conectada com a sociedade em que cada qual está inserida.

Em nossas experiências de aproximadamente duas décadas trabalhando com educação, ensino de História e outras matérias afins, marcado inicialmente pelo pensamento de Paulo Freire, sempre buscamos, de diversas formas, nos aproximar e compreender a realidade daqueles que são motivo principal de minha atuação profissional, os estudantes. Entre erros e acertos, é notório que temos invariavelmente mais êxito em ensinar para aqueles com os quais estabelecemos laços mais fortes, ultrapassando formalidades da relação professor-aluno. A horizontalidade é uma busca constante, que desafia a não nos perdermos em rompantes autoritários, que são mais fáceis e garantem resultados pragmáticos quanto à certa aparência de docilidade dos estudantes, mas que nos afastam deles e do gosto por ensinar e aprender. Nesse sentido, as palavras de bell hooks me inspiram nessa busca constante:

Estes ensaios refletem minha experiência de discussões críticas com professores, alunos e pessoas que entraram nas minhas aulas como observadoras. Em múltiplas camadas, portanto, eles querem se pôr como testemunhas, depondo sobre a educação como prática da liberdade. Muito antes de um público qualquer me reconhecer como pensadora ou escritora, eu já era reconhecida pelos alunos na sala de aula - era vista por eles como uma professora que dava duro para criar uma experiência dinâmica de aprendizado para todos nós. Hoje em dia, sou mais reconhecida pela prática intelectual insurgente. Aliás, o público acadêmico que encontro em minhas palestras sempre se mostra surpreso quando falo da sala de aula com intimidade e sentimento. Esse público se surpreendeu mais ainda quando eu disse que estava escrevendo uma coletânea de ensaios sobre o ato de ensinar. Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica. Essa perspectiva sobre o ensino é comum, mas tem de ser posta em questão para podermos atender às necessidades de nossos alunos, para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender.<sup>75</sup>

Intimidade e sentimento, o que se passa em uma aula trata disso, criar uma conexão dinâmica com aqueles que estão presentes, esforçar-se para criar uma experiência que seja uma e diversa ao mesmo tempo, na qual todos possam se inserir e participar. Os diálogos, os registros, os materiais selecionados, as atividades e avaliações moldam a dinâmica na atuação dos indivíduos, e o professor é o organizador disso tudo. No caso da História, é responsável em grande parte por contribuir para a formação de uma mentalidade de perspectiva histórica, uma visão ampliada da existência, da coletividade, da etnia, da nação, da humanidade, no limite. São

---

<sup>75</sup> HOOKS, bell, op. cit., 2017, p. 23.

os conhecimentos históricos que, junto a outras matérias das humanidades, sustentam as primeiras lições de cidadania e fomentam o pensamento crítico junto aos estudantes.

Pensar a complexidade dessa dinâmica requer então atenção ao que oferecemos a elas e eles, como referências históricas, como formas de apresentar passagens da História, muitas vezes marcadas por visões reducionistas, como as narrativas das guerras e dos grandes feitos políticos europeus, com protagonistas masculinos e brancos, ou quando falamos da História do Brasil a partir dos presidentes, como se a História de um país devesse ser periodizada em mandatos de quatro em quatro anos... com algumas rupturas autoritárias. A Olimpíada Nacional em História do Brasil, objeto principal deste estudo, é entendida como uma possibilidade de contraponto ao ensino de História tradicional, e ao mesmo tempo, do reencontro de professores com estudantes, do aprendizado por gosto, por vontade, como prática da liberdade na aventura do conhecimento. No levantamento de estudos realizados sobre a ONHB até aqui, o texto de Damasceno apresenta em suas fontes e entrevistas, algumas discussões e críticas sobre a prova da ONHB, no artigo produzido por graduandas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). As críticas apresentadas no artigo revelam, segundo Damasceno, certa falta de aprofundamento nas questões elencadas, que apontam problemas reais quando se propõe inserir um projeto inovador e crítico nas estruturas tradicionais de ensino, marcadas pelo conteudismo, pela rigidez da organização do aprendizado seriado, e pela centralidade do conhecimento no livro didático e no professor. Entre as principais críticas levantadas, estão a dificuldade dos estudantes ao se depararem com conteúdos não vistos no currículo tradicional e nas séries correspondentes às idades dos estudantes, vocabulário dos textos e documentos históricos, falta de divulgação e estímulo por parte das unidades escolares. Não me concentrarei aqui em esmiuçar tais críticas, mas considerarei como válidas para a compreensão das possíveis dificuldades que enfrentam muitos professores e estudantes, dentro das estruturas escolares - mais ou menos tradicionais - ao inserirem o projeto da ONHB no cotidiano repleto de demandas já fixadas pelo currículo e pelo cronograma das diversas disciplinas. Então Damasceno afirma, com base em sua entrevista com a coordenadora Leca Pedro:

Primeiro, é importante ressaltar que é sim papel do professor, fazer a mediação entre uma prova deste modelo e os alunos, nós somos; como disse Leca Pedro; uma ponte entre o conhecimento epistemológico de nossa ciência e o 'chão de sala', devemos ter o domínio pragmático e teórico sobre uma atividade que é da Didática Histórica. A Didática Histórica é própria ao nosso ofício e como tal deve ser organizada em nosso esforço de professores-historiador, articulada ao processo formativo da Consciência Histórica e não pode ser delegada a visão 'pedagogizante' das atividades extraclasse cotidianas, ela

pode e deve agregar todos os agentes do CE - *complexo escolar* -, mas deve seguir os caminhos de nossa episteme.<sup>76</sup>

Entendo, como professor das redes pública e privada de ensino, que existam muitas vezes condições adversas para a participação de estudantes e professores em eventos extracurriculares como a Olimpíada de História. Escolas que já possuem uma cultura de participação em olimpíadas científicas, podem ter certa vantagem sobre as outras, bem como, no geral, as escolas de ensino privado possuam melhor estrutura, como equipamentos e laboratórios de informática em melhores condições. Um outro aspecto crítico, não abordado pelo artigo citado por Damasceno, mas profundamente analisado em sua dissertação, é a questão do tempo. Mas aqui referimo-nos ao tempo que deve ser disponibilizado à preparação, realização das atividades, questões e tarefas da ONHB. Como afirmado acima, este tempo deve ser diluído entre todas as outras atividades que desenvolvem professores e estudantes ao longo do ano letivo. Segundo análise da telemetria da prova online, os organizadores calculam uma estimativa média de dedicação semanal de 15 horas para as equipes que chegam à fase final.<sup>77</sup>

Neste aspecto, também se diferenciam escolas que incentivam a participação em olimpíadas acadêmicas, mas sabemos que o tempo é sempre apertado, entre diversas outras demandas que não cessam durante as 6 fases online da ONHB, como aulas, provas, atividades. Portanto, de um lado os problemas podem ser a falta de preparo, as condições precárias da educação básica, que também podem ser vistas no ensino privado, pois não consideramos precariedade apenas como a estrutura física, mas também a cultural. Por outro lado, é possível notar o peso da carga horária que as atividades curriculares ocupam no dia a dia de estudantes e professores, dificultando muitas vezes a conciliação com as atividades da ONHB, sobretudo no período das fases online. No limite, temos um problema ético aristotélico entre o excesso e a falta. Não existindo uma resposta pronta para o dilema apresentado, concluímos, com o interlocutor, que este é um processo de busca e resistência às acomodações induzidas pelo atual *status quo* educacional brasileiro.

Alguns destes pontos, criados por professores acadêmicos com experiência em formação de professores e alunos da pós-graduação como o 'chão de sala', foram e são fortemente criticados, algumas críticas válidas e propositivas, mas, algumas demonstram o conhecimento superficial, a negação objetiva de modelos alternativos ou da negação de mudanças que alteram a tradicionalidade narrativa e metodológica da história ensinada. Adequar a visão tradicional do ensino escolar de História à ONHB é um processo

---

<sup>76</sup> DAMASCENO, op. cit., 2019, p. 207, *grifo nosso*.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 235.

complexo e em si libertador, para professores e alunos, que entendem que é possível buscar formas alternativas de ensinar-aprender história.<sup>78</sup>

Esta busca foi feita por meio de um percurso pelos materiais da ONHB, bem como por impressões e análises de ex-participantes, professores orientadores e membros da comissão organizadora, coletadas em questionários veiculados em formulários digitais - Google Forms, um para o público participante, e outro para a comissão organizadora. O cruzamento dos dados resultantes será apresentado posteriormente, após a análise das questões selecionadas, como forma de buscar respostas às questões levantadas até aqui.

É neste sentido que apresentaremos o estudo sobre questões das edições passadas do evento, disponíveis no acervo digital da ONHB. Como já discutido neste texto, os professores e estudantes recebem, a cada fase, um conjunto de questões e tarefas a serem resolvidas, com ampla liberdade de pesquisa a partir da plataforma digital e outros recursos que possam buscar. As questões foram selecionadas na procura pelo viés crítico e insurgente considerado como objetivo a ser encontrado no repertório da olimpíada ao longo dos anos. Foi verificada a permanência desta característica nas edições, com temáticas que delinearão cada edição, em parte considerável das questões e atividades, como analisou José Gerardo Bastos, no estudo sobre a ONHB entre 2009 e 2017<sup>79</sup>.

## **2.2 – Seleção de Questões da ONHB para análise**

A seleção feita para esta pesquisa segue na tabela abaixo, dividida em questões insurgentes (quando a crítica aparece diretamente no tema e conteúdo do enunciado/documento) e colateralmente insurgentes (quando a crítica aparece nas entrelinhas, e/ou associa-se a questões históricas de outros períodos, mas que ainda pode ser algo presente). Foram selecionadas 86 questões, desde a 1ª edição em 2009 até a edição de 2021, classificadas conforme as definições apresentadas, e organizadas por edição, fase, número e descrição temática de cada uma delas. Em sequência, será apresentada a análise de algumas selecionadas como base para uma análise mais aprofundada das diversas possibilidades de discussões sobre temáticas atuais da historiografia e do ensino de História do Brasil.

---

<sup>78</sup> DAMASCENO, op. cit., p.208.

<sup>79</sup> COSTA JÚNIOR, op. cit., p. 53.

Tabela 1 - Seleção de questões insurgentes da ONHB.

Edição	fase	Questão	descrição	Insurgente	Colateralmente insurgente
1ª - 2009	2	18	Anarquismo/sindicalismo - Trecho do jornal "A Plebe"	X	
1ª - 2009	3	26	Ditadura militar - Trecho do texto "Falso moralismo"	X	
1ª - 2009	3	31	Lugares malditos: a cidade do 'outro' no Sul brasileiro/ A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle.		X
1ª - 2009	4	59	Atividades econômicas; Movimentos sociais; Pobreza urbana		X
2ª - 2010	3	30	Trechos de artigos e declarações sobre o Quilombo de Palmares.	X	
2ª - 2010	3	31	Introdução a uma história indígena		X
2ª - 2010	4	55	Trecho do prefácio de "Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial"		X
3ª - 2011	1	9	Fragmentos Setecentistas – escravidão, cultura e poder na América Portuguesa.		X
3ª - 2011	2	17	Operárias Cultura e Trabalho Mulheres		X
3ª - 2011	3	25,26	Novembrada - Movimento Estudantil Manifestações Populares	X	
3ª - 2011	3	34	Ditadura Militar; Direitos Políticos; Ato Institucional – anistia	X	
3ª - 2011	4	44	Rio de Janeiro Minas Gerais - Século XIX - História da Educação – questão racial	X	
3ª - 2011	4	45	Quilombo de Quariterê - Trecho de Livro Acadêmico	X	
3ª - 2011	4	46	Mulheres e exílio - Depoimento	X	
4ª - 2012	2	18	Cordel – Jesuíno Brilhante – cultura popular	X	
4ª - 2012	3	24	Anúncio de fuga de escravo	X	
4ª - 2012	3	29	Pontos de Jongô – cultura – história da escravidão	X	
4ª - 2012	4	36	Mostra redescobrimto – manto Tupinambá	X	
4ª - 2012	4	48	A história, o índio e o livro didático	X	
5ª - 2013	1	8	Primórdios do futebol no Brasil		X
5ª - 2013	2	12	Documentos- Marcelo Rubens Paiva - Ditadura	X	
5ª - 2013	2	13	Demolição do maior cortiço do Rio de Janeiro		X
5ª - 2013	2	16	sobre a figura das professoras do Jardim de Infância:		X
5ª - 2013	3	27	Insurreição de Queimados - escravidão	X	
5ª - 2013	3	31	Gênero e Artefato - Vânia Carneiro de Carvalho		X
6ª - 2014	1	5	O dragão e a cidade: lendas do Ceará	X	
6ª - 2014	2	12	Relatório das torturas de Inês Etienne, O Pasquim	X	
6ª - 2014	3	24	O bêbado e a equilibrista (1979)	X	
6ª - 2014	3	29	Diário Oficial, 9 de julho de 1999 – Tombamento Dops		X
6ª - 2014	3	30	Revolta dos Malês - Carta Particular	X	

6ª - 2014	4	43	Enfermeiras da FEB		X
6ª - 2014	4	45	Tupis, tapuias e historiadores		X
7ª - 2015	2	20	O arsenal da macumba		X
7ª - 2015	3	25	imagens de escravos tigreiros		X
7ª - 2015	3	32	fotografias de bandos de cangaceiros		X
7ª - 2015	4	35	Trabalho escravo: vamos abolir de vez essa vergonha	X	
8ª - 2016	1	1	Protestos contra a reforma das escolas paulistas	X	
8ª - 2016	1	9,10	Mortes: bebê indígena e menino sírio	X	
8ª - 2016	2	14	Bandeirantes; pintura "Os invasores"		X
8ª - 2016	2	18	Monteiro Lobato, Negrinha		X
8ª - 2016	3	27	Afro-brasileiros e a construção da identidade de democracia racial	X	
8ª - 2016	3	30	Visita de Madame Curie ao Museu Nacional		X
8ª - 2016	4	35	Quarto de despejo	X	
8ª - 2016	4	43	Serra pelada, 1997		X
9ª - 2017	1	1	Reforma do Ensino Médio	X	
9ª - 2017	2	12	Monumento às Bandeiras e a estátua de Borba Gato	X	
9ª - 2017	3	23	Música Haiti	X	
9ª - 2017	3	26	Texto: Malungu, ngoma vem!		X
9ª - 2017	3	28	História indígena e o eterno retorno do encontro	X	
9ª - 2017	4	37	Projeto Henfil	X	
10ª - 2018	1	9	Relatório Figueiredo	X	
10ª - 2018	2	12	Música, A Carne	X	
10ª - 2018	2	19	Fragments de história indígena		X
10ª - 2018	3	25	Lampião da Esquina; comunidade homossexual	X	
10ª - 2018	3	30	Bezerra da Silva		
10ª - 2018	3	32	Cemitério dos Imigrantes; Homenagem aos Afro-Brasileiros		X
10ª - 2018	3	33	"Deus e o Diabo na Terra do Sol"; censura		X
10ª - 2018	4	45	Ato Institucional nº 5	X	
11ª - 2019	1	1	rap "Elevação Mental", identidade de gênero	X	
11ª - 2019	1	10	Uma década de presença indígena na UFSCar	X	
11ª - 2019	2	12	História em Quadrinhos – Xaxado - materiais didáticos	X	
11ª - 2019	3	23	Rap - Diário de um detento	X	
11ª - 2019	3	28	Angola Janga - Romance gráfico	X	
11ª - 2019	3	32	Palestra de Daniel Munduruku	X	
11ª - 2019	4	35	Hospital Colônia de Barbacena	X	
11ª - 2019	4	44	imagens da obra Canudos 100 anos		X
12ª - 2020	0	1	Corrente de whatsapp mistura fato e ficção para exaltar família real brasileira	X	
12ª - 2020	1	1	O quadrinho; discurso de Martin Luther King e Brasil atual	X	
12ª - 2020	1	5	Quilombos, Cabixis e Caburés	X	

12ª - 2020	2	10	Cartas - crianças e outros moradores do Complexo da Maré.	X	
12ª - 2020	3	19	A luta dos Munduruku - O Jabuti resiste	X	
12ª - 2020	3	20	Pós-abolição e cotidiano		X
12ª - 2020	3	26	A materialidade da repressão à guerrilha do Araguaia	X	
12ª - 2020	4	35	Terras Indígenas – Constituição de 1988	X	
12ª - 2020	4	36	Pequeno Manual Antirracista	X	
13ª – 2021	1	1	Qual lado da corda você tá?	X	
13ª – 2021	1	5	Theatro Municipal - Recortes do show AmarElo	X	
13ª – 2021	1	7	7 de outubro de 1963 - o Massacre de Ipatinga 7 de outubro de 1984 - o Massacre Continua	X	
13ª – 2021	1	10	50 anos do Massacre de Manguinhos	X	
13ª – 2021	2	15	lei escolar do Império – educação das meninas		X
13ª – 2021	2	18	Teatro Municipal - Racismo em São Paulo	X	
13ª – 2021	3	23	Paulo Freire de volta ao Brasil	X	
13ª – 2021	3	26	Processo de Dona Catarina Quaresma – Inquisição		X
13ª – 2021	3	30	O Jornal das Senhoras		X
13ª – 2021	4	37	Nordestino, sim; Nordestinado, não!	X	
13ª – 2021	4	42	Por que as meninas não querem fazer ciências exatas?	X	
13ª – 2021	4	43	Liderança negra	X	

### 2.2.1 – Análise das questões selecionadas.

Com o intuito de verificação parcial das hipóteses levantadas sobre a contribuição da ONHB para a formação crítica, decolonial e democrática, foram selecionadas 8 questões, divididas entre as edições de 2010 e 2021, como amostragem das temáticas insurgentes ou colateralmente insurgentes, conforme proposta teórica desta pesquisa. Há ainda uma questão relacionada, e outra analisada na seção de coleta de dados do formulário para participantes e professores, totalizando 10 questões. As escolhas foram definidas em torno da diversidade temática, considerando assuntos que costumam aparecer com certa frequência nas edições, como História e cultura indígena e afro-brasileira, raça, gênero, ditadura-civil militar, direitos humanos, entre outros. Foram analisados também, aspectos metodológicos da elaboração das questões e parâmetros de avaliação, conforme discutimos no capítulo anterior.

A primeira questão selecionada pertence à 2ª edição da olimpíada, ocorrida em 2010, e foi apresentada na 3ª fase, com o título “Trechos de artigos e declarações sobre o Quilombo de Palmares.”<sup>80</sup>

<sup>80</sup> ONHB 2, 2010, fase 3, questão 30. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7Ta2hzM2o2cnZrb1k?resourcekey=0-X7CRjB110BZX-0i4GjrIKA>, acesso em 09/05/2022.

A reação do homem negro contra a escravidão, na América Portuguesa, teve três aspectos principais. (...) A reação mais geral foi, entretanto, o quilombo. Era uma reação negativa – de fuga, de defesa. Era a reação mais simples. (...) A peculiaridade de Palmares, entre os muitos quilombos do Brasil, está em ter vivido por quase todo um século, não obstante as dezenas de expedições que os brancos enviaram para reduzi-lo.

(Edison Carneiro. O Quilombo de Palmares. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1966, p.03-04. Primeira publicação em 1946).

Palmares nasceu com perfil africano e com gentes brasis: índios, negros, brancos e mestiços. A riqueza da obra está mais no projeto social que ela nos oferece e menos na capacidade bélica e militar de Palmares e seus líderes, Ganga-Zumba e Zumbi.

(Zezito Araújo, Apresentação a obra República de Palmares – Pesquisa e Comentários em documentos históricos do século XVII. Por: Décio Freitas. Alagoas: Edufal – Ideário, 2004).

Meu avô me contava sobre os 400 anos de escravidão do povo negro no Brasil e da luta de Zumbi. Hoje, o hip hop me deu conhecimento para perceber que o principal líder do maior dos quilombos, Palmares, é mais atual que nunca: lutava por igualdade social, pelos direitos dos negros como cidadãos e por uma distribuição humanitária da renda.

(Rappin Hood, Revista MTV, Editora ZMA, Setembro de 2002.)<sup>81</sup>

Considerando os dois excertos de textos acadêmicos e um trecho de entrevista, as alternativas foram as seguintes:

A. o texto escrito pelo advogado soteropolitano Edison Carneiro, estudioso dos cultos religiosos africanos no Brasil, durante os anos 1940, apresenta os quilombos como uma reação negativa e simples do homem negro à escravidão.

B. os textos de Edison Carneiro, Zezito Araújo e Rappin Hood atestam o interesse histórico e social acerca do Quilombo de Palmares. Desde o século XVII até a atualidade, Palmares tem sido objeto de discussão, admiração e exaltação por parte da historiografia e da sociedade como um todo.

C. para Rappin Hood, Zumbi seria um símbolo da luta contemporânea dos negros. De forma anacrônica, o rapper projeta um conceito atual, o de cidadania, para o contexto do Brasil do século XVII.

D. as palavras do historiador Zezito Araújo, escritas em um contexto temporal diferente do vivenciado por Edison Carneiro, exaltam a experiência social do Quilombo de Palmares que teria permitido a convivência de índios, negros, brancos e gentis. Ao contrário de Carneiro, a excepcionalidade de Palmares não se encontra na força bélica deste quilombo.<sup>82</sup>

Na questão, temos os textos que apresentam visões sobre Palmares e sua importância histórica e social, com discussões que apontam para questões atuais, como

<sup>81</sup> Ibidem.

<sup>82</sup> ONHB 2, 2010, fase 3, questão 30. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7Ta2hzM2o2cnZrb1k?resourcekey=0-X7CRjB110BZX-0i4GjrIKA>, acesso em 09/05/2022.

igualdade social e direitos de cidadania, projetando certo anacronismo sobre a História de Palmares, mas valorizando o movimento como símbolo maior da luta dos povos africanos e seus descendentes no Brasil contemporâneo. Os estudantes têm a possibilidade de debater, a partir dos dois primeiros trechos, duas visões historiográficas distintas, e outra, que podemos associar à história pública, nas palavras do rapper Rappin Hood. O tema da questão racial no Brasil é abordado em praticamente todas as edições da ONHB, de forma diversificada, com documentos da época da escravidão colonial ou no Império, e das questões posteriores à abolição até a atualidade, como veremos em outra questão selecionada, posteriormente.

Concentraremos a análise das fontes apresentadas na questão, entre a alternativa considerada mais correta, letra C e a segunda mais correta, letra D, valendo respectivamente 5 e 4 pontos, conforme o modelo de avaliação da olimpíada. A valorização de Zumbi como personagem símbolo da luta dos negros, defendida por Rappin Hood, encontra certo anacronismo, quando observamos as diferentes demandas da população negra atual, em relação às diferenças sociais, ao acesso à educação, mercado de trabalho, representação política e ocupação de espaços de poder. Mas o poder identitário simbólico que a história de Zumbi potencializa, pode ser visto como fator que contribui de fato à essa luta, sendo o dia de sua morte, símbolo da resistência, o dia da Consciência Negra. O excerto de Zezito Araújo, historiador quilombola, aproxima-se, nesse sentido, ao buscar compreender a importância da sociedade formada no complexo de Palmares, suas formas de produção e organização, não como fugitivos, mas como sociedades de matriz africana no Brasil, autossuficientes e complexas, que existiram e resistiram por mais de um século na região da Serra da Barriga. O excerto do texto do advogado e etnólogo Edison Carneiro, apresenta uma visão mais tradicional e bélica de Palmares, definindo o quilombo com a ideia de fuga e fragilidade de seus viventes perante o poder dos colonos brancos e das instituições de governo, como reação simples e negativa. Embora entenda a formação dos quilombos como resistência à escravidão, reduz seus habitantes à esta luta constante, não observando a organização social complexa e suas potencialidades, inclusive de negociar mercadorias e fazer acordos políticos.

A interpretação crítica das fontes e o conhecimento introdutório das tendências historiográficas e de outras áreas das ciências humanas que se aproximam nas questões e atividades, é um dos aspectos mais relevantes na relação entre estudantes e os conteúdos estudados junto aos professores orientadores. Esta é uma forma de aproximar a produção intelectual acadêmica do ensino de História no universo escolar, inserindo a atividade da

pesquisa como método para desenvolver a aprendizagem, e habilidades específicas da formação básica em História, no trato com documentos e narrativas.

A próxima questão, extraída da 2ª fase da 6ª edição, apresenta o Relatório das torturas de Inês Etienne, publicado na revista “O Pasquim”:

Em 1981, o semanário O Pasquim publicou os relatos escritos pela militante Inês Etienne Romeu sobre os dias que passou em Petrópolis, na Casa da Morte. O trecho a seguir faz parte desta narrativa:

Depoimento

“Fui conduzida para uma casa (...) em Petrópolis. (...) O Dr. Roberto, um dos mais brutais torturadores, arrastou-me pelo chão, segurando-me pelos cabelos. Depois, tentou me estrangular e só me largou quando perdi os sentidos.

Esbofetearam-me e deram-me pancadas na cabeça. Colocavam-me completamente nua, de madrugada, no cimento molhado, quando a temperatura estava baixíssima. Petrópolis é intensamente fria na época que estive lá (...) Fui várias vezes espancada e levava choques elétricos na cabeça, nos pés, nas mãos e nos seios”.<sup>83</sup>

As alternativas foram baseadas no documento e no contexto, sem um comando que direcionasse a análise, o que gera maior necessidade de atenção à temática do texto, e relações possíveis com o contexto da ditadura civil militar no Brasil, como vemos abaixo:

A. O golpe militar de 1964 instaurou um regime político marcado pela repressão, legalizada pelos Atos Institucionais decretados pelo governo, marcando um progressivo fechamento político e o crescente desrespeito aos direitos humanos de opositores presos, sobretudo depois da promulgação do AI-5 que incrementou e reorganizou o aparelho da polícia política na tentativa de garantir a estabilidade da dominação.

B. Inês Etienne Romeu relata os procedimentos de tortura praticados pelos órgãos militares de repressão durante os interrogatórios dos presos políticos, os quais tinham como mecanismo de coação infligir a dor física e emocional como forma de punição e de obtenção das informações esperadas.

C. A repressão política das agências reguladoras era de conhecimento público. O AI-5 fortaleceu estes mecanismos de repressão e por isso a Casa da Morte era tida como legal. Apesar do empenho em silenciar a oposição, o regime militar não considerava os movimentos operários e estudantis como grande ameaça ao seu poder, em razão da diferença de forças existente entre eles, mas eram tidos como um incômodo à imagem que o governo queria passar, do Brasil de progresso e de prosperidade.

D. As agências mais atuantes na repressão política durante o período da ditadura eram o DEOPS paulista e os DOI-CODIs I (Rio de Janeiro) e II (São Paulo) e tinham suas equipes compostas por agentes oriundos das Forças Armadas e das polícias civis e militares estaduais. Estas agências tinham como função prender militantes políticos contrários ao regime e foram responsáveis

---

<sup>83</sup> ONHB 6, 2014, fase 2, questão 12. Documento: *Relatório das torturas de Inês Etienne*. O Pasquim, Rio de Janeiro, n. 607, ano XII, p. 4-6, 12 a 18 jan. 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TTEI0WHFPZ1JMc3c?resourcekey=0-eIaYncGX6w1C-tXzzPMKPw>, acesso em 10/05/2022.

pela tortura, morte e desaparecimento de inúmeros presos políticos, estando eles ligados ou não a movimentos contra a ditadura.<sup>84</sup>

A questão aborda o tema sensível do período da ditadura civil-militar, a tortura dos aparelhos de repressão do regime, com relatos da militante Inês Etienne Romeu, sobrevivente da Casa da Morte, e outros documentos que apresentam testemunhos acerca da tortura e do extermínio de integrantes da resistência ao regime. Inês foi integrante da luta armada, tendo participado das organizações VAR-Palmares e Polop. Foi presa em 1971 em São Paulo, pela equipe do delegado Sérgio Fleury, acusada de participar do sequestro do embaixador suíço no Brasil. Após a prisão, foi levada para a casa em Petrópolis, prisão clandestina conhecida como a Casa da Morte, onde sofreu diversos tipos de tortura, como narra no depoimento apresentado na questão. Nos documentos de apoio disponíveis em conteúdos relacionados, o filme “Que bom te ver viva!” de 1989, apresenta relatos de mulheres vítimas da tortura, e uma matéria jornalística informa como o tenente-coronel reformado Paulo Malhães, o "Doutor Pablo" dos porões, quebrou o silêncio sobre o assunto. Em apenas uma questão, é possível uma ampla discussão sobre direitos humanos, memórias da ditadura no Brasil, violência contra mulheres, temas contundentes e difíceis, mas que são fundamentais para uma formação mais cidadã e democrática no ensino de História.

A alternativa considerada mais correta, letra D, apresenta a descrição das ações das agências mais atuantes na repressão à oposição política à ditadura, o DEOPS e o DOI-CODI, que foram responsáveis pela tortura, morte e desaparecimento de presos políticos. Os números reais destas vítimas não são conhecidos até hoje, observando que os métodos utilizados pelos carrascos e membros de esquadrões da morte visava não deixar rastros das vítimas, e desaparecer com os corpos. Segundo o site Memórias da Ditadura, que reúne materiais e documentos do período 1964-1985, disponibilizados publicamente, a “Comissão de Anistia, que oferece reparação econômica, psicológica e simbólica para atingidos pela ditadura militar, conta com um acervo de mais de 70 mil processos. Muitos dos processos motivados pelos danos provocados pela tortura.”<sup>85</sup> Para verificar a existência desses lugares sombrios, a Comissão Nacional da Verdade – CNV, realizou inspeções oficiais:

(...) a CNV realizou diversas diligências oficiais para inspecionar locais onde a tortura era praticada durante o regime militar. Ao todo, foram 11

<sup>84</sup> ONHB 6, 2014, fase 2, questão 12. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TTEI0WHFPZ1JMc3c?resourcekey=0-eIaYncGX6w1C-tXzzPMKPw>, acesso em 10/05/2022.

<sup>85</sup> MEMÓRIA DA DITADURA. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/combate-a-tortura/>, acesso em: 15/05/2022.

inspeções como essa nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo. A Comissão verificou a existência disseminada desses locais no período, o que foi possível a partir do reconhecimento que ex-presos fizeram desses lugares, além de documentos e denúncias que apontavam a sua existência.<sup>86</sup>

Conforme o mesmo site, o relatório final identificou 377 agentes responsáveis por violações de direitos humanos, incluindo a tortura. Foram 111 agentes militares convocados a prestar esclarecimentos, dos quais compareceram 65. Embora a CNV não tivesse poderes judiciais, sua importância pode ser entendida como possibilidade de garantir o direito pleno à memória e à verdade, por parte das vítimas e dos parentes de mortos e desaparecidos durante a ditadura no Brasil. Trata-se de um instrumento civil de justiça, e de luta pelo respeito e garantia dos direitos humanos, para que atrocidades como estas não voltem a ocorrer impunemente. A alternativa A fica em segundo na gradação, embora trate de forma correta sobre o período, mencionando os efeitos do AI-5 em relação aos direitos humanos e ao aumento da repressão, não aborda diretamente o tema central da questão, a tortura e os mecanismos utilizados pelos aparelhos de repressão do estado, assim como os desaparecidos e mortos em decorrência das prisões políticas. O item B apresenta corretamente o que é descrito no documento, sem nenhum aprofundamento ou relação com o contexto maior da Ditadura Civil Militar, enquanto a C traz claramente o erro, ao citar a Casa da Morte como legal após o AI-5, e que “o regime militar não considerava os movimentos operários e estudantis como grande ameaça ao seu poder”<sup>87</sup>.

A questão da primeira fase da 8ª edição apresentou um acontecimento contemporâneo, a insurgência de estudantes de escolas públicas do estado de São Paulo, contra a proposta de “reorganização” das escolas, em 2015, que resultaria em fechamento de unidades escolares e estabelecimento de escolas de ciclo único, como veremos na análise subsequente. O comando da questão foi apresentado antes dos documentos, um texto jornalístico e uma imagem do movimento estudantil parando o trânsito temporariamente em uma avenida em São Paulo.

"Dezoito artistas da MPB gravam música de apoio aos estudantes de São Paulo Chico Buarque, Dado Villa -Lobos e Zélia Duncan, entre outros, gravaram "O Trono do Estudar", de Dani Black, em homenagem à luta dos secundaristas contra o fechamento de escolas."

São Paulo – De autoria do compositor Dani Black, a música O Trono do Estudar ganhou visibilidade a partir das manifestações de estudantes contra a

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> ONHB 6, 2014, fase 2, questão 12. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TTEI0WHFPZ1JMc3c?resourcekey=0-eLaYncGX6w1C-tXzzPMKPw>, acesso em 15/05/2022.

“reorganização” proposta pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB), em São Paulo, que pretendia fechar ao menos 94 escolas da rede pública. Recentemente, Chico Buarque, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos e mais 15 nomes da MPB entraram em estúdio para gravar uma versão da canção. Após ser chamado para participar do evento organizado pelos estudantes, Virada Ocupação, realizado nos últimos dias 6 e 7 – que reuniu artistas como Tiê, Criolo, Pitty e Emicida –, Dani Black postou uma composição nas redes sociais em apoio à luta dos secundaristas. Rapidamente, a música se espalhou até chegar ao conhecimento dos artistas que apoiaram as manifestações. No Facebook, Dani Black diz que “no Brasil, como em qualquer país, o estudar tem que ser o Rei”. Ele conta que fez a música na madrugada do dia 7, para cantar no show que ele e outros músicos fariam na Virada Ocupação. “E com maior honra. Vamos Brasil. Ninguém tira o trono do estudar!” “Em apenas dois dias, a música se espalhou pela rede de modo violento, tendo milhares de compartilhamentos e mais de 500 mil visualizações. Mas melhor do que isso: virou ação”, escreveu o músico. Após o governo do estado suspender a reorganização, no último dia 4, os estudantes passaram a desocupar as escolas aos poucos. Eles prometem continuar engajados na pauta da educação pública de qualidade para todos. Um manifesto publicado por estudantes em redes sociais aponta a continuidade do movimento. “É importante que fique claro que estamos saindo das escolas, mas não estamos saindo da luta. E que essa escolha de maneira nenhuma significa ceder às pressões do governo do estado e das entidades burocráticas.”<sup>88</sup>

**Figura 1** - Imagem dos Protestos contra a reforma das escolas paulistas.



Fonte: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/2>

<sup>88</sup> REDE BRASIL ATUAL. *Contra a Reorganização*, 22/12/2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/12/18-nomes-da-mpb-gravam-musica-de-apoio-aos-estudantes-de-sao-paulo-8401.html>, acesso em: 16/05/2022.

Seguem-se as alternativas dispostas sobre os documentos:

- A. A ocupação das escolas como luta política dos estudantes não ficou restrita ao estado de São Paulo.
- B. A notícia conta como os músicos se juntaram para gravar uma canção em apoio aos estudantes de São Paulo, que se levantaram contra a reorganização proposta pelo governador Geraldo Alckmin.
- C. A proposta do estado que gerou o levante dos estudantes apostava na passividade dos atores sociais envolvidos.
- D. O governo voltou atrás em sua proposta de reorganizar e fechar as escolas, comovido com o movimento que uniu milhares de estudantes no estado de São Paulo.<sup>89</sup>

A questão apresenta um tema da realidade enfrentada por estudantes das escolas públicas paulistas, em 2015, quanto à proposta de reorganização definida pelo governo do estado. O comentário da equipe da ONHB enfatiza o verticalismo da decisão, a resistência dos estudantes, pais e apoiadores do movimento:

Em outubro de 2015, o governo de Geraldo Alckmin decidiu reorganizar as escolas paulistas, com o intuito de fechar 94 escolas do estado, transferindo cerca de 311 mil estudantes para outras instituições e transformando as escolas em ciclos únicos, separando o Ensino Médio dos Fundamentais I e II. Foi uma ação impositiva que ignorou pais, alunos e a opinião de especialistas. Contrariando aquilo que o poder público esperava, os estudantes reagiram ocupando as escolas. Mesmo pressionados pela grande imprensa que, favorável ao governador, os chamavam de “invasores”, resistiram em suas escolas impedindo seu fechamento, com o apoio do Tribunal de Justiça. O governador finalmente suspendeu o projeto de reorganização e demitiu o Secretário da Educação. Nas ações das ocupações, os alunos receberam apoio das universidades estaduais, de artistas (que participaram ativamente das atividades culturais das ocupações) e de estudantes de outros estados e países (como Portugal e Itália). A despeito disso, foram duramente agredidos pela Polícia Militar sob o comando do governador, o que chocou profundamente parte da sociedade. A letra do compositor, cantor e instrumentista Dani Black, filho de Tetê Espíndola e Arnaldo Black, fala dessa resistência à polícia, afirmando que, se presos, os estudantes transformariam as celas em salas de aula.<sup>90</sup>

Entre as alternativas consideradas corretas, destacam-se, em primeiro lugar, o item C, que aponta para a resistência ativa dos estudantes, ao contrário da expectativa dos administradores do estado, indicando o componente insurgente da questão, que dialoga diretamente com a realidade, e pode ser relacionada à conceitos da Sociologia Política, e ao pensamento da teoria crítica frankfurtiana. O item A, também correto, mas não atendendo ao

<sup>89</sup> ONHB 8, 2016, fase 1, questão 1. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TWXRJR25QTVIxSHM?resourcekey=0-Sien0YBHPjqpN6qmCr1sDA>, acesso em 20/05/2022.

<sup>90</sup> ONHB 8, 2016, fase 1, questão 1. COMENTÁRIO DA ORGANIZAÇÃO. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/51>, acesso em: 22/05/2022.

cerne da proposta, válida 4 pontos, um a menos do que o C, conforme o esquema gradual de avaliação da ONHB, já apresentado anteriormente.

A discussão de Adorno e seu interlocutor Hellmut Becker, nos debates transmitidos nos anos 1960, na rádio de Hessen, remete à temática da “desbarbarização” da Educação, e analisa, no contexto dos movimentos estudantis daquela época, as possibilidades e contradições envolvidas, sendo o próprio Adorno envolvido em tensões com os estudantes<sup>91</sup>. Destarte, em meio à discussão complexa e profunda que marcou os movimentos de 1968, e seus desdobramentos político-sociais na Alemanha, por exemplo, é notório que a revolta dos estudantes daquela época delineou mudanças importantes nas reformas universitárias, ocorridas em diversos países europeus e americanos. Adorno havia declarado sua simpatia e apoio a movimentos estudantis da época, colocando-se em geral, ao lado dos socialistas democráticos. No trecho do debate com Becker, podemos ver uma defesa interessante de seu ponto de vista sobre a importância destes movimentos:

Becker — Gostaria de colocar uma questão muito precisa: recentemente um político afirmou que os distúrbios de rua em Bremen por causa dos aumentos tarifários dos transportes seriam uma comprovação da falência da formação política, pois a juventude se manifestou por meio de formas bárbaras contra uma posição pública, acerca de cuja justeza poderia haver várias visões, mas que não poderia ser respondida mediante o que seriam confessadamente intervenções bárbaras.

Adorno — Considero esta afirmativa citada pelo senhor como sendo uma forma condenável de demagogia. Se existe algo que as manifestações dos secundaristas de Bremen demonstram, então é precisamente a conclusão de que a educação política não foi tão inútil como sempre se afirma; isto é, que essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.<sup>92</sup>

Consideremos uma pequena digressão, para não escapar ou omitir o fato de o próprio Adorno ter passado por algumas situações conflituosas com o movimento estudantil da época, chegando, no limite, a chamar a polícia para desocupar o Instituto de Pesquisas Sociais, em janeiro de 1968, entre outras duas situações. Amaro Flek analisa esta relação conflituosa e complexa, apresentando as posições expressas de Adorno sobre as tendências no interior do

---

<sup>91</sup> FLEK, Amaro. *Resignação? Práxis e política na teoria crítica tardia de Theodor W. Adorno*. *Kriterion*, vol.58, no.138, Belo Horizonte: Sept./Dec. 2017, p. 467-490. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000300467&script=sci\\_arttext#B20](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000300467&script=sci_arttext#B20). Acesso em 15/05/2022.

<sup>92</sup> Adorno, op. cit., 2020, p.158-159.

movimento estudantil, que se apresentavam, segundo o pensador, de maneiras perigosamente autoritárias. A polêmica intelectual é evidenciada ao concordar com Habermas sobre o termo “fascismo de esquerda”, e discutir por correspondências com seu antigo colega de Instituto e amigo, Herbert Marcuse. No referido artigo, Flek apresenta nota, “sem de modo algum tentar justificar a atitude de Adorno, a qual pode ser vista, no melhor dos casos, como indício de inaptidão para lidar com problemas práticos e situações conflituosas”<sup>93</sup>, considerando preciso levar em conta o contexto específico em que se deu a situação. Cita então, trechos da entrevista do aluno e biógrafo de Adorno, que participou da ocupação do Instituto em 1969, Detlev Claussen, na qual faz uma crítica à atuação do movimento, que definiu como “ideia descabelada”, e defende a compreensão de Adorno sobre o contexto:

Não obstante naquele momento não tínhamos entendido todo o dramatismo da situação. Em nenhum momento levamos em conta sob que terrível pressão se encontrava Adorno e o Instituto. O então reitor da Universidade, Walter Rüegg, um sociólogo da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais, não era precisamente um amigo da Teoria Crítica. Havia submetido Adorno a uma pressão enorme e estava claro que lhe fariam responsável de tudo quanto pudesse passar durante a ocupação do Instituto. Assim podiam conseguir o término do apoio financeiro do Estado Federal de Hessen ao Instituto de Pesquisas Sociais, de modo que o modelo sociológico da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais ocupasse todo o terreno e a Teoria Crítica fosse erradicada da Universidade de Frankfurt. Mas não levamos em conta nada disso, comportamo-nos como uns ignorantes apolíticos. Só nos interessava a publicidade externa de um rebelde ‘assassinato do pai’, e isso funcionou bem.<sup>94</sup>

A situação parece outra quando analisamos o contexto das escolas paulistas e o movimento de 2015, em uma proposta de reforma que reduziria unidades escolares e separaria os estudantes por segmento, criando dificuldades inclusive para os pais de estudantes em idades diferentes. O jornal eletrônico Outras Palavras, publicou matéria disponibilizada no conteúdo adicional da questão, que apresentou um panorama das ocupações das escolas paulistas, e analisou os discursos de ódio contra os estudantes, chamados de “parasitas sociais”, entre outros xingamentos, como aspecto de uma sociedade que contém parcelas contrárias aos princípios básicos da cidadania democrática e da dignidade humana:

Atentos à ordem e à harmonia social como expressão máxima da sensibilidade política, ignoram a contradição e as lutas sociais como condição essencial do sistema político que os rege; espelham o seu desconhecimento que é

---

<sup>93</sup> FLEK, Amaro, op. cit., 2017, p. 479.

<sup>94</sup> CLAUSSEN, Detlev. Teoría crítica y experiencia viva. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, n. 1, 2009, pp. 105-159 *apud* FLEK, op. cit., 2017, p. 119-120.

distribuído como verdade absoluta; regem o absurdo como uma *contra-educação*.<sup>95</sup>

Algo próximo ao pensamento crítico de Adorno, que avaliava a situação dos movimentos na Alemanha dos anos 1960, como não objetivos e organizados a ponto de gerar uma situação revolucionária, mas suscetíveis ao fortalecimento de movimentos autoritários do estado e no interior dos próprios movimentos. Já em São Paulo, vemos uma juventude organizada, demonstrando resistência ao processo que reconhecem como objetivamente nocivo aos interesses dos estudantes, e atuando de maneira a chamar atenção da sociedade para o processo de “reorganização das escolas” em curso na época. Dessa forma, de acordo com a dialética negativa, as condições estruturalmente repressivas e limitadoras da liberdade e do direito de jovens participarem ativamente das decisões públicas que lhes dizem respeito, gera a contradição que os impulsiona à tomada de consciência sobre o processo e a possibilidade de ação. De forma efetiva, ainda que no âmbito da urgência, organizada por meio de ocupações e protestos, resultou na desistência por parte do governo em seguir com a “reorganização”. Se isto é ativismo voluntarista não saberia avaliar, mas que conseguiu, ao menos frear o processo naquele momento, me parece algo constatável. Embora o governo do Estado tenha tentado justificar o fechamento de unidades escolares por conta da diminuição da demanda de estudantes, com a redução da natalidade no estado, além de resultados melhores nas avaliações que medem a qualidade da educação no estado em escolas de segmento único, houve questionamentos também vindos das academias de ensino superior. A Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), elaborou e publicou uma moção apresentando outra história, indicando que os interesses do governo na “reorganização” envolviam interesses privatistas, abrindo caminho para o processo de municipalização que reduziriam gastos com a educação e abririam espaço para parcerias com o setor privado<sup>96</sup>. Aparentemente, nesse caso, teoria e práxis estão de mãos dadas.

A seguir, a questão selecionada trata da violência praticada contra povos indígenas, considerando os documentos oficiais da Comissão de Investigação instaurada nos anos 1960, apresentando trechos do Relatório Figueiredo, resgatados em 2012 e tornados públicos, no âmbito da Comissão Nacional da Verdade e da Justiça. Seguem alguns trechos selecionados do documento apresentado na questão 9 da primeira fase da edição de 2018:

---

<sup>95</sup> OUTRAS PALAVRAS. A revolta dos adolescentes vista por dentro. Link: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/>. Acesso em 17/05/2022.

<sup>96</sup> Ibidem.

“MINISTÉRIO DO INTERIOR

Exmo., Sr. Ministro

[...]

Instalada no dia 3 de novembro de 1967, (...) esta CI [Comissão de Investigação] começou a produzir prova testemunhal e documental. Ouviram-se dezenas de testemunhas, juntaram-se centenas de documentos nas várias unidades da Séde e das cinco Inspetorias visitadas. Pelo exame do material infere-se que o Serviço de Proteção aos Índios foi antro de corrupção inominável durante muitos anos. O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana.

É espantoso que exista na estrutura administrativa do País repartição que haja descido a tão baixos padrões de decência. E que haja funcionários públicos, cuja bestialidade tenha atingido tais requintes de perversidade. Venderam-se crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumanos. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar justiça.

[...]

Nesse regime de baração e cutelo viveu o SPI muitos anos. A fertilidade de sua cruenta história registra até crucificação, os castigos físicos eram considerados fato natural nos Postos Indígenas. Os espancamentos, independentes de idade ou sexo, participavam de rotina e só chamavam a atenção quando, aplicados de modo exagerado, ocasionavam a invalidez ou a morte.

[...]

Isso porque, de maneira geral, não se respeitava o índio como pessoa humana, servindo homens e mulheres, como animais de carga, cujo trabalho deve reverter ao funcionário. No caso da mulher, torna-se mais revoltante porque as condições eram mais desumanas.

[...]

Mas não paravam aí os crimes contra os indefesos indígenas. O trabalho escravo não era a única forma de exploração. Muito adotada também era a usurpação do produto do trabalho. Os roçados laboriosamente cultivados, eram sumariamente arrebatados do miserável sem pagamento de indenização ou satisfação prestada.

Tudo – repetimos sempre – como se o índio fôsse um irracional, classificado muito abaixo dos animais de trabalho, aos quais se presta, no interêsse da produção, certa assistência e farta alimentação.

[...]

Não se pode avaliar o prejuízo causado ao SPI e aos indígenas diretamente durante tantos anos de orgia administrativa. [...] O SPI abrange cerca de 130 Postos Indígenas, disseminados em 18 unidades da Federação, o que vale dizer que se estende pelo interior de todo o Brasil, excetuando os pequenos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Sergipe. Durante cêrca de 20 anos a corrupção campeou no Serviço sem que fôsem feitas inspeções e tomadas medidas saneadoras. Tal era o regime de impunidade; e que a Comissão ouviu dizer no Ministério da Agricultura, ao qual era subordinado o SPI, que cerca de 150 inquéritos ali foram instaurados sem jamais resultar em demissão de qualquer culpado.

[...] a CI resolveu requisitar os processos de inquéritos administrativos do SPI. Infelizmente os arquivos daquela Pasta já haviam sido transferidos para Brasília e foram destruídos pelo incêndio que queimou o edifício sede, juntamente com a sedo [sede] do SPI instalada no mesmo edifício.

Os poucos processos salvados do incêndio dão a impressão de protecionismo, pois havia em todos uma característica comum, um traço dominante: a existência de um vício processual que determinava sua anulação e arquivamento [arquivamento] [...] Ora, a conveniência era flagrante. Defendiam-se entre si pois conheciam os crimes uns dos outros. Aos que praticavam irregularidades, mais fácil se tornou obstaculizar a apuração depois do incêndio do Ministério da Agricultura. Destruídos os arquivos julgaram-se salvos e livres dos castigos merecidos. Felizmente são longas as garras da Lei e a Verdade pode chegar por vários caminhos." <sup>97</sup>

A partir da leitura do documento e dos materiais de apoio, foram dispostas as seguintes alternativas:

- (A) A redescoberta, pela Comissão Nacional da Verdade e da Justiça, em 2011, de um relatório desaparecido por décadas aponta para a dificuldade de acesso aos documentos referentes à Ditadura Civil-Militar, causada em parte pelas disputas em torno das memórias sobre o regime ditatorial.
- (B) O Relatório Figueiredo apresentou, em mais de 7000 páginas, crimes realizados contra os índios como indivíduos e contra o patrimônio das comunidades, e teve expressivo impacto na opinião pública internacional. As investigações, no entanto, foram encerradas após a publicação do AI-5.
- (C) O documento apresenta o caráter sistemático e institucional da violência contra os povos indígenas no Brasil. Corrupção, torturas, trabalhos forçados e homicídios eram práticas correntes entre funcionários do SPI.
- (D) Instalada pelo governo militar, a Comissão de Investigação é uma prova da preocupação desse regime com a proteção dos índios no Brasil. Essa preocupação se expressa também na dissolução do SPI e criação da FUNAI. <sup>98</sup>

Nesta questão, o tema da violência contra povos indígenas, praticada por órgãos e agentes públicos do Estado, durante a ditadura civil-militar, é denunciado por meio do documento conhecido como “Relatório Figueiredo”. Nele, foram reunidas diversas informações sobre práticas do SPI, pela Comissão de investigação liderada pelo procurador da República, Jáder de Figueiredo Correia, a pedido do ministro do Interior, General Afonso Augusto de Albuquerque Lima. O Relatório denuncia desde castigos físicos, como a tortura no tronco, que era algo relacionado à escravidão e que foi recuperado pelo SPI, mutilação, pessoas aleijadas e mortas em decorrência dos espancamentos, prisões, cárcere privado, chicotadas, sem contar o sistema de trabalho escravo ao qual eles foram submetidos. A situação das mulheres indígenas é denunciada como ainda mais desumana, cuja brutalidade é descrita, em parte no texto do documento. É importante ressaltar, que o relatório final, resultante da investigação conduzida

<sup>97</sup> ONHB 10, fase 1, questão 9. Documento: Relatório Figueiredo, v. 1, pp. 1-

7. BRASÍLIA: Ministério do Interior. Governo Federal, 1968. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1nQLJsWe-ERx5TY88YzciXOmRejGmhrXM>, acesso em: 18/05/2022

<sup>98</sup> ONHB 10, fase 1, questão 9. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1nQLJsWe-ERx5TY88YzciXOmRejGmhrXM>, acesso em: 18/05/2022.

pelo procurador, ficou esquecido por quarenta e cinco anos, ressurgiu quase intacto em 2012. Os arquivos foram localizados e identificados pelo vice-diretor do Tortura Nunca Mais/SP, nos arquivos transferidos de Brasília para o Museu do Índio em 2008, voltando a ganhar as páginas dos jornais em 2013, no contexto das investigações da Comissão Nacional da Verdade.<sup>99</sup>

A questão apresenta documentos de apoio, entre entrevistas jornalísticas, pesquisas historiográficas e o próprio material do acervo do Museu do Índio, para que os participantes pudessem se aprofundar na temática proposta. A relações entre passado e presente, quanto à situação dos povos indígenas no Brasil, são propostas que ensejam o próprio trabalho historiográfico, do levantamento e questionamento das fontes, para formular e sustentar hipóteses sobre o problema apresentado. Claramente, esta não é uma abordagem da História Indígena fundada na visão dos próprios povos originários do território que veio a se organizar como Estado do Brasil, mas uma denúncia contundente de como episódios de violência e extermínio podem ser associados ao genocídio indígena histórico no país, em curso nos dias atuais. Cabe ainda a reflexão sobre a memória histórica, composta de diversas referências, como forma de desconstruir e reconstruir o passado, apresentando versões ocultas pela História oficial e tradicional, mas que podem ser verificadas no âmbito de documentos oficiais do próprio Estado, destacando-se a ação de sujeitos que tomaram para si a iniciativa e a responsabilidade do registro-denúncia e da preservação destes registros com valor para a História pública e para a historiografia.

Nas alternativas apresentadas, surge certa dúvida entre o grau de importância e pertinência entre as opções A e B, pois conforme a gradação de pontuação definida pela ONHB, 5-4-1-0, parece haver um empate técnico entre as duas alternativas citadas acima. A primeira, enfatiza as dificuldades de acesso aos documentos referentes à Ditadura Civil Militar, e aponta para a redescoberta do Relatório Figueiredo como exemplo destas disputas em torno das memórias do período. A segunda, apresentou o tema principal do relatório, “crimes realizados contra os índios como indivíduos e contra o patrimônio das comunidades”, e o impacto na opinião pública internacional, que demandou a instauração da comissão de investigação, cujo trabalho foi interrompido após a imposição do AI-5. Tal constatação foi feita pela própria comissão organizadora, que optou por estabelecer um gabarito com duas possibilidades de igual grau de valor, ou seja, a questão passou a ter divisão de valores 5-5-1-0, demonstrando a

---

<sup>99</sup> C.f. GUIMARÃES, Helena. Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2015, 203 p.

preocupação com o entendimento do público da olimpíada sobre a proposta da questão, e revisando os valores pré-definidos.

Na segunda fase da mesma edição, encontramos outra questão relativa à História dos povos indígenas originários do interior da Amazônia e países andinos. Elaborada a partir de um texto acadêmico intitulado “Fragmentos de história indígena na Amazônia colonial”, caracteriza a ocupação territorial e as relações entre diversos povos, e como são afetados com a chegada dos europeus na região:

Documento

“Maior tributário do rio Amazonas, o rio Madeira nasce nos Andes e é formado por dois complexos fluviais, o Guaporé/Mamoré e o Beni/Madre de Dios. Trata-se do segundo maior rio do mundo em volume de água e possui uma extensão de mais de 3.200 quilômetros. Conhecido como rio Cayari pelos indígenas que o habitavam no século XVI, foi rebatizado pelos europeus com o nome de Madeira, dada a abundância de troncos, sobretudo de acaju e de munguba, que flutuavam em suas águas. No curso do baixo rio Madeira, 129 sítios arqueológicos mapeados evidenciam não apenas o contexto multiétnico e de desenvolvimento cultural como também o caráter contínuo de ocupação. (...) Entre a segunda metade do século X e a primeira metade do século XIII, guerras intertribais ocuparam o cenário regional, identificadas pela construção de sistemas defensivos com extensas valas e paliçadas. (...) Para os arqueólogos, a importância da região reside também no fato de ter sido o provável centro de difusão dos grupos tupis e guaranis, bem como da domesticação da pupunha e da mandioca. (...) a partir do século XVI, as sociedades indígenas da bacia do rio Madeira possuíam características uniformes: padrão disperso de assentamento, economia baseada na caça, coleta e horticultura de coivara, com predomínio da mandioca-doce, ceramistas, consumidores de chicha – cerveja feita do milho ou da mandioca. Como observa Fernando de Almeida, (...) havia dois tipos de redes pré-coloniais: a primeira relacionada a grupos ribeirinhos, especializadas em trocas de longa distância, que comercializavam objetos desde as terras altas andinas até a Amazônia Central (...), e outra rede que conectaria os grupos ribeirinhos e os grupos do interflúvio. Durante o período colonial, essas redes foram interrompidas. Os europeus que navegaram pelos rios da Amazônia aludiram à existência de caminhos fluviais que conectavam aldeias e “províncias” distantes numa vasta rede ameríndia (...)

O primeiro europeu a noticiar a foz do rio Madeira foi o frei da ordem de São Domingo de Gusmão, Gaspar de Carvajal, que acompanhou o capitão Francisco de Orellana, que partiu de Quito com 200 espanhóis e aproximadamente 4.000 índios em expedição realizada entre 1541 e 1542. [Carvajal observou:] 'Não tínhamos navegado nem 4 léguas, quando vimos pela margem direita aparecer um grande e poderoso rio maior ainda do que aquele que nós estávamos, e por ser tão grande denominamo-lo Rio Grande. Nele levantaram-se mais de cinco mil índios com as suas armas, e começam a dar gritos e a desafiar-nos a bater com armas umas nas outras, fazendo um tal ruído que parecia que o rio vinha abaixo.'

(...)

Em 1653, o bandeirante Raposo Tavares, ao navegar pelo rio Madeira, observa densos povoamentos em suas margens: Quinze dias depois de iniciada a viagem pelo rio (...) não houve um dia em que não vissem algumas

[povoações], e geralmente viam muitas todos os dias. Eles viram cidades com 300 cabanas (...) com muitas famílias vivendo em cada uma delas. Calcularam que em uma delas residiam 150 mil almas.

Assim, podemos dizer que até meados do século XVII os relatos europeus estão em consonância com os dados arqueológicos obtidos no rio Madeira: aldeias extensas e praticamente contínuas localizadas nas margens, grande densidade populacional, diversidade de línguas e belicosidade dos povos que viviam na região”.<sup>100</sup>

Após a leitura do texto documento, apresentam-se as seguintes afirmativas:

- (A) Os estudos das margens pré-colombianas do rio Madeira revelam sociedades indígenas complexas, afetadas pela chegada de espanhóis e portugueses na região.
- (B) A exploração colonial da bacia hidrográfica amazônica provocou uma maior ocupação de grupos indígenas às margens do rio Madeira.
- (C) A imposição do trabalho compulsório indígena foi parte da estratégia colonizadora para a entrada e o mapeamento do território amazônico.
- (D) A intensa circulação de pessoas pelos rios amazônicos e a consequente ocupação de suas margens são anteriores à chegada dos europeus na região.<sup>101</sup>

O texto acadêmico utilizado como documento para análise na questão é um convite a uma reflexão sobre as visões europeias acerca dos povos nativos no interior do Brasil, suas formas de organização, relações econômicas e militares, com base em estudos arqueológicos e históricos, que fundamentam com clareza a presença de grandes concentrações populacionais anteriores e concomitantes ao período de colonização portuguesa e espanhola. Seguindo a linha de um pensamento de certo teor decolonial, é possível uma genealogia que remonte às questões que hoje ameaçam a existência de povos sobreviventes do genocídio indígena, ainda em curso, quanto à posse da terra e à preservação de suas culturas. Ao considerarmos os aspectos das sociedades indígenas apresentados por olhares estrangeiros, percebemos regiões densamente habitadas e redes comerciais fluviais que conectavam diversos povos da Amazônia até a região dos Andes. A gradação da pontuação considerou a alternativa A, mais correta, por sintetizar de forma mais completa a discussão contida no documento. A alternativa C, também interessante, vale quatro pontos, e indica o trabalho compulsório empregado nas expedições de exploração do território amazônico no período colonial, mas não toca na organização das sociedades indígenas apresentadas no item A. A letra D traz a descrição das ideias do texto, sem inferências

<sup>100</sup> ONHB 10, 2018, fase 2, questão 19. Origem do documento: KOK, Gloria. “Fragmentos de história indígena na Amazônia colonial: ocupações, conflitos e deslocamentos no rio Madeira”. In: História e arqueologia da América indígena: tempos pré-colombianos e coloniais. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017, pp. 312-314. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1nQLJsWe-ERx5TY88YzciXOmRejGmhrXM>, acesso em: 22/05/2022.

<sup>101</sup> ONHB 10, 2018, fase 2, questão 19. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1nQLJsWe-ERx5TY88YzciXOmRejGmhrXM>, acesso em: 22/05/2022.

analíticas, valendo um ponto, e a B corresponde ao erro, ao afirmar que “a exploração colonial da bacia hidrográfica amazônica provocou uma maior ocupação de grupos indígenas às margens do rio Madeira.”<sup>102</sup> Tal ocupação dizimou e extinguiu muitos dos povos originários da região.

Dessa forma, consideramos a questão como “colateralmente insurgente”, pois embora não trate diretamente de um conflito ou da resistência indígena, e baseie-se em fontes europeias, traz à tona discussões historiográficas mais atuais, que questionam as classificações euro centradas, sobre as sociedades originárias da América, como não civilizados - bárbaros – e isolados em culturas fechadas, sem contato uns com os outros. Tais ideias são apresentadas em diversas questões ao longo das edições da ONHB, incluindo relações com o modo de pensar e ensinar a História Indígena sob novas bases epistemológicas, que desconstróem noções como o binômio bárbaro-civilizado, respectivo ao nativo-europeu, e as referências projetadas de forma hierarquizada conferindo certo “grau de civilização” ou ausência dela, encontrada em versões consagradas na História do Ensino de História do Brasil desde o século XIX. Outras questões, não tratadas aqui, trazem à tona diversas temáticas relativas à História e Cultura Indígena, conforme prevê a própria legislação educacional vigente (Lei 11.645/08), como apresentadas na tabela:

**Tabela 2** – Lista de questões relativas à História e Cultura Indígena.

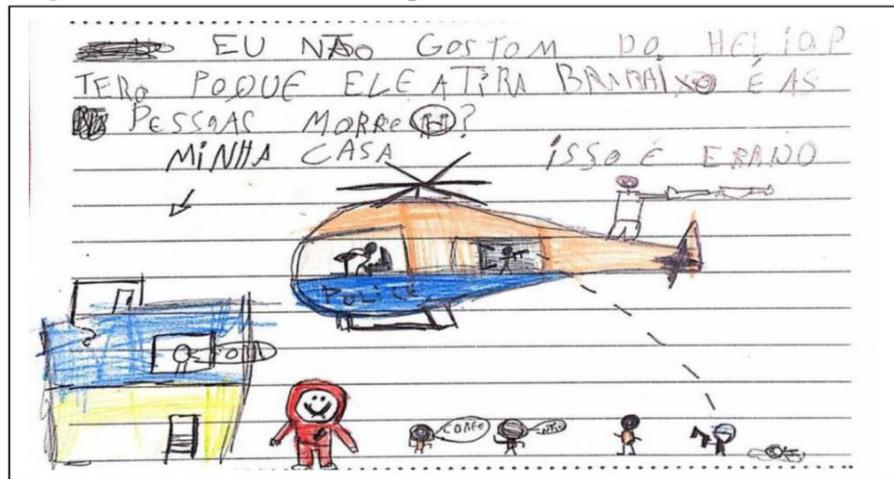
Edição	fase	questão	Descrição
2ª - 2010	3	31	Introdução a uma história indígena
6ª - 2014	4	45	Tupis, tapuias e historiadores
8ª - 2016	1	9 e 10	Mortes: bebê indígena e menino sírio
9ª - 2017	3	28	História indígena e o eterno retorno do encontro
11ª - 2019	3	32	Palestra de Daniel Munduruku
12ª - 2020	3	19	A luta dos Munduruku - O Jabuti resiste
12ª - 2020	4	35	Terras Indígenas – Constituição de 1988

### ONHB 12 - fase 2 - questão 10 - cartas da Maré

<sup>102</sup> ONHB 10, 2018, fase 2, questão 19. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1nQLJsWe-ERx5TY88YzciXOmRejGmhrXM>, acesso em: 22/05/2022.

A questão 12, da segunda fase da 12ª edição, apresentou temática relativa aos direitos humanos e situação de populações periféricas na cidade do Rio de Janeiro. Como documentos para análise, foram apresentadas 12 cartas elaboradas, em 2019, por crianças e outros moradores do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Seleccionamos duas dessas cartas, como amostragem para análise que se segue:

**Figura 2 - ONHB 12, fase 2, questão 10 - cartas da Maré**



Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/1bazKXJeiS9rMqOCBs9h4EzrEiHEcBPQk>

**Figura 3- ONHB 12, fase 2, questão 10 - cartas da Maré**

Exlêntíssima fúira, quando a ação civil pública é suspensa, pra nós moradores da maré é significado de violência porque o que acontece aqui são mortes, medo, terror falta de aulas. É como se a senhora validasse todo esse horror.

O cavurão quando entra aqui é pra nos matar. Ele não entra aqui pra fazer uma simples intervenção. O estado mata sonhos, mata vidas, mata o futuro de pessoas que um dia poderia estar no lugar da Senhora fúira.

Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/1bazKXJeiS9rMqOCBs9h4EzrEiHEcBPQk>

Sobre os documentos e materiais de apoio disponibilizados para a questão, foram dispostas as seguintes alternativas:

- A. Apresentam como, em situações excepcionais, a dignidade e cidadania dos moradores da Maré é desrespeitada.
- B. Foram reunidas para um pedido de Ação Civil Pública, que permite o estabelecimento de punições ao Estado quando desrespeitar direitos coletivos.
- C. Evidenciam o desrespeito, por parte do Estado, à garantia de direitos básicos como propriedade privada, segurança, educação e lazer.
- D. Valem-se de diferentes linguagens, com o intuito de chamar a atenção e sensibilizar os destinatários sobre a violência policial na Maré.<sup>103</sup>

Foram selecionados dois exemplos, dentre as doze cartas disponibilizadas na questão. Há ainda, uma série de documentos em links dos conteúdos adicionais, que permitem conhecer mais a fundo a questão social e de segurança pública apresentada. Entre eles, o site “Redes da maré”<sup>104</sup>, apresenta a Ação Civil Pública da Maré como instrumento da luta coletiva por direito à segurança pública e acesso à justiça, utilizando uma ferramenta processual e jurídica, prevista na constituição federal. Foi a primeira ação deste tipo voltada para a segurança pública em uma favela no Brasil, conquistada em caráter liminar em 2017, suspensa em julho de 2019, após uma ação policial de três dias, que deixou uma mulher morta com um tiro no peito, quando saía para trabalhar. O site apresenta dados em infográficos sobre os índices de operações policiais na Maré, número de vítimas, dias de atividades suspensas em escolas e postos de saúde. A mobilização da população propôs ações coletivas, entre elas, cartas escritas por crianças e jovens, encaminhadas à justiça.

Por fim, as alternativas corretas podem ser elencadas, em primeiro lugar, como evidências do desrespeito, por parte do Estado, à garantia de direitos básicos como propriedade privada, segurança, educação e lazer. Destaca-se a segunda alternativa em nível de pontuação, enfatizando que Ação Civil Pública, se aprovada pela justiça, permite o estabelecimento de punições ao Estado quando desrespeitar direitos coletivos.

Esse movimento, realizado entre julho e agosto de 2019, gerou, em apenas um mês, 1509 cartas, com desenhos, bilhetes, pedidos, desabafos, ou seja, vozes e manifestações de uma população que ecoa e representa as mais de 140 mil pessoas moradoras das 16 favelas que forma o conjunto de favelas da Maré – e outras tantas do estado do Rio de Janeiro que são, também, cotidianamente atravessadas por conflitos armados.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> ONHB 12 - fase 2 - questão 10. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bazKXJeiS9rMqOCBs9h4EzrEiHEcBPQk>, acesso em: 10/05/2022.

<sup>104</sup> REDES DA MARÉ. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>, acesso em 10/05/2022.

<sup>105</sup> REDES DA MARÉ. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>, acesso em 10/05/2022.

A repercussão de tamanha mobilização popular na mídia nacional e internacional, parece ter sensibilizado o desembargador Jessé Torres, que decidiu retomar a Ação Civil Pública.

Mas pode-se a essa altura questionar, o que esse tema traz de elemento histórico? Em primeiro lugar, o tema da questão convida à reflexão sobre o tema transversal dos Direitos Humanos, que tem relação com diversos conteúdos da História. Quando tratamos da violência do estado nazista na Alemanha dos anos 30 e 40, ou das catástrofes humanitárias geradas por guerras estimuladas e sustentadas por superpotências durante a Guerra Fria, o das ditaduras latino-americanas, incluindo a nossa, e suas diversas violações dos Direitos Humanos, devemos tratar desta temática. Então, por que não o fazemos com questões atuais e locais, buscando suas relações com a História? Entre os materiais de apoio, encontra-se o texto da tese de doutorado de Helena Maria Marques Araújo<sup>106</sup>, que apresenta um estudo sobre a História da comunidade com foco no Museu da Maré, em busca de uma análise sobre processos de educação não formal, em “lugares de memória” democratizados. Segundo a autora, o papel dos museus comunitários é importante para o fortalecimento identitário de grupos populares desde os anos 1980, e o Museu da Maré foi o primeiro museu de favela no Brasil criado pela própria comunidade. Em suas referências, cita a orientadora da pesquisa, Candau, que elucida a importância deste tipo de estudo:

Contudo, a busca da cidadania nos países da periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, fruto de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania.<sup>107</sup>

A complexidade do tema e as possibilidades de sensibilização para questões fundamentais de Direitos humanos e cidadania democrática, oferece aos participantes da ONHB materiais documentais com os quais lidam historiadores e estudiosos de outras áreas das Ciências Humanas. Colocadas num cenário ampliado, as cartas das crianças e jovens do Complexo de Favelas da Maré, remontam à história de lutas sociais de populações periféricas

---

<sup>106</sup> ARAÚJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre Educação, Memórias e Identidades. Tese de doutorado, Puc-Rio, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21758@1>, acesso em: 10/05/2022.

<sup>107</sup> CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.37 apud. ARAÚJO, Helena Maria Marques, 2012, p.33-34.

no Rio de Janeiro e em outras regiões do país, incentivando outras ações populares como a apresentada na questão.

Uma abordagem interessante e inovadora sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira, pode ser observada na próxima questão escolhida para análise, com recortes da apresentação do show AmarElo, do rapper Emicida, no tradicional Theatro Municipal de São Paulo, e do documentário homônimo lançado em 2020, pela plataforma de streaming Netflix. Após breve contextualização no enunciado, a questão 5 da primeira fase da 13ª edição, apresentou os seguintes documentos:

**Figura 4 - AmarElo no Theatro Municipal I**



Fotografia de Jeferson Delgado. Disponível em:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e1IFLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>

**Figura 5 - AmarElo no Theatro Municipal II**



Fotografia de Jeferson Delgado. Disponível em:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e1IFLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>

**Figura 6 - AmarElo no Theatro Municipal III**



Reprodução de AmarElo. Disponível em:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e1IFLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>

Foi apresentado também o trailer oficial do documentário “AmarElo - É Tudo Pra Ontem”<sup>108</sup>, além de conteúdo adicional como apoio para a resolução da questão. A partir dos materiais apresentados, seguiram-se as alternativas:

- A. Cenário-personagem do documentário AmarElo, o Theatro Municipal de São Paulo foi projetado pelo escritório Ramos Azevedo e inaugurado em 1911, atendendo às aspirações da alta sociedade paulistana ligada à economia cafeeira.
- B. Ao ocupar um espaço tradicionalmente ligado às elites brancas, enaltecendo culturas e sujeitos historicamente violentados, Emicida contribui no processo de construção de uma nova narrativa da história do Brasil.
- C. Das escadarias, em 1978, para o interior do “Municipal”, em 2019, os três homens e a mulher que aparecem em destaque numa das imagens fizeram parte do desenvolvimento do Movimento Negro Unificado (MNU).
- D. Ainda que Emicida não tenha sido a primeira pessoa negra a se apresentar no palco do “Municipal”, as primeiras performances de pessoas não-brancas datam apenas de 1988, coincidindo com o período da redemocratização<sup>109</sup>.

Ao apresentar o Documentário “AmarElo – é tudo pra ontem”, do rapper Emicida, como fonte para a questão, temas diversos se conversam havendo como fio condutor a história do Theatro Municipal, enfatizando a cultura popular e negra na História do Brasil do século XX. Da temática racial à Semana de Arte Moderna, história do Samba, e do Movimento Negro Unificado, combinadas em uma narrativa que parte da periferia, para uma outra história do Brasil, baseada na cultura popular, o que é apresentado na alternativa B, que mais contempla a proposta da questão: “Ao ocupar um espaço tradicionalmente ligado às elites brancas, enaltecendo culturas e sujeitos historicamente violentados, Emicida contribui no processo de construção de uma nova narrativa da história do Brasil.”<sup>110</sup>

Em entrevista ao jornal El País, Emicida descreve como concebeu o documentário e o show “AmarElo – é tudo pra ontem”, em relação à possibilidade de representar uma reescrita da história do Brasil:

Durante muito tempo, nossa sociedade ficou refém de algo que ela chama de alta cultura. Uma cultura elitizada, que se baseia numa ideia questionável de que o povo não compreende arte. Transformar um prédio tão importante em um templo da alta cultura afastou a população, sobretudo a população mais pobre. Não sou o primeiro artista negro, não sou o primeiro representante de um movimento popular a subir naquele palco. Mas conseguimos criar um contexto onde levamos para lá dentro um número imenso de pessoas que passam ao redor do Theatro todos os dias mas não se perguntam: ‘por que a gente nunca entrou nesse teatro?’ Porque nunca nos convidaram a pertencer a ele. Quarenta anos depois do nascimento do Movimento Negro Unificado, em

<sup>108</sup> AMARELO: É Tudo Pra Ontem. Trailer do documentário (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg>, acesso em: 06/09/2022.

<sup>109</sup> ONHB 13, fase 1, questão 5. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e1IFLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>, acesso em: 22/05/2022.

<sup>110</sup> Ibid.

1978, temos a oportunidade de ocupar esse palco. O mais simbólico e mágico dessa ocupação foi encontrar algumas das pessoas que estavam naquelas escadas lutando por um Brasil mais justo, na criação do MNU, e colocá-los no meio do teatro.<sup>111</sup>

Entre os espectadores da apresentação, destacam-se membros do MNU, na terceira foto, aparecem - de pé com os punhos cerrados erguidos -, quatro integrantes que estavam na origem do movimento, o que confere valor à alternativa C, de 4 pontos. O rapper ressalta a importância de trazer o Theatro Municipal para o centro da história que foi concebida na produção do documentário, como fio condutor, que perpassa as diversas histórias narradas, e apresenta personalidades negras, invisibilizadas ao longo do tempo, passadas ao largo da história oficial, que contribuíram desde a construção ao funcionamento do edifício, espaço costumeiramente frequentado pelas elites brancas paulistanas, como apresentado no trecho do comentário da equipe organizadora:

Durante muito tempo, seu público foi composto, sobretudo, por pessoas brancas abastadas; embora seu funcionamento dependesse de toda uma sorte de indivíduos (incluindo artistas), muitas vezes desprovidos de recursos para frequentá-lo na condição de espectador.<sup>112</sup>

Nessa altura, são apresentadas intelectuais negras como Lélia Gonzalez, e sua contribuição para a organização do Movimento Negro Unificado em 1978, passando por uma breve biografia. De origem periférica, filha de um operário negro e uma empregada doméstica descendente indígena, chegou a ser chamada para trabalhar como babá na casa de um dos dirigentes do Flamengo, time em que seu irmão atuava, e reagiu a esta situação. Seguiu os estudos na graduando-se em História e Geografia pela Universidade do Estado da Guanabara, hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Formou-se também em Filosofia, posteriormente, na mesma instituição. Fez mestrado em Comunicação Social e Doutorado em Antropologia Política. Grande pensadora e ativista, reconhecida em diversos países da América Latina, África e Estados Unidos, por suas contribuições nos estudos sobre gênero, raça e classe. Ao propor uma visão do feminismo pautado no caráter multicultural e pluricultural da América Latina, contrapondo-se à visão eurocêntrica, nos anos 1970 e 1980, seu pensamento aproximase hoje do feminismo interseccional e do pensamento decolonial.<sup>113</sup>

<sup>111</sup> EL PAÍS. *Emicida*: Nossos livros de história são os discos. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-11/emicida-nossos-livros-de-historia-sao-os-discos.html> acesso em 13/05/2022.

<sup>112</sup> ONHB 13, fase 1, questão 5. COMENTÁRIO DA ORGANIZAÇÃO. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e1IFLKIDXx6Ud6XcgPvlefNjMPr1>, acesso em: 22/05/2022.

<sup>113</sup> EL PAÍS. Lélia Gonzalez, Onipresente. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalez-onipresente.html>, acesso em 14/05/2022.

Esta passagem do documentário, nos fornece uma amostra da riqueza do material, dentre diversas outras partes que podem ser exploradas didaticamente em uma sala de aula, como histórias cruzadas entre as origens do samba e os artistas modernistas, quando Emicida apresenta sua identificação com Mário de Andrade, e remete à Semana de Arte Moderna de 1922. Em outro trecho da entrevista ao *El País*, responde sobre a importância da presença da cultura da periferia no espaço consagrado tradicionalmente à chamada “alta cultura”:

Volto à importância do Municipal. Porque talvez o evento mais forte que deu fama ao Municipal no Brasil seja a Semana de Arte Moderna de 1922, capitaneada por Mário de Andrade, um grande escritor, intelectual, crítico, professor de piano... ele era um canivete suíço, fazia de tudo. Ele, por mais que fosse próximo da burguesia paulistana herdeira do café e da elite financeira da cidade, entendia que a cultura popular era a melhor lente para entender a realidade do Brasil. Talvez eu produza essa ponte porque intelectualmente eu tenho um material sofisticado, mas não acredito que o povo não consiga compreender. Minha origem é muito mais próxima das pessoas pobres de São Paulo, ao contrário do grupo que abraçou o Mário, e acho que nossas visões se complementam. É na cultura que temos o livro de história oficial do Brasil. Nossos livros de história foram os discos. Se você quiser conhecer o Rio de Janeiro dos anos 70, você precisa escutar o samba dos anos 70. Eles vão te contar, nas camadas da poesia, o modo de se viver nos morros e nas favelas cariocas. Você vai ter outra perspectiva além do que a gente chama de história oficial.<sup>114</sup>

Ao explorarmos as conexões e intersecções possibilitadas na questão analisada, podemos compreender aspectos formativos presentes na ONHB, que podem combinar o ensino não formal - livre, fora da sala de aula, da escola, e dos materiais didáticos preestabelecidos -, com o formal (nos encontros de equipes nas unidades escolares, e nas discussões e atividades que podem ser adaptadas em sala de aula). O estímulo à pesquisa, direcionada por temas e materiais disponibilizados nas questões e tarefas, permite aos estudantes ampliarem seus repertórios e buscarem ir além, para obterem mais informações e debaterem a fim de chegarem a um consenso dentro de cada equipe. Portanto, temos aqui uma questão de conteúdo e método. Os conteúdos ocultados ou marginalizados em muitos currículos formais do ensino de História, aparecem com ênfase nas questões da ONHB, como os temas acima apresentados, e junto com eles, as novas visões pautadas em correntes críticas e decoloniais. O método possibilita a organização dos estudantes em equipes para uma aprendizagem ativa, colaborativa e dialógica, por meio da pesquisa e do debate constante, na busca de respostas que satisfaçam o entendimento

---

<sup>114</sup> EL PAÍS. *Emicida*: Nossos livros de história são os discos. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-11/emocida-nossos-livros-de-historia-sao-os-discos.html> acesso em 13/05/2022.

do grupo, ao mesmo tempo em que aprendem a questionar constantemente suas próprias hipóteses, confrontando-as com documentos e com seus pares. Não é este um método científico?

Ao falar em Ciência, e em todo poder que envolve a chancela de sua produção nas academias universitárias, chegamos à última questão a ser analisada nesta seção, selecionada da 4ª fase da 13ª edição, de 2021, com texto extraído de jornal eletrônico, intitulado “Por que as meninas não querem fazer ciências exatas?”

Desde a primeira mulher a receber um diploma de graduação no Brasil, em 1887, as brasileiras ocuparam cada vez mais as instituições de ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, as mulheres, que são a maior parte da população brasileira, já representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação no país. Ainda assim, este aumento não acompanhou a proporção entre homens e mulheres nos cursos de ciências exatas. O mesmo relatório mostra, por exemplo, que no curso de engenharia mecânica a participação feminina está em 10,2%, fenômeno que se repete na engenharia elétrica (13,1%) e na engenharia civil (30,3%). Então, se as brasileiras já são maioria no ensino superior, por que são tão poucas nas ciências exatas e engenharias?

Segundo a socióloga política e acadêmica Elisa Reis – doutora em Ciência Política pelo Massachusetts Institute of Technology, professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro da Academia Mundial de Ciências (TWAS) – a resposta para esta questão está nos processos e mecanismos de socialização, que “fazem tanta gente ainda acreditar que existem características intrínsecas e divisões naturais de funções na sociedade, reservando a homens e mulheres distintos caminhos para aprender e conhecer”. Para Reis, a escolha da carreira se deve muito mais a cultura apreendida durante a infância e adolescência do que a um fator biológico. A acadêmica alerta para os padrões de socialização no interior das famílias, nas escolas, nos meios de comunicação e em outros nichos de difusão de valores, que se prestam a recriação de mitos e preconceitos sobre habilidades e vocações diferentes para homens e mulheres.

Um exemplo disso são os brinquedos discriminados por gênero, como destaca a física e acadêmica Yvonne Mascarenhas – doutora em química (físico-química) e livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade de Harvard e professora titular aposentada do Instituto de Física de São Carlos, da USP, ainda em exercício. Ela trabalha há muitos anos com divulgação científica na educação básica, e observa: “São diferentes os brinquedos oferecidos às meninas e meninos, e as meninas tem menor contato nas atividades do pai, que tem uma cultura social mais ligada a temas tecnológicos”.

No Instituto de Estudos Avançados (IEA) – Polo São Carlos, da Universidade de São Paulo (USP), Mascarenhas coordena o projeto Agência Multimídia de Difusão Científica e Educacional Ciência Web, que deu origem ao Portal Ciência Web. No portal são disponibilizados vídeos, jogos e outros conteúdos multimídia como forma de complementar o ensino de ciências em escolas públicas e divulgar a produção universitária. Em correlação com a divulgação das lutas e direitos conquistados pelas mulheres no passado e de histórias sobre o sucesso alcançado por mulheres cientistas, a acadêmica vê nos blogs

de ciência na Internet um grande aliado para despertar o interesse das meninas em ciência.

No Reino Unido, a campanha Let Toys Be Toys, concebida a partir de um segmento no site parental Mumsnet, tem alertado aos pais sobre o aumento de marketing e propaganda para crianças que reforçam estereótipos de gênero. Eles apoiam que as crianças decidam com o que brincar e também defendem que elas precisam de uma ampla gama de jogos para desenvolver diferentes habilidades.

Este é também o argumento levantado pela farmacêutica e acadêmica Vanderlan Bolzani, doutora em ciências pelo Instituto de Química da USP, com pós-doutorado na Universidade Estadual da Virgínia, EUA, e livre-docente pelo Instituto de Química da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), onde é professora titular.

Ela tem participado ativamente do debate sobre mulheres na ciência. “Eu fui de uma geração em que a minha mãe não queria que eu brincasse com meninos. E eu gostava das brincadeiras dos meninos, achava mais interessantes. Ficava olhando os meninos jogarem bolinha de gude. Se analisarmos friamente, esta é uma brincadeira que exige do cérebro um estímulo maior”, compartilha a acadêmica. Ela assegura: “Quanto mais você colocar uma criança em contato com desafios, com situações que estimulem a capacidade cerebral, melhor”. Reis lembra que, da mesma forma que perpetua o status quo, a família pode transformar crenças e valores. Bolzani observa ainda que a divulgação científica feita de forma igualitária para ambos os gêneros é também responsabilidade do Estado. “As escolas são muito importantes para colocar para meninas e meninos a importância do conhecimento, e como ele é um instrumento maravilhoso de descoberta dos segredos do mundo”, ela complementa.

Como indica a socióloga Elisa Reis, a quebra de estereótipos que segregam meninas e mulheres corresponde também ao fim de preconceitos que oprimem, de maneira reversa, meninos e homens. “Livres de tais preconceitos todos poderão exercer com mais liberdade suas escolhas, desenvolver melhor suas potencialidades e assim contribuir, plenamente, para o avanço do conhecimento científico e do bem-estar da sociedade”.<sup>115</sup>

Após a leitura do texto e com os conhecimentos mobilizados pelas equipes, foram apresentadas as alternativas:

- A. A defesa da representatividade e da inserção das meninas e mulheres nas ciências pode ter impactos no reconhecimento pela comunidade científica e no acesso a cargos de chefia e poder.
- B. A participação de mulheres nas ciências e, em especial, nas ciências exatas não é coerente com a porcentagem de mulheres na sociedade brasileira nem com o número de mulheres formadas na universidade.
- C. É senso comum explicar as diferenças entre os gêneros – e os papéis sociais por eles ocupados - com base em argumentos biológicos.
- D. Estimular brinquedos e brincadeiras não divididos por gênero constitui, segundo as cientistas do documento, a solução para superar a baixa participação de meninas nas ciências exatas.<sup>116</sup>

<sup>115</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. Texto de jornal eletrônico da Academia Brasileira de Ciências. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>, acesso em 14/05/2022.

<sup>116</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>, acesso em 14/05/2022.

A questão apresenta reflexões, baseadas no texto e em dados estatísticos disponíveis no conteúdo adicional, sobre a presença feminina nas academias brasileiras, sendo as mulheres maioria nas universidades atualmente, cerca de cinquenta e quatro por cento<sup>117</sup>. Porém, desigualdades persistem nas áreas das ciências, em destaque nas exatas e engenharias, nas quais aparecem as maiores desigualdades. À medida em que são comparadas as bolsas de produtividade e aprovações de projetos de maior orçamento, estas distorções ficam mais evidentes, mesmo que as mulheres sejam também maioria em cursos de doutorado, pesquisadoras nas áreas de computação e matemática representam menos de vinte e cinco por cento do total.<sup>118</sup> Isso reflete diretamente no acesso aos cargo de mando e poder no país, ainda muito restrito aos homens, conferindo valor maior na prova para a alternativa A: “A defesa da representatividade e da inserção das meninas e mulheres nas ciências pode ter impactos no reconhecimento pela comunidade científica e no acesso a cargos de chefia e poder”<sup>119</sup>.

O texto da questão também apresenta o brincar como objeto da discussão de gênero, elencando estudos sobre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, em universidades do Brasil e Estados Unidos, realizados por pesquisadoras mulheres, que defendem a liberdade de escolha para as crianças decidirem com o que e como brincar, auxiliando no desenvolvimento de diferentes habilidades. Vale observar que isto não implica afirmar o que está na alternativa D, indicando que isso seria “a solução para superar a baixa participação de meninas nas ciências exatas.”<sup>120</sup> Este é o elemento distrator nas alternativas, que deve ser primeiramente notado e corrigido pelos estudantes, para então debaterem sobre as opções que são corretas, até encontrarem a mais adequada. Note-se então, que a alternativa B, embora correta, traz apenas uma descrição do problema, sendo pouco analítica, com pontuação de valor 1.

No texto, a socióloga política e acadêmica Elisa Reis – doutora em Ciência Política pelo Massachusetts Institute of Technology, professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro da Academia Mundial de Ciências (TWAS) – responde à questão sobre a desigualdade na presença das mulheres nas academias de ciências exatas, afirmando que o problema está nos processos e mecanismos de socialização, que “fazem tanta gente ainda

<sup>117</sup> DE NEGRI, Fernanda. *Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis?* Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis>, acesso em 14/05/2022.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

<sup>119</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>, acesso em 14/05/2022.

<sup>120</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNJmPR1>, acesso em 14/05/2022.

acreditar que existem características intrínsecas e divisões naturais de funções na sociedade, reservando a homens e mulheres distintos caminhos para aprender e conhecer”<sup>121</sup>.

Na mesma edição, a olimpíada trouxe outra questão sobre gênero e ensino na fase dois. A questão apresentou texto de jornal eletrônico do Senado Federal, sobre a lei escolar do Império, de 1827, na qual estabelecia-se o ensino separado de meninos e meninas, bem como currículos diferentes. São apresentadas algumas falas de senadores nas discussões anteriores à aprovação da lei pelo imperador D. Pedro I, como a do Visconde de Cayru, que acreditava que o ensino poderia “corromper” as mulheres: “Se formos nesse andar, não causará admiração que também se requeira que as mulheres possam ir estudar nas universidades, para termos grande número de doutoras.”<sup>122</sup> E não é esta a questão atual? Podemos notar quão arraigado na História está o machismo e o patriarcalismo, no corporativismo dos homens também presente nas academias, talvez, desde o início, temerosos de perderem seus lugares nos espaços de poder. Se hoje, vemos avanços lentos na participação e grandes conquistas de mulheres na Ciência, certamente as teses sobre diferenças biológicas e naturais não servem de maneira alguma como explicação, conforme aponta a alternativa C, a segunda mais correta na escala de pontuação, que considera “senso comum explicar as diferenças entre os gêneros – e os papéis sociais por eles ocupados - com base em argumentos biológicos.”<sup>123</sup> Percebemos uma relação entre as questões, que retomam a mesma temática ao longo das fases, um nexos intencional criado pela organização da olimpíada, que estabelece uma linha de pensamento e apresenta alguns assuntos com certo destaque a cada edição.

Vale destacar no comentário da questão, elaborado pela equipe organizadora, a atuação de grupos de mulheres cientistas que questionam os papéis de gênero construídos socialmente, a criação do Dia Internacional das Mulheres em Tecnologias da Informação e Comunicação – 4ª quinta-feira de abril – e o movimento Meninas Olímpicas, que busca o empoderamento das mulheres estimulando a participação em olimpíadas científicas, questionando o baixo número de finalistas e medalhistas, especialmente nas áreas de ciências exatas e tecnológicas. Conforme a equipe organizadora, “atualmente, a ONHB é a olimpíada com maior equilíbrio de gêneros entre finalistas e medalhistas.”<sup>124</sup> O site do IMPA – Instituto

---

<sup>121</sup> Ibid.

<sup>122</sup> ONHB 13, 2021, fase 2, questão 15. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNjMPR1>, acesso em: 22/05/2022.

<sup>123</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vPa-e11FLKIDXx6Ud6XcgPvlefNjMPR1>, acesso em 16/05/2022.

<sup>124</sup> ONHB 13, 2021, fase 4, questão 42. COMENTÁRIO DA ORGANIZAÇÃO. Disponível em: [https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb13/fases/fase\\_4/questao/q42](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb13/fases/fase_4/questao/q42), acesso em 16/05/2022.

de Matemática Pura e Aplicada – traz números sobre as olimpíadas científicas em exatas e tecnológicas, confirma as diferenças apresentadas, indicando um equilíbrio nas inscrições para participação por gênero, que cai consideravelmente nas fases finais e resultados nas premiações, como podemos ver, no caso da OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas:

Mas quando chega a premiação, o padrão muda. Entre 2014 e 2018, as estudantes do Nível 1 (6º e 7º anos do fundamental) ficaram com 25% a 30% das medalhas de ouro. No Nível 2 (8º e 9º), a participação também foi mantida fixa na faixa de 20% e 30%. No Nível Médio, os percentuais têm forte queda, variando entre 8 e 13%. O mesmo acontece para as medalhas de prata e bronze e a menção honrosa.<sup>125</sup>

O coordenador geral da OBMEP, Claudio Landim, demonstra preocupação com a questão, em reportagem ao Jornal da Ciência: “Isso me chama a atenção, acho que é um fenômeno que deveria ser estudado”<sup>126</sup>, e destaca ações para o fomento à maior participação e redução das barreiras enfrentadas pelas mulheres no cenário científico. Na reportagem, o coordenador apresentou também dados que apontam tendência semelhantes em outras olimpíadas como a (OBA) Olimpíada Brasileira de Astronomia, (MOBFOG) Mostra Brasileira de Foguetes, e (OBF) Olimpíada Brasileira da Física.

Podemos concluir, a partir dos levantamentos feitos, que a temática de gênero em suas diversas possibilidades está presente nas questões da ONHB, no caso da mulher, e de identidades homossexuais ou não binárias dentro do movimento LGBTQIA+, que podem ser conferidas no acervo da olimpíada, observando a tabela de questões selecionadas, apresentada na seção anterior. A prova da ONHB-14, que ocorre enquanto desenvolvo este texto e participo diretamente orientando equipes, já trouxe em suas duas primeiras fases, quatro questões e uma tarefa com a temática do gênero feminino.

---

<sup>125</sup> INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. Jornal da Ciência destaca participação feminina na OBMEP. Disponível em: <https://impa.br/noticias/jornal-da-ciencia-destaca-participacao-feminina-na-obmep/>. Acesso em 16/05/2022.

<sup>126</sup> IDEM.

### **2.3 – Coleta de dados com a coordenação, membros da comissão organizadora e participantes.**

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, veiculados pelo Google Forms, aos participantes da equipe organizadora, estudantes e professores participantes de uma ou mais edições do evento entre 2009 e 2021. Foram criados dois questionários, um para os membros da comissão organizadora, e outro com roteiro estruturado com questões sobre as experiências como participantes ou orientadores. Participaram desta etapa da pesquisa 3 membros da comissão organizadora e 16 participantes da ONHB, sendo 7 professores orientadores e 9 ex-alunos do ensino médio, que estiveram sob minha orientação em edições anteriores do evento. Todos os participantes são do estado de São Paulo. A seguir, são apresentados os dados e análises das respostas de forma qualitativa, na medida em que corroboram ou contestam as hipóteses até aqui levantadas.

#### **2.3.1 – Apresentação e análise dos resultados do formulário para participantes – estudantes e professores.**

Nesta seção, demonstramos os resultados do questionário online dirigido aos participantes, estudantes e professores orientadores, conforme a metodologia proposta. A maioria dos colaboradores da pesquisa – aproximadamente 75% - participou de duas ou mais edições da ONHB, e respondeu ao questionário de maneira a contribuir com uma pequena amostragem, de maneira qualitativa, sobre como a olimpíada de História é vista pelos próprios participantes. De forma geral, todos os respondentes concordam sobre a grande importância do ensino/estudo de História na formação básica, como ilustram os dois comentários a seguir:

É de suma importância que, durante o processo de formação do aluno, ele esteja consciente da História da nação que ele nasceu/vive e de todos os povos que estiveram presentes na construção de nosso país. Dessa forma, entendendo, nem que minimamente, a realidade do país no qual ele e sua família estão inseridos. Além disso, também permitindo que muitos erros do passado possam ser evitados no futuro.

Gabriel Profeta – estudante

Acredito que o Ensino de História possui um papel fundamental para a criação de um senso crítico e a formação de uma cidadania plena.

Julia Negov – professora orientadora<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

O estudante Gabriel Profeta aponta para a importância da História da nação, destacando a ideia da diversidade de povos que a compõe, como parte da formação do que podemos chamar de Consciência Histórica, próxima ao conceito de Rüsen. Ao propor que tais conhecimentos sirvam à compreensão da realidade, acredita que a História como Ciência tenha um papel nas decisões do presente que afetam os caminhos futuros, não de forma teleológica ou providencial, mas com base em ideias racionais e científicas. No mesmo sentido, a professora Julia Negov, defende o ensino de História para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Questionados sobre suas próprias experiências, se acreditam que a ONHB torna o conhecimento histórico mais atrativo, 15 dos 16 participantes responderam positivamente, apontando para a diversidade dos conteúdos e materiais, somados à metodologia de aprendizagem em grupo. Sobre este aspecto, destacamos apenas um apontamento crítico para o quadro da análise:

Acredito que torne a busca pelo conhecimento histórico em algo mais atrativo, pois aborda aspectos que necessitam de pesquisa e estudos fora dos convencionais e permitem nos interessarmos em mais conteúdos. Contudo, a única ressalva que eu faria é pelo fato de acreditar que um aluno que não esteja tão predisposto a ir atrás e se esforçar em aprofundar nesses aspectos, não teriam essa atratividade pelo conhecimento histórico, dada a dificuldade da Olimpíada.

Gabriel Profeta – estudante<sup>128</sup>

O comentário acima, traz à tona a discussão sobre dificuldades enfrentadas por estudantes, já apresentada na primeira parte deste capítulo. Resgatemos um pouco da análise anterior, na discussão com Damasceno, sobre as dificuldades em adequar e conciliar a ONHB com modelos tradicionais de organização curricular e ensino escolar de História. É notório que existam atualmente diversos arranjos de ensino de História em salas de aula possíveis e praticados. É também fato que, em grande parte, os arranjos ainda se aproximam do modelo tradicional europeu do século XIX, com carteiras enfileiradas, um professor como centro do saber que monopoliza o discurso, currículo dividido cronologicamente em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, sendo a História do Brasil um desdobramento iniciado na modernidade, dividida em Colônia, Império e República. Ao mesmo tempo sobrevive a resistência de muitos docentes, que buscam outros modelos, e inspiram seus estudantes na práxis educativa e pesquisadora, a pensarem uma História outra, crítica dos conteúdos e das formas como os temas são selecionados e apresentados nos materiais didáticos. Com bons

---

<sup>128</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

materiais em mãos, este caminho pode ser mais aproveitado, e neste aspecto o professor é o guia, o mediador, ganha importância, e sobretudo traz sua experiência. Estudantes que participam ativamente dos processos de escolha tendem a ser mais interessados, e claro, não se espera que todos se interessem na mesma medida por História, como por qualquer outra disciplina. A hipótese é da atratividade para o conhecimento histórico mobilizado pela olimpíada, que pode despertar vontade de participar até mesmo entre estudantes não considerados “brilhantes” no curso formal. Voltando à consideração do participante da pesquisa, a possibilidade de ter mais estudantes predispostos a encarar os desafios da ONHB, está diretamente relacionada, em minha análise, ao modo como os arranjos possíveis de sala de aula de História acontecem na prática, e claro, estes dependem *in loco*, do apoio de toda a comunidade escolar, e no plano macro, de políticas públicas que valorizem a História como área do conhecimento.

O item 2.1 do questionário, tratando da comparação entre as condições de aprendizagem na ONHB e na sala de aula tradicional, afirma que a olimpíada “*Permite uma participação ativa dos estudantes, na qual são protagonistas da construção do próprio conhecimento.*”<sup>129</sup> A maioria dos participantes, 12 de 16, respondeu que há um protagonismo maior no ambiente da olimpíada, sendo igual em ambas as configurações para 3, e menor para 1 dos respondentes. A seguir, algumas considerações tecidas sobre esta questão:

Sem dúvida permite uma maior participação dos estudantes no sentido de serem protagonistas na construção do próprio conhecimento, visto que temos a liberdade de utilizar recursos como a internet ou até mesmo a discussão sadia com o professor orientador para buscar um aprofundamento nos assuntos tratados.

Gabriel Profeta – estudante

A proposta da ONHB demanda a participação do aluno e coloca o professor orientador como um mediador, permitindo maiores trocas entre os alunos.

Julia Negov – professora orientadora

A ONHB traz temas e questões não abordados nos livros didáticos das grandes empresas de educação, assim abre espaço para discussões para além da sala de aula.

Monique Moura – professora orientadora

Em virtude da variedade de materiais e o foco dos participantes.

Stenio Pinheiro dos Santos – professor orientador

---

<sup>129</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 2.1. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

Isso depende muito como são pensadas as aulas de história, não há uma fórmula a priori.

Rui Leon Aenhe Correa Junior – professor orientador<sup>130</sup>

As falas dos respondentes trazem uma diversidade para a análise. Como visto, a maioria dos professores e estudantes consideram maior o protagonismo na aprendizagem com o modelo da olimpíada. Entre os principais fatores elencados estão a liberdade para pesquisa, maior horizontalidade na relação professor-estudante, diversidade dos conteúdos e materiais disponibilizados, participantes focados nas atividades. O comentário do professor Rui Leon chama atenção, pois ressalta que não existe uma “fórmula a priori”<sup>131</sup>, já que diversos arranjos de aulas de História são possíveis, não sendo viável pensar de forma dicotômica a sala de aula e a ONHB, que também é uma configuração de sala de aula. Concordamos bastante com esta ideia, mas aqui, pensando as questões objetivas e subjetivas que se interpelam para forjar uma realidade cotidiana de “chão da escola”, partindo dos relatos de experiências, e das próprias vivências em diferentes configurações de sala de aula, consideramos o espaço construído pela olimpíada junto a professores e estudantes de todo o país, uma possibilidade de ensino de História como prática da liberdade. Então, propomos uma formulação mais adequada, afirmando que nas configurações de modelos pedagógicos progressistas e libertários, a ONHB pode ser entendida como atividade complementar que se soma ao cotidiano escolar, relativo ao ensino de História. Nas configurações de modelos pedagógicos tradicionais e tecnicistas, a olimpíada pode ser entendida como contraponto, uma outra forma de apresentar a História do Brasil aos estudantes. Em meio a dificuldades e resistências, pode também funcionar como elemento transformador de sistemas já ultrapassados, como válvula de escape à padronização massificante e utilitária, para a qual a História tem pouca ou nenhuma importância. É possível notar que a participação na ONHB permite uma alternativa à modelos de ensino pautados quase exclusivamente – sobretudo no ensino médio – para a aprovação nos vestibulares, onde o que vale é o que vai cair na prova, e acumular conteúdos necessários para passar nestes testes. Dados os limites da competição, como já discutido anteriormente, como a eliminação de equipes ao longo das fases, é perceptível o aprendizado no caminho, e experiências que, mais ou menos exitosas, marcam a memória dos estudantes que passam por ela. Voltaremos a este tema mais adiante.

---

<sup>130</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

<sup>131</sup> Ibidem.

Quanto à interação entre professores e estudantes, mais de 90% dos participantes responderam que consideram maior no ambiente da ONHB, e nenhum assinalou que ela seja menor do que na sala de aula tradicional. Destaco a consideração feita por um dos estudantes:

Quando se trata de um professor aberto a ajudar e criar discussões sadias, definitivamente torna maior e mais frutífera a interação entre professores e estudantes.

Gabriel Profeta – estudante<sup>132</sup>

Novamente podemos perceber o papel do docente na organização de um formato diferente de ensino-aprendizagem, focado no protagonismo dos estudantes, na pesquisa, no trabalho em equipe, em um trabalho de orientação ao mesmo tempo coletiva e individualizada, no atendimento às equipes. A organização de recursos de mídias de comunicação digitais como Whatsapp, Google Classroom e outras redes sociais desponta como elemento agregador na relação entre equipes e professores.

Lembro-me dos formatos de organização da orientação das minhas equipes ao longo das edições da ONHB, e de trocas de experiências com outros colegas professores que utilizavam modelos semelhantes. Nas primeiras edições utilizávamos apenas os momentos de encontros presenciais com os estudantes para orientação e realização das atividades. Isto demandava um tempo muito maior na escola, que muitas vezes não tínhamos. A primeira rede social a utilizar como plataforma de apoio online à orientação de equipes foi o Facebook, onde um grupo foi criado para postagem de materiais, vídeos e comentários, incluindo dúvidas dos estudantes. Este modelo passou a complementar o tempo das aulas de orientação presenciais, para outros momentos assíncronos ao longo das fases semanais. A partir de 2018, passamos a utilizar grupos também via WhatsApp, prática já bastante difundida como forma de trocas de informações entre estudantes e professores, passando a ser o principal canal de comunicação a distância com as equipes.

Com a pandemia covid-19, passamos a utilizar também o Google Classroom, plataforma voltada à educação, que favorece a organização de materiais e avisos para os estudantes, que também participam ativamente por meio de comentários. Nesta plataforma foram organizados os encontros virtuais síncronos durante as edições de 2020-2021, substituindo os encontros presenciais devido a medidas de contingência em virtude da grave situação emergencial. Utilizávamos cerca de duas a três horas semanais, de acordo com a necessidade e complexidade das atividades conforme as fases avançavam. A este tempo, soma-

---

<sup>132</sup> Resposta ao Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

se o tempo incontável, assíncrono, de trocas de mensagens de texto e áudio via Whatsapp entre o orientador e os estudantes, além do tempo de interação restrito a cada equipe, a ao estudo individual de cada um dos membros. Creio que se houvesse um cálculo somatório médio entre todas estas formas de interação para o estudo e realização da olimpíada, chegaríamos a cerca de 10 horas semanais, ou mais, dependendo da fase.

A seção 3 do formulário online apresentou questões sobre os conteúdos da ONHB. No item 3.1, para a questão: “*Em relação aos conteúdos curriculares formais de História do Brasil, no ensino básico, como você considera os conteúdos da ONHB quanto ao pensamento crítico e reflexivo?*”<sup>133</sup> Foram recebidas as seguintes respostas selecionadas:

Muito necessário. A ONHB aborda temas importantíssimos, instiga curiosidade no aluno, apresenta novas formas de agregar conhecimento e estudar história.

Nathalia de Medeiros Tiago - estudante

A ONHB faz com que cada aluno pense por si só, corra atrás do conteúdo e se aprofunde na matéria.

Giovanna Centenaro – estudante

Entendo que a Olimpíada vai muito além do aprendido em sala de aula, fazendo com que o aluno busque informações que, em sua rotina escolar, não buscaria. Portanto, entendo que a ONHB estimula o pensamento crítico e reflexivo, além do ensino básico.

Maria Luisa Pereira Mestrenner – estudante

O pensamento crítico e reflexivo é muito incitado durante a realização da Olimpíada, dada sua natureza diferencial e de abordagem mais ampla, indo além dos conteúdos rotineiramente abrangidos no estudo da História.

Gabriel Profeta – estudante

Acredito que a prova seja elaborada visando o pensamento crítico, ponto que contrasta com a elaboração de alguns materiais apostilados.

Julia Negov – professora orientadora

A ONHB possui conteúdos curriculares que incentivam um pensamento crítico e reflexivo por meio da abordagem de temas diversos, importantes para situar os estudantes enquanto pensadores críticos na sociedade em que residem, por meio de uma constante provocação sobre temas enraizados na sociedade brasileira, pouco discutidos e extremamente importantes atualmente.

Luiza Otero - estudante

Os conteúdos são abordados levando o estudante a compreender o conhecimento histórico como um processo dinâmico e atual, construído na contemporaneidade, não mais como um repositório de informações passadas.

Julio Schneider Neto – professor orientador

---

<sup>133</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.1. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit> .

As provas e tarefas abrem espaços a discussões de temas negados por muitos materiais ou mesmo pelas instituições, assim legitimando, por vezes, o tratamento daqueles temas por meio da participação na olimpíada.

Monique Moura – professora orientadora

Relevantes e pertinentes para formação crítico reflexiva dos estudantes, uma vez que os materiais propostos dialogam com o pensar histórico e ao mesmo tempo com questões e perspectivas contemporâneas.

Stenio Pinheiro dos Santos – professor orientador<sup>134</sup>

Vemos certo consenso no sentido da afirmação da importância da ONHB como propulsora de um modelo crítico reflexivo, por meio dos próprios conteúdos apresentados ao longo das edições, como pela forma que são interrogados, por meio de questões analítico-objetivas e de atividades propostas nas tarefas. Para os estudantes, há uma ênfase na percepção de temas diferentes dos materiais didáticos convencionais, que dialogam com temas atuais, na autonomia da aprendizagem e no aprofundamento de estudos. Observamos que este aprofundamento é possivelmente relativo ao trabalho direto com as fontes documentais que a olimpíada fornece como material nas questões, como já exemplificamos na análise da primeira parte deste capítulo. Professores também apontam para temáticas distintas, mais diversificadas, que encampam questões contemporâneas, e para a própria natureza dinâmica do conhecimento histórico, situado como uma compreensão alargada e dinâmica do presente para o passado. Nas respostas dos orientadores, podemos notar em dois exemplos, a ideia de que a presença de certos temas considerados críticos, sensíveis e até mesmo controversos, pode legitimar o trabalho com o conhecimento histórico não apresentado nos materiais convencionais. É possível inferir que os temas da ONHB perpassam os conteúdos curriculares oficiais, e muitas vezes ultrapassam, trazendo temas específicos, cotidianos, assuntos marginalizados ou considerados polêmicos. Cabe ressaltar, que as questões e atividades são organizadas sobre linhas temáticas pertinentes à História em cada uma das edições.

Sobre as diversas temáticas apresentadas nas questões e tarefas, os participantes foram convidados a refletir sobre temas que desconheciam até a experiência na ONHB<sup>135</sup>. 12 dos 16 participantes indicaram algum tema que aprenderam exclusivamente com a olimpíada. Foram citadas temáticas da História e Cultura Afro-brasileira, História Regional, História da Arte, e outras questões específicas que marcaram a memória dos participantes. Entre os

---

<sup>134</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

<sup>135</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.2. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

comentários dos estudantes, Gabriel Profeta lembrou uma questão interessante, da quarta fase da 11ª edição em 2019:

Um dos principais exemplos foi o do Hospital Colônia de Barbacena. Foi um grande choque descobrir sobre essa história, ocorrida em território brasileiro, e fez com que eu ampliasse muito meu pensamento acerca das condições e o tratamento nesses locais, além de poder estar mais por dentro de uma realidade distante da minha.

Gabriel Profeta – estudante<sup>136</sup>

A questão, listada na tabela apresentada anteriormente como “insurgente”<sup>137</sup>, chama atenção a temática escolhida, de fato diferente das que costumam ser tratadas nos currículos tradicionais, ao relacionar a História com a saúde mental e psiquiatria, no caso dos tratamentos dados aos doentes mentais, e a luta antimanicomial ocorrida no Brasil desde o final dos anos 1970. A questão trata do Hospital Colônia de Barbacena, o primeiro Hospital psiquiátrico de Minas Gerais, fundado em 1903, e das atrocidades lá cometidas, assim como fornece uma visão sobre o estado dos mecanismos desumanizantes de controle psiquiátrico empregados nesses lugares sob a égide do poder público. Aos participantes foram apresentados diversos documentos, fotos, matérias jornalísticas e um trecho do livro da jornalista Daniela Arbex, “O Holocausto brasileiro”, denunciando a situação encontrada no Hospital Colônia:

Apesar do tamanho, o complexo não podia ser visto do lado de fora, por causa da muralha que cercava todo o terreno. Lá dentro, a dimensão daquele espaço asperamente cinza, tomado por prédios com janelas amplas, porém gradeadas, impressionava. Marlene ainda pôde perceber no pátio alguns bancos cimentados. Ao final do trajeto, ela parou em frente ao Afonso Pena, um dos sete pavilhões do Departamento B, com cerca de 1.500 metros quadrados. Fechada por fora, a porta de madeira que dava acesso aos dormitórios começava a ser aberta.<sup>138</sup>

Envolvidos no estudo dos materiais disponíveis e da pesquisa livre sobre o tema, muitos estudantes se depararam com a temática da loucura, e de como esta foi e é tratada na sociedade brasileira, realizando comparações entre o passado e o presente, que elevam o patamar de compreensão sobre o assunto, assim como sensibilizam criticamente a percepção de como ocorrem continuidades e rupturas neste processo, no caso, o tratamento da saúde mental. Não faremos uma análise mais alongada da questão, a fim de não nos desviarmos do

<sup>136</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

<sup>137</sup> C.f. Tabela, seção 2.1, p.37.

<sup>138</sup> ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro – genocídio*: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013, 233p., disponível em [https://app.uff.br/slab/uploads/Holocausto\\_brasileiro\\_vida,\\_genoc%C3%ADdio\\_e\\_60\\_mil\\_mortes\\_no\\_maior\\_ho\\_sp%C3%ADcio\\_do\\_Brasil.pdf](https://app.uff.br/slab/uploads/Holocausto_brasileiro_vida,_genoc%C3%ADdio_e_60_mil_mortes_no_maior_ho_sp%C3%ADcio_do_Brasil.pdf), acesso em 15/07/2022.

foco deste texto. Apenas é possível indicar a relação com o pensamento de Michel Foucault, historiador-filósofo francês, que analisou extensamente as relações de poder envolvidas nos sistemas de tratamento aos “loucos” desde a Idade Média, em seu livro “História da Loucura na Idade Clássica”<sup>139</sup>. De acordo com o caminho arqueológico-genealógico para pensar o tema, encontramos semelhanças com o que é apresentado nos textos da questão. Para o estudante é um convite a pensar sobre os regimes de internação e exclusão, que historicamente também atingem os indivíduos pobres, marginalizados, desempregados, negros, homossexuais, mulheres, sobre os quais muitas vezes recai o estigma da loucura, dos desajustados por todo tipo de patologia de ordem mental:

E entre os muros do internamento que Pinel e a psiquiatria do século XIX encontrarão os loucos; é lá — não nos esqueçamos — que eles os deixarão, não sem antes se vangloriarem por terem-nos “libertado”. A partir da metade do século XVII, a loucura esteve ligada a essa terra de internamentos, e ao gesto que lhe designava essa terra como seu local natural.<sup>140</sup>

Um trecho de jornal eletrônico apresentado entre os documentos da questão, resgata a reportagem de Hiram Firmino, que, em 1979, em conjunto com os movimentos da sociedade organizada, impulsionou mudanças no sentido do fim da barbárie vista no Hospital Colônia de Barbacena:

Crianças pelo chão, entre moscas. Nenhum brinquedo, um psiquiatra qualquer. Pessoas aleijadas, arrastando-se pelo chão, feito bicho. Agrupadas para não serem pisoteadas, na hora da comida. Esperando a maca, a liberdade somente possível através da morte. Um asilo medieval, de pedra e barras de ferro. Úmido, frio e indesejável. Celas e eletrochoques, e todas as torturas médicas. Nenhuma assistência ou calor humano. Como em um campo de concentração.<sup>141</sup>

A redação da prova do ENEM 2020, trouxe como tema o “estigma associado às doenças mentais”<sup>142</sup>, o que confirma também a ideia de uma olimpíada que auxilia na preparação para os vestibulares e outros concursos, sem que seja esta a sua motivação ontológica. Voltaremos à esta questão na seção seguinte.

<sup>139</sup> FOUCAULT, Michel. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 1978. 608 p.

<sup>140</sup> Ibid., p. 55.

<sup>141</sup> ONHB 11, 2019, fase 4, questão 42. *Era um campo de concentração*. Trecho de jornal eletrônico. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/190UoyqO5FEA2mumGHnHynx-s437\\_Mx4Z](https://drive.google.com/drive/folders/190UoyqO5FEA2mumGHnHynx-s437_Mx4Z).

<sup>142</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>, acesso em: 15/07/2022.

No item 3.3, a pergunta foi a que apresentou maior divisão: *A ONHB trouxe algum tema sobre o qual você não conversaria e/ou evitaria em seu ambiente familiar ou escolar?*<sup>143</sup>

11 pessoas indicaram que não e 5 afirmaram que sim. Em seguida, outra questão encadeada, solicita aos participantes que citem um exemplo de questão ou documento apresentado do qual se lembrem, que tenham julgado polêmico ou controverso, a fim de justificar o que foi respondido no item anterior. Seguem os comentários:

Questões sobre sexualidade e gênero costumam ser polêmicas, mas para meus alunos eram comumente trabalhadas na escola.

Monique Moura – professora orientadora

Um documento que achei controverso foi um telegrama enviado ao Estado brasileiro do governo dos EUA, no início da ditadura civil-militar no Brasil, que demonstrava as relações entre os governos, a influência norte-americana na política brasileira e a tensão implementada pela Guerra Fria. Nomes de figuras importantes do governo americano estavam evidenciados no documento.

Luiza Otero - estudante

Me recordo que tive que conversar com pessoas de mais idade sobre a ditadura militar brasileira, o que nunca havia feito antes, e não abordaria de forma tão profunda quanto para a olimpíada.

Maria Luisa Pereira Mestrener – estudante

Acredito que se trate de algo mais pessoal, por ter uma grande abertura no meu ambiente familiar e também escolar, embora entenda que, para muitas pessoas, existem temas tratados na Olimpíada, que podem ser de uma certa delicadeza ao tratar deles com terceiros.

Gabriel Profeta – estudante

Um debate mais aberto sobre religiões de matriz africana.

Julia Negov – professora orientadora<sup>144</sup>

Nos comentários, os participantes apontaram para algumas das temáticas recorrentes na ONHB, o que revela a atenção da equipe organizadora para assuntos relevantes da atualidade que apontam para a perspectiva histórica como forma de compreensão e explicação. Destaco a fala da professora Monique Moura, sobre temática de gênero e sexualidade, reconhecendo certa polêmica no trato em ambientes escolares, embora indique ter liberdade em sua comunidade escolar. No mesmo sentido, o estudante Gabriel Profeta vê com naturalidade os temas propostos, mas concorda que podem ser tabus para muitas pessoas. A estudante Luiza Otero lembrou-se de um documento histórico, que em sua análise trouxe

<sup>143</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.3. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

<sup>144</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

informações controversas sobre a relação dos governos do Brasil e EUA durante a ditadura civil-militar, situada no contexto da Guerra Fria. Este documento certamente a fez pensar de outra forma sobre o período sombrio de nossa História recente, e por isso, também a controvérsia parece ter certo papel no esclarecimento. A estudante Maria Luisa P. Mestrener, recordou-se de ter tratado de uma forma mais profunda sobre o período da Ditadura civil-militar com pessoas que viveram a época incentivada pela olimpíada. A valorização do debate sobre religiões de matriz africana, outra temática sempre presente nas edições, foi apontada pela professora Julia Negov, como exemplo de conhecimentos que podem auxiliar a quebra de tabus e preconceitos. Em seguida, os participantes foram convidados a responder, no item 3.4 se julgam que a ONHB lida satisfatoriamente com preconceitos e tabus historicamente enraizados na sociedade brasileira<sup>145</sup>. 15 responderam afirmativamente, e apenas 1 parcialmente. Nenhum respondeu negativamente. Considerando que esta é uma amostragem quantitativa restrita, não podendo servir como base sobre opiniões do público mais amplo da olimpíada, destaco a riqueza das colocações feitas pelos estudantes, que hoje estão no ensino superior, e passaram por esta experiência:

Com certeza! Uma das grandes qualidades da Olimpíada é trazer o olhar histórico (e ao mesmo tempo atual) de preconceitos enraizados em nossa sociedade, tratando-os da maneira pela qual devem ser abordados e evidenciando-os para que mais pessoas possam ter consciência desses problemas que nos afligem, dando maior visibilidade a diversas causas.

Gabriel Profeta – estudante<sup>146</sup>

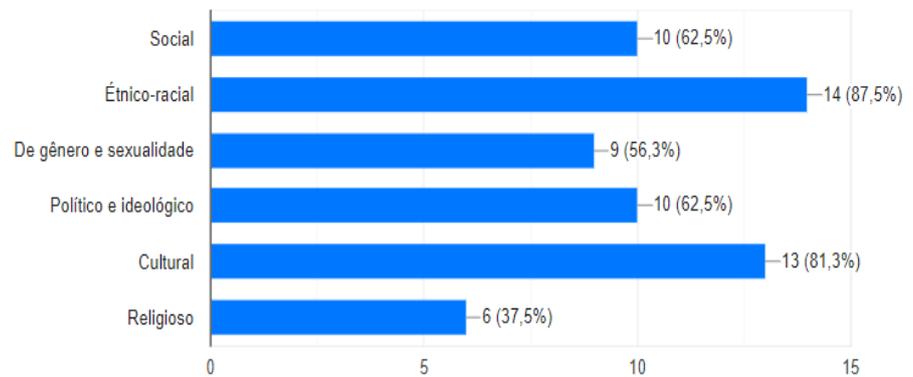
Em seguida, no item 3.5, foi apresentada aos respondentes uma lista de tipos de preconceitos, sobre os quais deveriam julgar quanto à presença e discussão a partir da experiência na ONHB<sup>147</sup>. As respostas estão apresentadas na forma do gráfico a seguir:

---

<sup>145</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.4. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

<sup>146</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

<sup>147</sup> Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.5. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

**Figura 7 – Tipos de preconceitos**

Fonte: Respostas ao formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. Disponível em:  
<https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit#responses>.

Note-se que os tipos de preconceito listados estão todos presentes nas questões e atividades da ONHB, e o que se pretende é ilustrar como os participantes os veem representados na olimpíada. Destacam-se em ordem, como os mais notados, questões sobre preconceito étnico-racial, cultural, seguidos por político-ideológico, social, gênero/sexualidade e religioso. Considerando que muitos destes preconceitos se apresentam de forma sobreposta na realidade, podemos perceber certos graus de relevância nas temáticas mais escolhidas, na opinião dos participantes, em relação à atualidade. Houve ainda, em caso da opção "outros", uma resposta para preconceito de caráter linguístico, também já discutido em questões da ONHB, que acreditamos enquadrar-se como do tipo cultural.

Após a apresentação da primeira parte dos dados coletados via formulários online, junto a estudantes e professores, podemos concluir, à luz da discussão teórica sobre formação e educação histórica apresentada no primeiro capítulo, que as hipóteses afirmativas sobre a criticidade e insurgência transformadora são referendadas pelas respostas do questionário. É reconhecida uma outra História, diferente da apresentada em cursos do ensino básico, seja por disponibilizar conteúdos complementares aos currículos oficiais, ou por temáticas consideradas insurgentes, muitas vezes negadas ou apagadas na aprendizagem escolar. O currículo real, aquele que se faz na realidade da práxis educativa junto aos estudantes, é moldado de forma fluida, envolve a participação de todos, as relações, a liberdade e a criatividade com fins individuais e coletivos. Nessa tessitura, a ONHB se faz presente nos cronogramas oficiais e extraoficiais das comunidades escolares espalhadas por todo o país, a apresentar-se como um

subsídio para uma educação histórica e cidadã, com perspectivas múltiplas, que questiona os antigos conceitos de centro e periferia, colonizador e colonizado, bárbaro e civilizado.

### **2.3.2 – Apresentação e análise dos resultados do formulário – questionário para equipe organizadora.**

Em continuidade à apresentação e discussão das informações coletadas via formulário online, são dispostos os relatos de membros da comissão organizadora da ONHB, que responderam a um questionário estruturado sobre a participação de cada um dos entrevistados no evento, e temas de interesse desta pesquisa que serão elencados a seguir.

A Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Meneguello, coordenadora da ONHB e vinculada ao Departamento de História do IFCH – Unicamp, nos contou um pouco sobre o início desta trajetória, pois esteve na origem do projeto em 2008, na época dentro da diretoria do Museu Exploratório de Ciências (Unicamp), junto a outros docentes:

Estou na origem do projeto, concebido no ano de 2008 dentro da diretoria do Museu Exploratório de Ciências (Unicamp) em conjunto com o prof. Marcelo Firer (Matemática) e com o apoio dos colegas José Alves Freitas Neto, Iara Lis Schiavinatto e Eliane Moura (já aposentada do departamento). Posso me considerar assim uma das criadoras da olimpíada, fundadora do projeto e coordenadora desde então.<sup>148</sup>

O projeto nasceu com um grupo de docentes do Departamento de História e do diretor do Museu Exploratório de Ciências à época, Professor Dr. Marcelo Firer, associado ao departamento de Matemática do IMECC – Unicamp.

Participei da criação da ONHB e da organização em suas três primeiras edições. Nunca me envolvi com as questões de conteúdo, mas discuti muito com a Cris o formato e estrutura das provas e da olimpíada como um todo. A ONHB foi desenvolvida calcada em conceitos muito bem estabelecidos e esclarecidos, no que se refere a seus objetivos, métodos e estrutura organizacional. Isto é parte do sucesso da ONHB. A outra parte, provavelmente a que cativa as pessoas, é o bom gosto e fineza intelectual e estética da prova, coisa dos historiadores.<sup>149</sup>

A participação de um professor de outra área na origem do projeto, parece trazer certa riqueza na concepção inicial do projeto, dentro do Museu Exploratório de Ciências, que organizou a ONHB até 2012. A professora Aline Vieira de Carvalho, coordenadora do mestrado profissional – ProfHistória e docente do Departamento de História do IFCH-Unicamp,

---

<sup>148</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>149</sup> Ibidem.

contribuiu como elaboradora nas primeiras edições da olimpíada, e permanece até hoje na equipe como elaboradora e validadora. A primeira sequência de respostas se refere à seguinte questão do formulário de pesquisa:

*“Em sua opinião, quais são as contribuições da ONHB para o ensino de História do Brasil? Você acredita que a experiência da olimpíada torna o conhecimento histórico mais atrativo aos estudantes?”*<sup>150</sup> Retomando a pergunta, feita de forma semelhante também no questionário destinado a estudantes e professores, obtivemos declarações distintas:

Quando aluno do ensino básico, experimentei alguns professores de história medíocres e outros absolutamente excepcionais, que marcaram gerações. Quando pensamos a ONHB tivemos isto em mente, e pensamos na ONHB como uma oportunidade de estudo e aprendizagem, ou seja, mais do que (ou além de) avaliar o que os alunos sabiam, a ONHB avalia o que foram capazes de aprender durante a olimpíada. Esta é a contribuição primeira, planejada e antecipada da ONHB. Outras duas contribuições importantes que se desenvolveram foi o acervo organizado de documentos que até onde sei foi se constituindo em uma importante fonte de referências, e as atividades de formação de professores, esta não antecipada, começou a partir de uma provocação de um patrocinador, diretor da Azul.

Marcelo Firer<sup>151</sup>

O professor Dr. Marcelo Firer se refere à olimpíada como oportunidade de estudo e aprendizagem durante o processo, e também à contribuição para a formação de professores, com disponibilização de um amplo acervo de materiais. Cursos de formação são oferecidos aos docentes orientadores de equipes finalistas desde a 5ª edição, em 2013, ano em que a ONHB passou a ser organizada exclusivamente pelo Departamento de História do IFCH. A seguir, apresento as considerações da coordenadora do projeto de extensão, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Meneguello:

Eu acredito firmemente que sim, que torna mais atraente, estimulante e permite aos docentes abordarem temas e documentos que normalmente não abordariam em suas aulas. Acho que ainda não temos a dimensão da importância que esse projeto teve dentro das escolas, no despertar do interesse de estudantes de ensino médio que depois foram cursar história, no incentivo a que professores voltassem a estudar, buscando o mestrado ou o ProfHistória, e no impacto da história nas redes sociais. Como há muita desinformação e preconceito contra olimpíadas científicas, a comunidade historiadora ainda não entendeu que a ONHB tem múltiplas dimensões: ensino, divulgação científica, formação para a cidadania, humanidades digitais e história pública.<sup>152</sup>

<sup>150</sup> Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

<sup>151</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>152</sup> Ibidem.

Tais colocações apresentam diferentes camadas acerca da relevância da ONHB para o ensino de História na educação básica. Em primeiro lugar, corrobora com a visão de estudantes e professores, demonstrada nas respostas do primeiro questionário na seção anterior, indicando temas e documentos que não costumam aparecer nas aulas curriculares, ou que não são aprofundados. Em segundo lugar, destaca a imprecisão até o momento, sobre a dimensão da importância do projeto dentro das escolas, no despertar de um interesse maior nos estudantes, que após o ensino médio, possam vir a fazer uma graduação em História. Enfatiza também a busca de professores pela continuidade dos estudos, e até pela volta à academia, desenvolvendo pesquisas em pós-graduação, como é o caso desta. Em terceiro lugar, aponta para a “desinformação e preconceito contra as olimpíadas científicas”<sup>153</sup> no próprio ambiente acadêmico, entre historiadores, que parecem se dividir em opiniões sobre a validade deste tipo de evento como divulgação científica e formação ao mesmo tempo.

A professora Dr<sup>a</sup> Aline Vieira de Carvalho, coordenadora do mestrado ProfHistória-Unicamp, destaca positivamente os aspectos que julga serem motivadores do interesse pela História a partir da olimpíada:

Professores e alunos sentem-se motivados a pensar os documentos históricos e as alternativas que são colocadas ao documento. Como as questões não são exclusivamente uma certa e três erradas, as camadas de leitura que são colocadas sobre o documento compõe um exercício ativo que o aluno/professor pode exercer em outros momentos da construção do saber histórico.<sup>154</sup>

Vemos a referência ao diferencial metodológico fundamental da olimpíada, o trabalho direto com documentos e outros materiais relacionados às questões e tarefas, organizadas de forma complexa, com gradação de pontuação que extrapolam a noção maniqueísta de certo e errado. Uma proposta de aprendizagem ativa para os estudantes, que investem na pesquisa, com apoio dos professores orientadores, como mediadores na construção do conhecimento histórico, que também se relaciona com temas transversais, como já apresentados anteriormente na análise das questões.

A questão seguinte, sobre “*como é o processo de escolha dos temas e dos conteúdos das questões e tarefas*”<sup>155</sup> foi respondida pelas professoras que participam do processo de elaboração:

O tema geral da prova nasce do trabalho de elaboração das questões. Invariavelmente, a cada ano os elaboradores “coincidem” em algo que os está preocupando ou que se mostra muito relevante, e o tema acaba nascendo

---

<sup>153</sup> Ibidem.

<sup>154</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>155</sup> Ibid.

naturalmente durante a elaboração. Para as questões, observamos as seguintes regras: amplitude de recorte temporal, recorte geográfico (todas as regiões e se possível o maior número de estados contemplados pelas questões ou pelos documentos usados nas questões) e necessariamente são abordados temas interdisciplinares (literatura, artes, história da ciência, arqueologia, arquitetura e urbanismo, patrimônio, geografia, economia) e temas fundamentais para a história (presença das mulheres, mundos do trabalho, cultura visual, racismo e escravidão, preconceito e segregação. Pode observar que, a cada edição, todos ou quase todos desse que citei estão presentes em uma ou mais questões. Também procuramos equilibrar uso de imagens, uso de músicas, questões mais leves e bem-humoradas e questões mais contundentes.

Cristina Meneguello<sup>156</sup>

A ideia de um tema geral para cada edição, já apresentada por Costa Jr. em sua dissertação de mestrado no ProfHistória<sup>157</sup>, nasce de forma orgânica durante o trabalho de elaboração das questões. O fio condutor da prova é entrelaçado com temáticas regionais, balanceadas com diferentes recortes temporais, imprimindo a marca de um material diversificado e representativo da História nacional. Temas interdisciplinares e transversais necessariamente aparecem em todas as edições, como afirma a coordenadora do evento, corroborando as afirmações de estudantes e professores, que reconhecem a atratividade e atualidade do conhecimento histórico possibilitado pela ONHB. As informações reunidas até aqui, permitem confirmar hipóteses apresentadas no capítulo anterior, junto a outros estudos realizados, sobre a proposta metodológica da olimpíada, e coadunam com a seleção de questões analisadas neste capítulo. A preocupação com temas do presente, mais uma vez, é citada na resposta da professora Aline Vieira de Carvalho:

A escolha dos temas é motivada por questões do tempo presente, sem dúvida alguma. Mas, não exclusivamente. Para a produção de uma questão e suas alternativas, pesquisamos muito. Algumas vezes você começa em um tema atual (ex. genérico Guerra na Ucrânia), mas termina falando sobre o trânsito cultural no Atlântico. Assim como em uma pesquisa, você vai desenrolando fios, fazendo relações e, ao final, produz algo que acredita ser pertinente ao contexto da sala de aula, ao ensino de história, e, claro, aos que se inscrevem para participar das olimpíadas.<sup>158</sup>

Aqui, outro ponto importante a ser ressaltado: não obstante as temáticas tenham um viés voltado para assuntos reconhecíveis na atualidade e até no cotidiano, isso não significa que toda a prova seja tratada com uma perspectiva presentista. Como afirma a professora coordenadora do ProfHistória-Unicamp e elaboradora de questões, a tessitura da prova parte

---

<sup>156</sup> Ibidem.

<sup>157</sup> COSTA JÚNIOR, op. cit., p.53.

<sup>158</sup> Respostas ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

muitas vezes destes assuntos e lugares atuais, para a perspectiva histórica, alargada nas dimensões espaço-temporais, e aprofundada em suas relações possíveis. Vale considerar, ao conhecer as edições da ONHB, temáticas diferenciadas e até surpreendentes, envolvendo, por exemplo, pré-História no Brasil, uma múmia egípcia perdida no incêndio do Museu Nacional, ou sobre o Hospital Colônia de Barbacena. Este último apresentado na resposta de um estudante ao questionário desta pesquisa, na seção anterior, foi noticiado como exemplo de assunto auxiliar na preparação para o Enem, em matéria da seção “sala de imprensa” do site da olimpíada:

Os assuntos apresentados também servem de repertório para os estudantes nessas provas. Um exemplo disso foi o tema proposto para a redação do Enem neste ano: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Ex-participantes da Olimpíada relataram que usaram como base para suas redações o episódio chamado de “Holocausto Brasileiro”, apresentado em uma questão da Olimpíada de História e que se refere ao nome dado ao Hospital Colônia, em Barbacena, em Minas Gerais, onde mais de 60 mil pessoas morreram. O local foi considerado um dos maiores hospícios do país.<sup>159</sup>

Em seguida, apresenta o relato de uma estudante entrevistada,

Maria Paula Oliveira dos Santos Mendes, de 18 anos e que participou da ONHB, conta que se baseou no que aprendeu sobre o assunto para elaborar sua redação do Enem. “Usei o Holocausto Brasileiro como repertório sociocultural. Me ajudou a relacionar o passado e presente ao perceber que certos costumes não foram desconstruídos e se mantêm enraizados. A ONHB amplia nosso conhecimento sobre o passado e nos ajuda a enxergar o presente mais criticamente, o que é fundamental em uma redação”, conta.<sup>160</sup>

O texto da matéria evidencia a relação possível entre a participação na ONHB e a preparação para grandes concursos vestibulares, como o Enem. A fala da estudante entrevistada confirma as visões apresentadas por estudantes que colaboraram neste estudo, como demonstrado. Entre os aspectos focais desta pesquisa já enunciados e descritos, estão o caráter crítico, democrático e decolonial do ensino de História do Brasil, presentes na olimpíada de História. As duas próximas questões foram formuladas com a finalidade de verificar tais características na própria proposta da equipe organizadora, e relacioná-los com as percepções dos participantes, estudantes e professores, que responderam ao questionário apresentado na seção anterior. Sobre o viés crítico de muitas questões, que tocam frequentemente em temas polêmicos, tabus e preconceitos da sociedade brasileira: “*Como estas questões ‘insurgentes’*

<sup>159</sup> C.f. SALA DE IMPRENSA. disponível em <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/imprensa/29>, acesso em 11/07/2022.

<sup>160</sup> Ibid.

*em relação à História oficial e tradicional são recebidas pelo público participante da ONHB?”<sup>161</sup>*

Na opinião do professor Marcelo Firer,

(...) mesmo tratando de temas "insurgentes", até onde é de meu conhecimento, as respostas não são maniqueístas. Isto permite (ou permitiu, nos dias de Bolsonaro não sei mais dizer) que alunos de escolas militares participassem da olimpíada, eventualmente com alguns problemas, mas participando. De modo geral, e esta é apenas uma opinião pessoal, penso que a ONHB é muito menos dogmática e patrulheira que o ambiente universitário em geral. Ela levanta temas e documentos polêmicos, mas ela não busca em si ser polêmica, ou seja, deixa a polêmica para os textos e documentos. Até onde é de meu conhecimento, nunca houve queixas de fato a respeito.<sup>162</sup>

É importante notar aqui, que se trata da visão de um acadêmico de área distinta, a Matemática, e que esteve na organização original do projeto. Ao apontar para o trabalho metódico no trato com os documentos e textos, o professor reforça o caráter científico da olimpíada, sendo que para a historiografia, independente de polêmicas e tabus, qualquer tema do qual se tenha registro e pelo qual se tenha interesse pode ser estudado. Ao mesmo tempo, podemos perceber a alusão ao ambiente político do país, que pode interferir nas percepções orientadas por concepções ideológicas e morais distintas, contrárias à presença de certos conteúdos nas questões. O caso das escolas militares vale ser brevemente analisado para demonstrar esta ideia.

A notícia de que os estudantes de escolas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) foram proibidos de continuar a participação na 11ª edição da olimpíada foi veiculada pela rádio CBN em 13 de maio de 2019. A reportagem apresentou as alegações do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), de que a decisão foi tomada porque “as questões da 1ª fase da edição apresentavam viés ideológico conflitante com os princípios do exército brasileiro”<sup>163</sup>. Segundo a matéria, 39 estudantes de escolas militares foram impedidos de prosseguir na olimpíada. Um deles, aluno do 3º ano do colégio Militar de Brasília, Luiz Buscariolli, questionou a medida e enviou suas questões mesmo após tomar conhecimento do veto imposto pelo exército, na véspera do encerramento da fase:

<sup>161</sup> Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

<sup>162</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>163</sup> C.f. RÁDIO CBN. Veto do exército à participação de alunos do SCMB. Disponível em:

<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/259920/exercito-veta-participacao-de-alunos-de-colegios-m.htm>, acesso em 11/07/2022.

Foi realmente um sentimento misto de chateação com raiva, me senti muito mal (...) Foi um ato de censura do Departamento, ele - o *DECEx* – cerceou nosso direito de participar de uma olimpíada, de uma prova, por um “viés ideológico conflitante”, que por si só demonstra muita coisa né, pois se tem um viés conflitante, é porque a instituição tem um viés ideológico, que não deveria ter, que alega não ter.<sup>164</sup>

Em resposta à reportagem, o departamento afirmou que não permitiu a manutenção da participação dos alunos do SCMB na 11ª edição da ONHB devido à “*conflitos com o calendário pedagógico e por não atender à proposta pedagógica do sistema*”<sup>165</sup>. Em outra resposta, dada à reportagem do canal G1, o departamento indicou problemas com o conteúdo das questões, mas não os especificou.

Em complemento a resposta anteriormente encaminhada, o Sistema Colégio Militar do Brasil tem participado, por meio de suas unidades integrantes, de diversas competições de conhecimento. No caso em pauta, devido ao conteúdo apresentado em algumas questões, optou-se pela não participação no evento, por não atender ao interesse da proposta pedagógica do Sistema.<sup>166</sup>

Outro veículo de imprensa, o Correio Braziliense, que também entrevistou o estudante Luiz Buscariolli, relatou que uma das questões que pode ter motivado a suspensão aborda identidade de gênero. Trata-se da análise da música *Elevação Mental*, de Triz Rutzats, uma das questões classificadas como “insurgentes”<sup>167</sup>, e que “eles – *os militares* - não viram com bons olhos, provavelmente”<sup>168</sup>, afirmou o estudante.

Em nota oficial publicada em 14 de maio de 2019, a Assessoria de Imprensa da ONHB, comunicou que tomou conhecimento do comunicado do (DECEx), por meio de reportagem na rádio CBN veiculada no dia anterior, e que as equipes do SCMB participaram da olimpíada desde a primeira edição em 2009, “com brilhantismo, tendo já obtido inúmeras medalhas.”<sup>169</sup> A nota também ressalta que a proposta da olimpíada é de estudo consistente e aprofundado em História do Brasil, e que tem auxiliado estudantes no desempenho escolar, no Enem e outros vestibulares.

---

<sup>164</sup> Ibidem.

<sup>165</sup> Ibid.

<sup>166</sup> C.f. G1 GLOBO. Exército diz que 'conteúdo de algumas questões' motivou saída da Olimpíada Nacional de História na Unicamp. 16/05/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/05/16/exercito-diz-que-conteudo-de-algumas-questoes-motivou-saida-da-olimpiada-nacional-de-historia-na-unicamp-veja-prova.ghtml>, acesso em 11/07/2022.

<sup>167</sup> C.f. Tabela, seção 2.1, p. 37.

<sup>168</sup> C.f. CORREIO BRASILIENSE. Exército veta participação de alunos dos Colégios Militares em olimpíada. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2019/05/14/interna-educacaobasica-2019,754937/exercito-veta-participacao-de-alunos-dos-cms-em-olimpiada.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/05/14/interna-educacaobasica-2019,754937/exercito-veta-participacao-de-alunos-dos-cms-em-olimpiada.shtml), acesso em 11/07/2022.

<sup>169</sup> C.f. Nota oficial da Assessoria de Imprensa da ONHB. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/1er/140>, acesso em 11/07/2022.

(...) o conteúdo abordado na 1ª fase da 11ª edição segue o objetivo principal do projeto: incentivar o desenvolvimento da análise crítica e discussões sobre os mais variados temas. Para que isso seja possível, oferecemos nas provas e tarefas informações, textos, imagens e mapas para que embasem a elaboração das respostas. As questões e atividades são elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).<sup>170</sup>

Embora questões como esta tenham de fato ocorrido, ao que parece, as questões e atividades propostas nas tarefas são muito bem recebidas pelos estudantes e professores, como defende a professora coordenadora da olimpíada, Cristina Meneguello:

São bem recebidas, tanto por alunos quanto por professores. O bom professor sabe transformar essas questões em oportunidades, inclusive para ouvir posições diferentes e buscar chegar a consensos em sala de aula; ou aproveitar para abordar temas que, sem a ONHB, não abordariam, necessariamente. As críticas geralmente nascem de quem não conhece ou não participa, ou seja, são críticas externas e irrelevantes.<sup>171</sup>

Na mesma linha argumenta a professora Aline Vieira de Carvalho, ao assinalar que a “*proposta é produzir leituras críticas sem que elas sejam dualistas ou partidárias.*”<sup>172</sup> Certa uniformidade nas respostas indica que os membros da equipe organizadora estão de acordo quanto à metodologia aplicada na escolha de temas e na pesquisa de conteúdos abordados na olimpíada. Notamos também a consonância com os relatos de estudantes e professores apresentados na coleta de dados da seção anterior. A defesa do debate aberto, partindo das pesquisas desenvolvidas para cada tema e questão, permite superar o dualismo comum a provas com questões objetivas, como proposto na própria metodologia de gradação nas alternativas. É também neste aspecto fundamental a figura do professor orientador, que deve aproveitar tais temáticas para promover o debate, em um ambiente de aprendizagem democrática.

Seguindo o pensamento da questão anterior, foi perguntado aos entrevistados se acreditam que “*a ONHB possibilita uma metodologia de ensino-aprendizagem em História do Brasil mais democrática e decolonial.*”<sup>173</sup> Nas palavras do professor Marcelo Firer:

Se entendermos "decolonial" como uma alternativa (em lugar de), creio que ela não é decolonial. Se entendermos história decolonial como uma visão ou leitura adicional, tão relevante (e mais urgente que) as leituras tradicionais, então sim. E mais democrática com certeza, no sentido de abordar temas

<sup>170</sup> Ibidem.

<sup>171</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>172</sup> Ibid.

<sup>173</sup> Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

negligenciados, iluminar histórias apagadas, dar atenção aos personagens muitas vezes anônimos, a documentos que eu, como cidadão comum (sou matemático, não historiador), desconhecia. Acho que na primeira edição, pela primeira vez, vi um documento de venda de escravizados. Foi impactante, ainda é impactante, dá uma dimensão que sim (aqui me contradizendo) não faz parte da história "oficial".<sup>174</sup>

A discussão proposta pressupõe certa noção dos termos posicionados no texto. A ideia de decolonialidade e os argumentos de estudiosos sobre o uso do prefixo “de” ou “des” - colonial não serão foco desta análise. Nossa preocupação vem de uma origem mais prática, e volta-se a ela, a sala de aula. A opção pelo termo decolonial, empregado por autoras como Catherine Walsh e o grupo de estudos modernidade/colonialidade, está no sentido de perceber a continuidade das estruturas, do pensamento e das práticas coloniais na contemporaneidade, sobretudo na chamada América Latina, um nome dado por colonizadores brancos europeus. É justamente na busca da reconstrução, no caso da História, na perspectiva de sujeitos subalternizados e invisibilizados, que a ideia de insurgir-resistir adquire maior sentido, na práxis educativa. Como bem assinalou o entrevistado, *“ao abordar temas negligenciados, iluminar histórias apagadas, dar atenção aos personagens muitas vezes anônimos”*<sup>175</sup>, a ONHB contribui para a construção de uma História outra, muitas vezes conflitante com o que se entende por “tradicional” ou “oficial”. De fato, o que é reconhecido como História oficial, fundada nos marcos políticos e nos grandes feitos, narrados sob a perspectiva de sujeitos membros da estrutura dominante do Estado e das instituições político-jurídico-econômicas, ainda é o que mais se encontra ocupando grande espaço nos materiais didáticos, ou seja, transmitindo uma narrativa mais próxima do tradicional. Se considerarmos as mudanças nas últimas décadas, com as leis que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, no esteio de movimentos sociais e discussões sobre políticas de reparação, perceberemos que estas só ocorreram pela existência (persistência) da colonialidade, e pela necessidade de seu conhecimento e enfrentamento crítico, a decolonialidade. Nesse sentido, a Olimpíada de História parece contribuir, de forma marcante, para a formação crítica na perspectiva decolonial, que se faz também mais democrática na medida em que inclui referências diversificadas e fomenta a participação de estudantes de todas as regiões do país, com critérios de representatividade já explanados anteriormente. A professora Cristina Meneghello confirma esta visão em sua resposta à mesma questão:

<sup>174</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>175</sup> Ibidem.

Eu acredito, mas só acredito vendo os resultados após 13 anos de olimpíada nacional e 2 anos de olimpíada aberta; não era uma certeza no início, era apenas uma proposta. Hoje, com base nos relatos que recebemos dos participantes, nas iniciações científicas, dissertações e teses sobre a Olimpíada, já me sinto segura para dizer que sim, nossa proposta de uma prova democrática, ousada, mas responsável e decolonial é concretizada no espaço onde deve acontecer, ou seja, no chão da escola.<sup>176</sup>

Conhecendo a trajetória de evolução e crescimento da ONHB de perto, a coordenadora do projeto desde sua gestação observa como a proposta inicial se transformou em realidade, a partir da própria repercussão dos participantes, e de estudos acadêmicos já desenvolvidos. Outrossim, o caráter democrático e decolonial da prova é sustentado e aperfeiçoado ao longo das edições, não sem dificuldades e críticas, mas reconhecido nos relatos daqueles que participam do evento, estudantes e professores. Trata-se de uma questão de duas vias: *conteúdo*, de como são escolhidos os temas e elaboradas as atividades; e *forma*, de como é organizada toda a estrutura da olimpíada, da universidade à escola. Podemos pensar se este movimento possibilita de fato uma aproximação entre os diferentes meios, no sentido da democratização do conhecimento. A professora Aline lembra de outro aspecto, além dos já referidos temas, “*é importante dizer que a ONHB investe em cursos para os professores e produção de material que possa ser usado como referência para as aulas.*”<sup>177</sup> Os cursos de formação de professores e planos de aula disponibilizados no site são exemplos destas práticas.

Ao observar diferentes percepções nas respostas, cada interlocutor contribui com seu olhar, no espaço e no tempo da experiência, referindo-se à certas especificidades da ONHB, intencionalmente planejadas pela organização do evento, que coadunam com as visões apresentadas por estudantes e professores. Podemos elencar sinteticamente alguns pontos em comum elegidos por ambos os lados desta análise:

- 1- Contribuição com temas e materiais diferenciados, muitas vezes ausentes do currículo oficial de História no ensino básico.
- 2- Aprofundamento do conhecimento histórico e contato com a metodologia do trabalho historiográfico.
- 3- Maior autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem e construção da formação em História.
- 4- Perspectiva crítica/decolonial para o ensino de História como contribuição para a educação democrática.

---

<sup>176</sup> Ibid.

<sup>177</sup> Ibid.

A coleta de dados, desde o estudo dos materiais da própria olimpíada, às respostas dos participantes aos dois questionários destinados, de forma diferenciada, aos estudantes/professores participantes, e para membros da equipe organizadora, nos permite confirmar, parcialmente até aqui, as hipóteses tecidas na parte teórica deste trabalho. As discussões referidas sobre formação e semiformação na teoria crítica de Adorno, sobre decolonialidade na educação com Walsh, hooks, Freire, entre outros pensadores atuais, combinam com a práxis envolvida neste estudo, vinculada à reflexão sobre a experiência com a ONHB e o ensino de História. Retomaremos esta discussão mais adiante.

## **2.4 - Diferenciais, competição ou cooperação, dificuldades, superação.**

Nesta última seção do capítulo, em busca de assegurar e definir mais nitidamente o quadro apresentado, são confrontadas as últimas questões feitas aos membros da equipe organizadora da Olimpíada. Em virtude de serem mais específicas, acreditamos que as respostas dos interlocutores fornecem subsídios para sustentar as primeiras conclusões deste texto. As questões versam sobre os diferenciais da ONHB em relação a outras olimpíadas, a competição, e as dificuldades enfrentadas para manter o projeto em funcionamento, conforme apresentadas a seguir:

*“Em relação às olimpíadas científicas, quais seriam os diferenciais da ONHB? Como a ideia de competição é tratada pela equipe organizadora?”<sup>178</sup>*

O professor Marcelo Firer apresenta um quadro comparativo com outras olimpíadas, com base em sua experiência, enumerando aspectos diferenciais distintos:

Os diferenciais da ONHB são muitos: 1) Em sua visão esclarecida, as olimpíadas científicas visam oferecer uma oportunidade de aprendizagem para os alunos que desejam/tem disposição de se aprofundar mais do que os seus colegas. Algumas olimpíadas como a OBM, acabam fazendo isto antes das provas, pois é uma olimpíada com grande capilaridade, com muitos professores treinando alunos ao longo do ano. A OBMEP faz isto após, com os programas de bolsas e cursos oferecidos para os medalhistas. Algumas são tolas e não fazem nunca. A ONHB faz isto durante as provas e neste sentido é quase única. A OMU tenta, devagarinho, caminhar nesta direção, mas ainda não chegou lá. 2) A ONHB sobrevive principalmente das taxas de inscrição. Agradece, mas não depende de verbas públicas. Isto dá uma grande autonomia para a ONHB, ao mesmo tempo que a obriga a ser sempre boa, a atender o seu público. É quase única neste sentido 3) Apesar de ser bastante grande, é feita com um carinho quase que artesanal, que transborda para os participantes.<sup>179</sup>

<sup>178</sup> Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

<sup>179</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

A ideia das olimpíadas científicas como aprofundamento em áreas específicas parece ser essencial e comum a todas elas. Os diferenciais devem estar no modo como são organizadas, como destaca o professor, na relação com seu público. A professora Cristina Meneguello sintetiza estas ideias, apontando para as oportunidades de conhecimento ofertadas com a experiência dos participantes, que como referido nos diferenciais, permite que se aprenda durante as fases, com tempo, dedicação, orientação e trabalho em equipe.

Os diferenciais são ocorrer ao longo de muitas semanas (permitem a aprendizagem e o estudo) e não exigir respostas imediatas (dá chance a quem não conhece o tema para que chegue na resposta). Ao evitar a exclusão do aluno que não conhece, a ONHB de fato elimina o aluno que não se interessa, não aquele que não sabia - pois esse passa a saber. É genial e vai na contramão da grande maioria das olimpíadas científicas. O trabalho obrigatório em equipe e a participação do professor no processo também são diferenciais.<sup>180</sup>

Podemos acrescentar ainda, que o processo de aprendizagem no caso da ONHB, também envolve, em muitas escolas, a preparação das equipes desde o início do ano letivo, durante o período de inscrição, com aulas no contraturno e até encontros virtuais. Há escolas que adotam a Olimpíada de História no calendário anual, e mantém aulas preparatórias antes e depois de cada edição. Existem também estudantes que concluíram o ensino médio e retornam às escolas como monitores junto às equipes, conforme prevê o item 6 do regulamento da olimpíada<sup>181</sup>. Estes, podem ser inscritos oficialmente e recebem certificado de participação. Sem dúvida, o aprendizado adquirido durante as fases do evento sobressai, pelo próprio caráter inerente à competição, defendido pelo professor Marcelo Firer:

No que se refere ao aspecto de competição, isto é um pretexto. Existe algo primário que nos estimula a participar de competições e querer avançar e vencer. Naturalmente, nas fases presenciais vemos pessoas e equipes exultantes com os resultados e outras que saem frustradas, vemos os risos e os choros. Mas creio que a competição está na medida certa, ou seja, funciona como um estímulo para as equipes se dedicarem mais e não para que azarem ou sabotem os competidores. Vale dizer que esta sempre foi a abordagem das irmãs primogênicas, as olimpíadas de matemática, embora este aspecto venha se desvirtuando ao longo dos anos, em parte porque a matemática admite talentos precoces, em parte porque motivada por este aspecto, as olimpíadas passaram a abrir muitas portas.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> Ibid.

<sup>181</sup> C.f. REGULAMENTO DA ONHB. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb14/regulamento>, acesso em 15/07/2022.

<sup>182</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

Sobre a questão da competição, a avaliação dos entrevistados converge novamente, ao ressaltarem o desejo de saber como grande motivo da competição, a dedicação acima da concorrência. Nas palavras do professor, o comparativo com as olimpíadas de sua área, de fato mais antigas, alerta para um aspecto que pode divergir deste propósito: a ideia do sucesso meritocrático. O cuidado para que este não seja o motivo maior, pois aí sim estaria na contramão dos princípios formativos propostos. O sucesso acadêmico, fruto do esforço e empenho dos participantes é de fato algo exultante. Referimo-nos ao sucesso vinculado a certa ideia de poder, que chancela aqueles considerados aptos ao saber acadêmico-científico, reproduzida nas próprias escolas em estratégias “caça-talentos” e no marketing, sobretudo nas particulares e de elite. Ao que parece, segundo o que conhecemos até aqui, a ONHB se destaca também em evitar e se contrapor a este tipo de motivação. Como já discutido anteriormente, há uma notória sensibilidade às diversas desigualdades encontradas na educação básica no Brasil, desde as taxas de inscrição diferenciadas para escolas públicas, até o sistema que garante a representatividade por estado na participação ao longo de todas as fases. Outro exemplo também abordado é a própria cerimônia de premiação após a fase final, sem ordenação classificatória ou equipe campeã. É claro que não é possível impedir que mesmo dentro desta perspectiva norteadora, ocorram usos divergentes por parte das unidades escolares, professores e estudantes participantes, mas que não afeta em si o caráter da competição aqui apresentado. No portal digital do CNPq, a concepção de Olimpíadas Científicas é apresentada da seguinte forma:

**As Olimpíadas Científicas** são competições que abrangem temáticas específicas (Matemática, Biologia, Robótica, História, Meio Ambiente, etc.), voltadas para **estimular a resolução** de problemas teóricos e práticos, a realização de experimentos e a promoção de debates relevantes à sociedade. Assim, aprimora a qualidade da educação científica na educação básica, favorecendo a popularização da ciência e a divulgação científica entre jovens estudantes dos ensinos fundamental e médio. De abrangência local, regional, nacional ou internacional, as Olimpíadas estimulam o **surgimento de novos talentos** nas diversas áreas do conhecimento, principalmente entre estudantes da rede pública de ensino no Brasil. (Grifo do autor)<sup>183</sup>

Observa-se a definição da função social das olimpíadas nas diversas áreas do conhecimento, pautadas por temas “relevantes à sociedade”, e a popularização da ciência entre jovens estudantes. A crítica à ideia de popularização surge muitas vezes dos próprios cânones acadêmicos, que a chamam de vulgarização. Pode-se compreender a noção de temas relevantes,

---

<sup>183</sup> BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. CNPq. Olimpíadas Científicas. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/olimpiadas-cientificas>, acesso em: 13/07/2022.

mas para quais setores da sociedade? Não seriam o próprio mercado e as corporações econômicas em grande parte responsáveis por definir o que é relevante e demandado à própria Ciência dentro do atual quadro político-institucional? A ideia de estimular o “surgimento de novos talentos” – note o grifo do próprio site - parece corroborar a concepção meritocrática individualista, mas vejamos o segundo parágrafo de apresentação do texto do site:

As olimpíadas aproximam escolas, instituições de ensino e pesquisa e a comunidade, valorizando o reconhecimento da dimensão institucional da pesquisa e o papel das instituições que promovem ciência e das instituições que a financiam. Essencialmente, as olimpíadas **democratizam o conhecimento e elevam a qualidade da educação científica nas escolas, propiciando a descoberta dos modos de se fazer ciência**. Os jovens participantes realizam muitas **atividades com o uso do conhecimento científico** e são estimulados a se tornar agentes capazes de promover a atualização dos métodos e técnicas das áreas nas próprias escolas, revelando-se como talentos a serem orientados para carreiras técnico-científicas. (Grifo do autor) <sup>184</sup>

A defesa da aproximação entre centros acadêmicos/científicos, escolas e comunidades é um fator a priori considerado essencial nos projetos olímpicos, como enfatizado no texto do portal digital do CNPq, mas resta saber se esta ideia tem de fato se concretizado no sentido de uma maior democratização do conhecimento e elevação da qualidade da educação científica nas escolas, como destacado no texto. Mais uma vez, a ideia de “revelar talentos” aparece como destaque na visão da instituição de fomento à Ciência e Tecnologia. Não julgaremos a priori a ideia do termo empregado, mas buscaremos apresentar brevemente algumas das implicações encontradas nas relações já apresentadas no quadro teórico deste trabalho.

Damasceno faz uma análise do quadro histórico em que se originaram as olimpíadas científicas desde o final do século XIX e seu desenvolvimento ao longo do XX, concebidas em círculos acadêmicos matemáticos em países do leste europeu e na União Soviética. Observa criticamente o caráter individual meritocrático na *episteme* destes eventos acadêmicos, e os usos políticos do capital social gerado por sua difusão internacional. Amparado em outros autores, expõe em sua dissertação aspectos da crítica da intelectualidade às competições de conhecimento, em contextos anteriores - como no período da Guerra Fria – e suas associações com a lógica neoliberal. Aponta também para o protagonismo das olimpíadas de Matemática no Brasil, surgidas no contexto da ditadura militar, em meio à diretrizes políticas educacionais, que por meio de reformas reforçaram o caráter bancário-tecnocrático do ensino marcado pelo

---

<sup>184</sup> Ibid.

autoritarismo circundante. Destaca como a lógica neoliberal se apropria do espaço da educação, algo que também discutimos de forma semelhante no primeiro capítulo, no qual se insere o modelo olímpico, para que este sirva aos interesses do mercado, sobretudo por novas demandas de capital humano qualificado para as áreas que envolvem as TDIC. Os financiamentos públicos, neste sentido são direcionados por ordem de importância de acordo com demandas do mercado, o que revela a desigualdade também na distribuição dos recursos. Nesse ponto, emprega criativamente a expressão “Siga o dinheiro” (“Follow the money”, atribuída ao informante que revelou o escândalo de Watergate), para demonstrar, com base em dados de instituições como Capes, CNPq e ministérios destinam recursos, por meio de editais, para apoio à realização das olimpíadas, sendo as maiores fatias destinadas às áreas de ciências exatas, da natureza e tecnológicas.<sup>185</sup>

Por outro lado, observa outros aspectos na organização das olimpíadas de Matemática, como a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática para Escolas Públicas), reunida desde 2017 com a mais antiga OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática), e sua grande capilaridade construída ao longo dos anos, chegando a cerca de 20 milhões de estudantes participantes, segundo informações do próprio site do CNPq, vinculado ao ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.<sup>186</sup>

As OCs podem, em qualquer modalidade, ser instrumentos formativos de grande valor. Podemos inclusive buscar os modelos desenvolvidos por cada OC, seus desdobramentos e discutir caminhos comuns e propostas interessantes a outras disciplinas. As olimpíadas de matemática, por exemplo, possuem um aspecto interessante – que me chamaram atenção entre a escrita deste trabalho e as buscas por Produtos Didáticos que representassem as ideias que estava apontando – sendo um dos componentes curriculares mais tradicionalmente ligado às OCs, tem uma capilaridade que poucas atingiram existem versões municipais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais ligadas a matemática que permitem criar todo um roteiro formativo, a OBMEP é a prova com maior abrangência numérica das OCS brasileiras, tanto em número de participantes, quanto em investimento (...)<sup>187</sup>

Não cabe aqui o aprofundamento na discussão das olimpíadas vinculadas a políticas públicas, à custa de nos alongarmos a ponto de perder de vista o objeto, que trata da ONHB especificamente, relativa ao ensino de História, e aos combates enfrentados no campo acadêmico e escolar para sua afirmação como parte de um processo metodológico e teórico insurgente. Podemos apenas inferir alguns pontos: a organização e logística das olimpíadas de

<sup>185</sup> C.f. DAMASCENO, op. cit., p.177-188.

<sup>186</sup> C.f. BRASIL, op. cit. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/olimpiadas-cientificas>, acesso em 13/07/2022.

<sup>187</sup> DAMASCENO, op. cit., p. 190.

exatas podem servir de caminho para a ampliação das olimpíadas de humanidades. Diversos projetos complementares criados no esteio da OBMEP são exemplos interessantes de como expandir o alcance, com programas de preparação como Iniciação Científica Jr. (PIC) e o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME), além de espaços virtuais como o Portal “Clubes de Matemática” e o Programa OBMEP na escola. Não é possível comparar esta dimensão, com todo o fomento de órgãos públicos, com a realidade da ONHB no momento, que sequer aparece listada entre as olimpíadas nacionais apoiadas pelo CNPq desde 2019, segundo o próprio site oficial do órgão público<sup>188</sup>. Não obstante, é possível reconhecer muitas práticas - já descritas - empregadas pela ONHB, como o acervo de documento e questões disponibilizados publicamente, cursos de formação para docentes, produção de conteúdo e utilização de comunicação por mídias digitais, produção de conteúdo pelos próprios participantes, como o “Dicionário dos excluídos da História” (2019)<sup>189</sup>, e o projeto “A Independência Exposta” (2021)<sup>190</sup>. É mister lembrar que faz tudo isso com verbas em grande parte captadas nas taxas de inscrição, com ou sem apoio governamental. Como percebemos, há certa disparidade com a destinação de recursos para as diferentes áreas, como aponta Damasceno:

Analisar estes documentos e estes processos históricos de formação das OCs nos desafia e inquieta, pois, visto que iniciamos este trabalho como entusiasta do modelo Olímpico, é forte a percepção, ao lidar com fontes e críticas, de que o caráter colonizado das olimpíadas é muito mais forte atualmente que seu potencial pela diversificação do conhecimento. Apesar de estar em paralelo ao discurso e ao fazer didático oficial e formal tem muito mais o caráter de reforço do que de questionamento e ampliação. Entretanto não negamos que este caráter possa ser percebido e incentivado. As olimpíadas têm se diversificado e criado outros espaços além dos inicialmente incentivados pelo liberalismo tecnicista e pelo academicismo auto promovente.<sup>191</sup>

Suas conclusões sobre o tema são muito próximas das que buscamos neste trabalho, levando em consideração todo o peso crítico que paira sobre a ideia de olimpíadas científicas. Na perspectiva proposta, inspirada pela ONHB, como o colega da rede ProfHistória, por um outro modelo epistêmico de olimpíada do conhecimento, acredito que, não sem dificuldades e críticas, seja possível afirmar como possibilidade real, as contribuições até aqui vistas para o

<sup>188</sup> C.f. BRASIL. op. cit. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/olimpiadas-cientificas>, acesso em 13/07/2022.

<sup>189</sup> ONHB. Dicionário biográfico Excluídos da História. Disponível em:

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>, acesso em: 13/07/2022.

<sup>190</sup> ONHB. A Independência Exposta. Disponível em: <https://exposicoes-onhb.surge.sh/lista>, acesso em: 13/07/2022.

<sup>191</sup> DAMASCENO, op. cit., p. 189.

ensino de História, para o debate da História Pública e não necessariamente formal, mais democrática e decolonial. Cabe então, como últimas provas para tal sustentação, analisar os problemas apontados pelos entrevistados, sobre a questão: *quais são as maiores dificuldades que a ONHB enfrenta atualmente, como projeto de extensão universitária de alcance nacional?*<sup>192</sup>

As respostas dos membros da equipe organizadora entrevistados apresentaram diferentes matizes, de acordo com a percepção do lugar e do tempo de participação no projeto, e tendem a confirmar os questionamentos expostos anteriormente, como aponta a professora Aline Carvalho, atualmente elaboradora e validadora da olimpíada: *“Imagino que a questão do financiamento é um tema/desafio importante para o funcionamento da ONHB, já que ela pressupõe uma estrutura bastante especializada de pessoas que trabalham para que ela aconteça.”*<sup>193</sup> A fala da professora Cristina Meneguello confirma, *“no atual momento, falta de apoio por parte dos poderes públicos, a despeito do apoio incondicional oferecido pela Universidade Estadual de Campinas desde o início.”*<sup>194</sup> E destaca outros aspectos:

Enfrentamos também o aumento das intolerâncias dos grupos reacionários. Por fim, a olimpíada tem também inimigos onde não deveria ter: entre alguns professores de história da educação básica (os que não conhecem o projeto, mas o criticam ou os que a evitam, por saber que é muito trabalhosa e exige muito do docente, desqualificando a proposta perante suas classes. Perdemos a conta dos e-mails enviados por alunos lamentando que não havia em sua escola professores que os quisessem orientar, perguntando se poderiam ser orientados por professores de outras disciplinas, pelo pai de alguém etc. o que não é permitido por regulamento). Mais triste ainda, há resistências entre professores da universidade (mesmo motivos acima, desconhecimento sobre o projeto ou tentativa de minorar a importância da iniciativa, talvez por ciúmeira acadêmica mesmo). Alegria alheia incomoda, dizia a canção que a Rita Lee gravou.<sup>195</sup>

A coordenadora do projeto apresenta algumas das questões já tratadas, como a relutância de professores da própria instituição, e outros a serem considerados: o aumento da intolerância de grupos reacionários, creio que associada a grupos de extrema-direita impulsionados pelo viés político-ideológico do atual governo federal e, por outro lado, críticas ou resistências vindas dos professores da educação básica, pelos motivos por ela elencados. Nesse caso, ao que parece, realmente há inimigos onde não deveria ter em tempos difíceis, mais

<sup>192</sup> Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

<sup>193</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit#responses>.

<sup>194</sup> Ibid.

<sup>195</sup> Ibid.

um fator para a continuidade da luta pela manutenção e expansão do projeto. Nesse sentido, o professor Firer, que participou da criação do projeto e de sua execução nos primeiros anos, aponta:

Creio que o maior desafio da ONHB é conseguir se profissionalizar ainda mais. Atualmente ela ainda é muito dependente da Cris e da Leca, acho que para garantir a sobrevivência de longo prazo seria interessante ter uma pequena equipe profissional que trabalhasse ao longo de todo o ano, junto com a Leca. Para isto, acho que é necessário crescer um pouco e talvez, neste ponto, seja necessário um trabalho junto as secretarias de educação, principalmente as estaduais.

Marcelo Firer<sup>196</sup>

De fato, a tarefa parece homérica para uma equipe reduzida, conforme demonstramos anteriormente, e já se foram 14 edições desde a primeira, quando orientei minhas primeiras equipes na ONHB. O projeto consolidado já tem um público fiel, desperta o interesse de milhares de estudantes – mais de 73 mil na última edição (2022)<sup>197</sup> – e ainda carece de financiamento público. Acreditamos que a equipe organizadora já tenha criado meios que possam garantir a sobrevivência financeira da ONHB, o que deve garantir também a independência e o elevado nível das provas. Quanto à dependência de sua fundadora, ela mesmo já afirmou, em entrevista feita por Damasceno, que a equipe precisa de mais pessoas, além da renovação necessária quando se trata de estar anos à frente da olimpíada. Todos os anos entram, segundo a professora, dois novos elaboradores, pós-graduandos que auxiliam na produção da prova, impulsionados também a pensar a educação básica: *“Tem pós-graduando aqui que nunca deu aula, e que é obrigado a parar e pensar (a educação básica), eles são obrigados a parar ao fazer a prova, a gente tenta fazer isso.”* Meneguello também entende que o desafio de ampliar e renovar inclui a desassociação do projeto com sua pessoa.<sup>198</sup> A ideia de uma equipe maior certamente envolve maior aporte financeiro, fator que envolve novas estratégias da própria equipe gestora da organização. Já vimos que este é um problema sensível, mas não sem solução. A exemplo da “vaquinha virtual” criada em 2021 para captar recursos necessários à sua manutenção e organização da 14ª edição, que ocorreu em 2022. Mas este é também um sinal de falta de apoio suficiente do poder público, sobretudo de verbas federais, que foram cortadas para as últimas três edições. Como discutimos antes, para uma estrutura de projeto nacional como este, que parte da universidade pública e visa a democratização do

---

<sup>196</sup> Ibid.

<sup>197</sup> ONHB. Sala de imprensa. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/imprensa>, acesso em: 15/07/2022.

<sup>198</sup> DAMASCENO, op. cit., p. 238-239.

conhecimento, o apoio financeiro deveria vir a partir do próprio interesse dos órgãos públicos com os ganhos que este pode proporcionar em termos de capital humano, contribuindo para elevação dos níveis de formação na educação básica. Claro, este é o argumento de acordo com a lógica do sistema. No entanto, parece deliberada a ideia do estrangulamento de certas áreas e o favorecimento de outras, de acordo com a lógica governamental atual, e que afeta a grande área da educação e da pesquisa científica nacional. Frente a isso, a mobilização coletiva pode ser a chave para encontrar saídas a este *status quo*, do apoio interno da Unicamp já citado, apesar dos embates acadêmicos, às parcerias privadas realizadas pela organização. Vemos estudantes buscando soluções como as famosas “vaquinhas virtuais” para irem à final presencial, sendo que muitos deles são de escolas públicas de estados da região nordeste, e precisam ir à Campinas, em São Paulo! O próprio êxito de muitas equipes da região nordeste é um assunto que deve ser estudado, pois anualmente tem grande representatividade entre os finalistas. Compreender como se organizam as escolas dos estados como Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte por exemplo, que sucessivamente tem sido maioria entre os competidores que chegam à esta fase e conquistam medalhas.

Este trabalho tem entre suas finalidades práticas, justamente a ideia de apoio à difusão aberta da ONHB, por meios digitais, em espaço construído com materiais de apoio, discussões sobre os conteúdos e documentos, interação com a comunidade virtual, no sentido de fomentar a aprendizagem histórica, pela via crítica, decolonial e insurgente. Esta proposta, que está na origem do projeto, começa a ser desenhada para ser apresentada, em sua fase de gestação, no próximo capítulo.

## Capítulo 3 - Construção da Rede colaborativa para a Educação Histórica.

### 3.1 – A ocupação do ciberespaço como espaço do saber histórico em debate.

Neste último capítulo, buscamos elucidar as possíveis relações entre a História Digital e as Humanidades Digitais, anunciadas entre os objetivos no início deste trabalho. Após a jornada percorrida, é o momento de apresentar o processo de construção do site, “História para quê?”, reunindo os primeiros resultados desta pesquisa e materiais que possam ser utilizados como suplementares aos interessados e participantes da ONHB. Como uma modesta contribuição à educação aberta e democrática, as análises das questões foram veiculadas no blog do site, além de outros pequenos textos extraídos e adaptados desta dissertação, apresentando aspectos do funcionamento da olimpíada.

Antes, é importante percorrermos brevemente o contexto em que se situa a discussão sobre tecnologias digitais, e as mudanças que possibilitaram a produção de uma história/historiografia digital, com o avanço da internet e o advento da cibercultura. Em seguida, faremos um breve panorama dos tipos de plataformas para a aprendizagem virtual, apresentando o modelo escolhido para a divulgação do projeto e disponibilização dos materiais digitais produzidos.

Em sua dissertação de mestrado, Lucchesi<sup>199</sup> apresenta um estudo comparativo entre duas tendências historiográficas surgidas no final do século XX, situadas nos EUA e Itália, examinando as relações entre a História e a Internet. Notadamente, a aceleração das mudanças nas Tecnologias da informação e comunicação (TIC), desde a segunda metade do século passado, no contexto do pós-Segunda Guerra e da Guerra Fria, encontra-se em meio ao acirramento da polarização geopolítica Oriente/Ocidente. Do final do século XX até os dias atuais, a revolução digital avançou com a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em escala global, evidenciando também as desigualdades Norte/Sul, em relação ao progresso das estruturas materiais e econômicas. A autora apresenta uma análise mais específica, centrada nos impactos sobre a historiografia relacionada a estes contextos. Apoiada em Manuel Castells, Pierre Lévy, entre outros pensadores, fornece subsídios para a compreensão do universo digital e da cibercultura em análise historiográfica. Retomamos aqui, a questão das identidades múltiplas e das características nômades da formação dos sujeitos que

---

<sup>199</sup> LUCCHESI, Anita. *Digital history e Storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2014, 188 p.

navegam por “cinemapas”<sup>200</sup> dispostos na internet. Enquanto encontram outros sujeitos, interagem com objetos virtuais, jogam, fazem compras, estudam, ouvem música, assistem filmes e noticiários... abre-se um grande leque de possibilidades de combinações que influenciam a formação do ser no tempo presente, na “Cosmopédia”<sup>201</sup> e na “Cosmopolítica”<sup>202</sup>. E aqui temos a mesma percepção que Lucchesi, sobre a provisoriedade dos saberes, ao tentarmos relacionar a temática das tecnologias digitais ao ensino de História. Não pretendemos nesse estudo um aprofundamento maior nestas questões como conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos, mas trazer alguma ideia do debate atual. Para nosso escopo “é importante pensar que este digital implica em novos espaços, novos tempos e novos tipos de documentos para a história.”<sup>203</sup>

Mais adiante, comenta sobre uma passagem de Pierre Lévy, referente à metáfora bíblica em seus escritos, no caso, o dilúvio, e de estudiosos brasileiros que discutem as relações entre a História e o ambiente digital. “O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.”<sup>204</sup> A metáfora da água do oceano remete a algo fluído e ao mesmo tempo profundo, no qual podemos nos afogar ou aprender a nadar. Não sei se podemos afirmar numa visão histórica o “sem fim”, no sentido do processo, mas para as inúmeras possibilidades que se avizinham, catastróficas ou redentoras, podemos pensar em como nos preparar para nadar ou navegar nessas águas.

É importante também perceber que essas transformações não são causadas apenas por esses inventos, mas se elaboram também em função dos processos históricos em andamento na contemporaneidade, não necessariamente relativos à tecnologia. É preciso compreender que a tecnologia não opera todas as transformações por conta própria e nem “impacta” a sociedade de modo violento e irrefreável como temem alguns pensadores mais conservadores, que alertam para os danos da tecnologia para a sociedade.<sup>205</sup>

Argumentando, neste sentido, a autora se refere aos riscos do determinismo tecnológico, e de aspectos do comportamento humano em relação às mudanças aceleradas da era da internet, conhecidos como “tecnofilia”, termo já apresentado no primeiro capítulo deste texto. Há também seu outro extremo, a “tecnofobia”, que de certa forma pode relacionar-se à crítica conservadora da modernidade, ao estabelecer certas idealizações do passado idílico, o

<sup>200</sup> LÉVY, op. cit., 2015, p.157-159.

<sup>201</sup> Idem.

<sup>202</sup> HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Trad.: Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 224 p.

<sup>203</sup> LUCCHESI, op. cit., p.14-15.

<sup>204</sup> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010, p.15.

<sup>205</sup> LUCCHESI, op. cit., p. 25.

retorno ao estágio pré-moderno, liberto das determinações impostas pelas tecnologias modernas, e, atualmente, digitais. Yuk Hui, filósofo de origem chinesa, defende uma nova relação com a tecnologia, a partir do entendimento do conceito de “cosmotécnica”, quando a técnica está intimamente ligada à natureza e sua ordenação, bem como à moralidade que se constrói em cada sociedade específica. Não há uma divisão hierárquica entre natureza e cultura em suas definições, que partem de discussões diversas na Filosofia ocidental e oriental, reunindo elementos para a crítica à racionalidade iluminista. Em suas palavras, “cosmotécnica é a unificação do cosmo e da moral por meio das atividades técnicas, sejam elas da criação de produtos ou de obras de arte. Não há apenas uma ou duas técnicas, mas muitas cosmotécnicas.”<sup>206</sup> Não aprofundaremos aqui o viés filosófico proposto pelo pensador contemporâneo, mas o consideraremos relevante para o debate atual sobre as tecnologias, cultura e política, em alguns apontamentos sobre as possibilidades da decolonialidade. Nessa relação, quando a técnica é explicada no contato com a natureza e a cultura, é possível identificá-la ontologicamente, e situá-la não como categoria universal, mas dentro de relações complexas na história de cada sociedade. Em seu prefácio à edição brasileira de *Tecnodiversidade*, anuncia algumas das posições críticas discutidas nos ensaios que compõe o livro:

Podemos suspeitar que tem havido um engano e um desconhecimento quanto à tecnologia nos últimos séculos, já que ela tem sido vista como algo não essencial e de caráter meramente instrumental – mas, de modo mais significativo, como homogênea e universal. Esse universalismo favorece uma história tecnológica fundamentalmente europeia. Nos textos aqui reunidos, procuro mostrar que a maneira pela qual os avanços tecnológicos vêm sendo percebidos na filosofia, na antropologia e na história da tecnologia é bastante discutível e que a apreensão de novas visões sobre o tema e a reflexão sobre outros futuros possíveis são agora um *imperativo*. Em seu âmago, essa busca é um projeto de decolonização que se distancia de maneira consciente do pós-colonialismo. A modernização como globalização é um processo de sincronização que faz com que diferentes tempos históricos convirjam em um único eixo de tempo global e prioriza tipos específicos de conhecimento como força produtiva principal.<sup>207</sup>

Em oposição à visão meramente instrumental da tecnologia, o filósofo introduz os princípios que fundamentam sua crítica ao iluminismo eurocêntrico, sem com isso pretender esvaziar o valor das contribuições de pensadores expoentes do pensamento moderno ocidental, como Kant e Voltaire. O autor afirma que na tradição do pensamento ocidental europeu, há tendências que consideraram o conhecimento em relação à tecnologia como “não essencial” ou

---

<sup>206</sup> HUI, op. cit., p. 39.

<sup>207</sup> Ibidem, p. 16-17.

“meramente instrumental”, e que se caracteriza pela universalidade e homogeneidade, estas últimas, favorecendo a concepção “uma história tecnológica fundamentalmente europeia”<sup>208</sup>.

Dialogando diretamente com Heidegger, afirma que

O fim da filosofia é assinalado pela cibernética e, para além disso, também traz implícita a ideia de que a civilização e a geopolítica globais estavam dominadas pelo pensamento ocidental-europeu. Para que consigamos nos afastar dessa sincronização, ao que tudo indica, teremos de exigir uma fragmentação que nos libertará de um tempo histórico-linear definido em termos de pré-moderno / moderno / pós-moderno / apocalipse. A maneira como vemos a tecnologia enquanto força exclusivamente produtiva e mecanismo capitalista voltado ao aumento da mais-valia nos impede de enxergar seu potencial decolonizador e de perceber a necessidade do desenvolvimento e da manutenção da tecnodiversidade.”<sup>209</sup>

Associando a evolução das estruturas materiais tecnológicas ao discurso da modernidade e da pós-modernidade, como epistemes que se produzem em busca de respostas às condições criadas pelo capitalismo industrial e sua complexificação ao longo da história, até a era da cibernética. O que Hui parece propor em sua crítica ao pensamento pós-colonial é justamente a falta de centralidade na relação com a tecnologia, e até nas possibilidades de arranjos entre diversas matrizes culturais em relação à noção de técnica, como condições para a afirmação das diversidades. Analisa problematizações à chamada “virada ontológica” na antropologia, dialogando, nessa relação, com os conceitos de *cosmotécnica* e *cosmopolítica*<sup>210</sup>. As dificuldades e crises pelas quais passa a humanidade no Antropoceno promovem pontos de inflexão, no sentido de ressignificar a própria noção de progresso tecnológico em sua relação com a moralidade. Quando confrontada as visões - iluminista europeia com outras não ocidentais ou do Sul periférico - podem ser encontradas molas propulsoras de novas epistemologias do século XXI.

Tenho a impressão de que devemos dar um passo além da crítica do eurocentrismo e do colonialismo do poder, porque, como verdadeiros materialistas, devemos reconhecer que esses vieses ontológicos e epistemológicos só sobrevivem e triunfam porque são concretizados (talvez até pudéssemos dizer embutidos) nas tecnologias, como na arquitetura de bancos de dados e de algoritmos, na definição de usuários e nos modos de acesso. O capitalismo evolui ao investir em máquinas, ao se atualizar

---

<sup>208</sup> HUI, op. cit, p. 17.

<sup>209</sup> Ibidem, p. 17-18.

<sup>210</sup> O conceito de “cosmopolítica” é apresentado sob dois prismas distintos: como crítica da globalização a partir de um processo unilateral (na maior parte), que contribuiu para a universalização de epistemologias particulares, relacionada aos meios “tecnoeconômicos”. Este processo estaria agora em seus “últimos momentos”. Em segundo lugar, se refere à própria crise da modernidade no Antropoceno, como uma perda da relação com o cosmos, que necessita ser pensada em termos éticos. C.f., ibid., p. 23-25.

constantemente de acordo com os avanços tecnológicos e ao criar fontes de lucro na invenção de novos *dispositifs*.<sup>211</sup>

Podemos considerar outras possíveis relações com a tecnologia nos fundamentos que moldam o cultural e o político dos sujeitos. Nas ontologias orientais discutidas por Hui, a exemplificação da relação com a técnica dotada de uma estruturação moral diversa do universalismo racional-mecanicista europeu, parece indicar pistas acerca de uma diversidade até então desconhecida ou negada em grande parte do mundo ocidental. Nas tentativas de aproximação entre conceitos, as ideias de *Tao* e *Chi*<sup>212</sup>, são apresentadas com referências às escolas filosóficas chinesas, e de maneira mais simplificada, relacionadas a categorias de análise epistemológica kantianas. Nas palavras do autor: “Para os nossos propósitos, basta dizer que *tao* pertence ao númeno de acordo com a distinção kantiana, enquanto *chi* se relaciona ao fenômeno. Mas é possível infinitizar o *chi* de modo a infinitizar o eu e adentrar o númeno – essa é a questão da arte.”<sup>213</sup>

Após estas considerações de caráter histórico-filosófico, a elucidação baseada em exemplos práticos se faz necessária para situarmos nossa proposta. A crítica da racionalidade instrumental de Adorno, discutida no primeiro capítulo deste trabalho, atualizada no debate sobre o retorno da *bildung* (formação)<sup>214</sup>, parece de alguma maneira combinar com a ideia de um novo entendimento e valorização da tecnologia, como uma busca, de valorização também dos sujeitos na relação com os objetos tecnológicos. Voltemos aos objetos digitais para avançarmos mais um pouco, retomando o que aprendemos e propomos até aqui.

Embora, até o momento, não tenhamos recursos para uma discussão técnica mais profunda sobre as TDIC, destacaremos alguns termos para auxiliar na compreensão do texto em sequência. LMS é a abreviação para *Learning Management System* ou Sistema de Gestão de Aprendizagem. CMS é uma sigla para *Content Management System*, em português, sistema de gerenciamento de conteúdos. Os CMS permitiram revolucionar os modos de pessoas e empresas produzirem conteúdos, facilitando a criação de sites, blogs e lojas virtuais, dinamizando relações sociais e econômicas via *web*. A ocupação do ciberespaço, embora aberta, exige condições e conhecimentos prévios para ampliação do alcance e do engajamento, tornando o conteúdo desenvolvido algo relevante. Em nosso caso, de forma modesta,

---

<sup>211</sup> Ibidem, p. 18-19.

<sup>212</sup> Um exemplo citado por Hui é a história do açougueiro Pao Ding, contada no *Zhuangzi* [Livro de Chuang-Tzu], filósofo chinês do século IV a.C.; c.f. HUI, op. cit., p.43-45.

<sup>213</sup> Ibidem, p. 43

<sup>214</sup> ZUIN; ZUIN, op. cit., 2017.

pretendemos atingir um público específico, que se caracterize de maneira geral pelo interesse no estudo de História.

O *site* que estamos construindo está hospedado em uma plataforma CMS, já o *site* da ONHB está mais próximo de um híbrido multiplataformas CMS/LMS, pois além dos materiais e postagens em seções diversificadas, tem uma espécie de AVA (ambiente virtual de aprendizagem) para uso dos integrantes das equipes durante as fases sucessivas, por onde a ONHB realmente acontece. Vale considerar que todo o entorno que compõe este AVA está repleto de conteúdos, trabalhos desenvolvidos em outras edições, provas anteriores disponíveis, seção de imprensa e instruções aos participantes, todas em constante desenvolvimento, como podemos verificar nos relatos dos integrantes da equipe técnica responsável pelo site da olimpíada. Apresentamos, a seguir, trechos do questionário criado via Google formulário, respondidos por membros da equipe técnica da ONHB, na busca de maior compreensão e inspiração para o site em construção colaborativa.

### **3.2- Aprendizagem no ciberespaço e Consciência Histórica a partir dos exemplos coletados na pesquisa: diálogo com a equipe técnica.**

Para auxiliar na compreensão sobre o *web design* da plataforma digital da ONHB, elaboração de materiais em processos de digitalização, e identidade do site, buscamos informações junto aos integrantes da equipe técnica, Caluã de Lacerda Pataca<sup>215</sup> e Lucas Vignoli Reis<sup>216</sup>, por meio de questões abertas via formulário Google. Ao relatar brevemente sua experiência no trabalho com tecnologias digitais dentro da ONHB, Lucas apresenta o seguinte panorama:

Nesse projeto em especial pudemos trabalhar intimamente com a coordenação pedagógica de forma que sentimos co-criadores de várias das soluções únicas da ONHB, eis uma lista não exaustiva: - trabalho em equipe

---

<sup>215</sup> Trabalha como designer do projeto desde a primeira edição, atuando em duas frentes principais: 1- identidade e peças de comunicação da ONHB; 2- design da plataforma web. Para a primeira, são utilizados softwares de design mais tradicionais (Photoshop, Illustrator e InDesign). Arquivos finalizados são em geral compartilhados via links para pastas compartilhadas em Google Drive. Para o design da plataforma web, o trabalho envolve geração de protótipos semi-funcionais em VueJS. A produção é iniciada, em alguns casos, com esboços em papel, mas logo em seguida desenvolvida em código HTML/CSS/Js. Muito desse código acaba sendo aproveitado pela equipe de desenvolvimento (em especial as tarefas especiais ao final de cada edição).

<sup>216</sup> Apresenta uma abordagem de desenvolvimento que parte de princípios de Design, em que a programação é instrumental, porém, sujeita ao projeto de Design. Ou seja o design tem prioridade sobre a programação, mas a programação dita os limites do design, tanto por questões tecnológicas quanto de recursos financeiros. O Design por sua vez se sujeita ao projeto pedagógico que é a visão que dá o norte para todos os desenvolvimentos. Esta interação entre estes três elementos - Projeto pedagógico, Design, Programação - se dá de uma forma muito íntima, e isto é possibilitado por particularidades da equipe: de um lado na Preface, design e programação caminham juntos.

- questões com múltiplas respostas corretas, que incentivam o debate entre os alunos e fazem o principal foco da ONHB ser o processo de aprendizagem e de aprender as ferramentas dos historiadores ao invés de competir sobre o conhecimento já adquirido. - Questão das migalhas: liga pontos interativo - questão da ordem cronológica dos documentos - questão da transcrição e seu sistema de avaliação - questão "tarefona" que sempre produz um documento com layout especial; Sendo que cada uma destas tarefas por si só é um projeto pedagógico inovador. - Questão ranqueamento, esta foi uma questão que só pode surgir pela íntima interação e compartilhamento de visão entre Marcelo, Cristina, Leca, e nós da Preface. - publicação de coleções das "tarefonas" como o "excluídos da história" - curso de formação de professores com a produção de planos de aula revisados por tutores da ONHB e sua consequente publicação. - diários da pandemia e a ONHB aberta. Todas estas inovações só foram possíveis porque vieram de inquietações da coordenação da ONHB e de uma visão pedagógica excepcional. E me sinto muito honrado de ter conseguido junto com meus colegas na Preface viabilizar tecnicamente e visualmente isto.

Lucas Vignoli Reis<sup>217</sup>

Percebemos, na leitura do relato acima, a importância da interação entre diversos profissionais, de áreas distintas, tais como historiadores, matemáticos, programadores e web designers. A compreensão da técnica aparece em certo nível de forma ampliada, dialogando com o próprio conteúdo do objeto a ser disponibilizado na forma de atividades aos participantes da olimpíada. Evidencia-se a análise minuciosa dos detalhes a serem discutidos para a elaboração dos materiais, e trato com os documentos digitais ou digitalizados. Entre outros importantes aspectos, já apontados nas respostas da equipe organizadora, analisadas no capítulo anterior, estão o aprendizado construído pelos estudantes junto aos orientadores durante a participação e a apropriação das ferramentas do ofício do historiador. A aprendizagem ativa e colaborativa é destacada, com primazia em relação à competição por meio de conhecimentos acumulados previamente, em busca de possibilitar maior igualdade de condições entre os participantes de escolas públicas e privadas de todas as regiões do país. Outro sentido implícito é a própria motivação pelo conhecimento em si, como valor maior que se pretende motivador da participação de estudantes e professores.

Em outro destaque de suas observações sobre o trabalho junto à ONHB, Lucas introduz o tema dos desafios e mudanças realizadas a cada edição, a ser explorado nos próximos excertos:

Oportunidade de ano a ano melhorar a plataforma a partir da reflexão sobre a ONHB que acabou de passar. Com isto analisamos a ONHB passada sobre várias óticas: - problemas de usabilidade que surgiram (sempre recebemos feedback através do suporte técnico acerca de dificuldades de uso de certas

---

<sup>217</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe técnica. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa\\_8/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa_8/edit#responses)

interfaces). - dificuldades/facilidades da gestão e manutenção da plataforma; - noção do impacto pedagógico de várias das atividades a partir de feedbacks, comentários nas redes sociais e observação do entusiasmo das equipes na final. - refinar e melhorar o sistema para conseguir lidar com um público cada vez maior, muitos desafios de escalabilidade. A complexidade de uma plataforma para 4000 equipes e para 20.000 é 10 vezes maior, e se formos para 200.000 provavelmente seria 100 vezes maior.<sup>218</sup>

Note-se a dinâmica orgânica que sustenta as mudanças e continuidades das práticas ao longo do período de existência do evento, na preocupação com os *feedbacks* (positivos e negativos), correção de problemas no uso da plataforma, e no preparo de um sistema cada vez mais robusto para suportar o crescente número de participantes, que, como já observamos, chegou a superar os 70 mil em edições passadas. Sobre as mudanças significativas na plataforma digital da ONHB ao longo dos anos, foram apontados os seguintes pontos:

Houve algumas mudanças importantes. Para a ONHB 9, criamos uma nova versão da plataforma digital da prova, construída do zero e com layout responsivo. Eu trabalhei ativamente não só na idealização do layout, mas também em sua implementação. Em termos de tecnologia, usamos Angular, ainda que meu envolvimento com Front-end tenha envolvido quase que exclusivamente HTML e CSS. Houve uma mudança grande no sistema de inscrições que também foi importante. Nele, usamos o VueJS, que foi para mim uma experiência muito mais agradável e ágil que o Angular.

Caluã de Lacerda Pataca<sup>219</sup>

Caluã destaca a criação da plataforma nova para a ONHB 9, que ocorreu em 2017, mais adaptada aos padrões de usabilidade, considerando que a maior parte dos estudantes acessa e realiza as atividades em smartphones, ao contrário do que ocorria nas primeiras edições, quando os computadores eram a forma predominante de acesso. Observando externamente, e sem a pretensão de uma explicação muito técnica – para a qual não tenho conhecimento - o termo responsivo se refere à maior facilidade de adaptação do layout em diferentes tamanhos de telas, sem prejuízos aos usuários. Para isso, são utilizados recursos tecnológicos variados, linguagens de programação, que possibilitam diversas funcionalidades interativas na plataforma, com as quais os participantes da ONHB podem se relacionar de maneira simples e intuitiva. Ao navegar pelo site, em “edições”, onde ficam disponíveis as provas e informações desde a 1ª versão, de 2009, podemos perceber as mudanças no layout, e especialmente com a remodelação citada a partir de 2017, embora muitos padrões permaneçam preservados, sobretudo na estrutura das questões das provas e

---

<sup>218</sup> Ibidem.

<sup>219</sup> Ibid.

tarefas. Acredito que certas permanências facilitem a localização das informações aos participantes assíduos, e a intuitividade dos recursos seja importante aos navegantes de primeira viagem. Verificamos que, até a 4ª edição, só existe disponível a prova em arquivo *pdf*. Entre a 5ª e 8ª edições, encontramos as versões completas das provas e documentos, como são apresentados aos participantes, no *layout* da plataforma. Desde a 9ª edição, podemos encontrar também as provas e documentos na íntegra, porém, estes ficam armazenados em pastas do Google Drive, em formato de arquivo *pdf*, que não se apresenta de forma tão amistosa como a versão da plataforma.

Sobre os desafios enfrentados para o crescimento da ONHB ao longo dos anos, Lucas faz um resumo, destacando as adaptações na plataforma e capacidade dos servidores:

ONHB 1: passou a existir, já tinha 3900 equipes, e já tinha algumas das suas inovações mais marcantes, trabalho em equipe, questões com valores diferentes, tarefa liga-pontos, tarefa de ordem cronológica, "tarefona" e ranqueamento. ONHB 2: salto significativo de participantes de 4 mil equipes para 12 mil, neste ano fomos pegos de surpresa pois foi o primeiro sistema que mantivemos/fizemos para um público tão grande. Pela primeira vez cada usuário tinha um login separado (ajudou a evitar um sem-número de confusões com pessoas diferente usando o mesmo login para enviar as questões).<sup>220</sup>

Quando o entrevistado utiliza a expressão “tarefa liga-pontos”, se refere à análise de imagens, documentos selecionados com recortes preparados pela equipe organizadora, a serem decifrados e relacionados com trechos escritos sobre a área específica destacada na imagem. Voltaremos a mencionar esta atividade, conhecida como “migalhas” pelos membros da equipe. Mas outro aspecto técnico importante diz respeito à “escalabilidade” da plataforma, ou capacidade de acessos simultâneos suportados pelo servidor:

E foi aí que descobrimos uma questão técnica importante: diferença entre escalabilidade vertical e horizontal - vertical: aumentar a potência de um servidor, rodando o mesmo software - horizontal: conseguir aumentar a escalabilidade adicionando mais servidores que atendem de forma coordenada o público do site. a arquitetura de um software que tem escalabilidade vertical é muito mais simples, porém tem um teto "duro" não é possível atender mais gente adicionando mais servidores, só aumentando o servidor atual, é possível fazer pequenas otimizações, mas existe um limite nos ganhos.

Lucas Vignoli Reis<sup>221</sup>

---

<sup>220</sup> Ibidem.

<sup>221</sup> Ibid.

O problema, percebido já na 2ª edição em 2010, precisou ser tratado de maneira emergencial, causando instabilidades na plataforma e exigindo prorrogações de prazos de entregas das atividades no final das fases:

Esta ONHB foi muito difícil porque esbarramos num tráfego muito maior do que o servidor podia aguentar, e não adiantava aumentar o servidor, tivemos que implementar uma série de otimizações às pressas em um tempo menor do que era possível fazer de forma segura, e mesmo assim conseguimos apenas melhorar, porém não tínhamos como evitar no final das fases o site cair e termos que prorrogar por mais um dia a entrega das questões. Ficou claro que a ONHB precisava de um software de escalabilidade horizontal, que estava fora de nossa experiência técnica na época. Só teríamos esta nova plataforma na ONHB10.

Lucas Vignoli Reis<sup>222</sup>

Lucas relata que devido a estas dificuldades, a ONHB 3 foi feita por outra equipe, pois havia sido planejado um projeto que envolvia, em suas palavras: *“fazer um sistema que escalasse horizontalmente, mas ainda não tínhamos o know-how, sabíamos que teríamos que pesquisar, e, por isto, o custo de nossa proposta para a onhb3 ficou muito alto.”*<sup>223</sup> Sabendo que enquanto trabalhassem com esse padrão de “escalabilidade vertical”, teriam um limite mais rígido de capacidade de participantes, efetuaram várias otimizações na plataforma, que se seguiram da 4ª à 9ª edição. Então, para a 10ª edição, foi criada uma nova plataforma, que permitiu não só a escalabilidade horizontal, com servidores simultâneos, mas também novo *layout*. Faz então uma lista das principais mudanças implementadas nessa fase mais recente, entre 2018 e 2022:

- Sistema de separação entre a plataforma de elaboração da prova e de fazer a prova (apenas o de fazer a prova é acessado pelos usuários e apenas este precisa de uma arquitetura de software com escalabilidade horizontal que é muito mais sofisticada). Garante também mais segurança, evitando a edição acidental de uma questão enquanto ela está pública no site. Ao editar uma questão ela só é alterada na plataforma pública depois de um processo de publicação.
- Plataforma de prova com escalabilidade horizontal (atualmente podemos adicionar novos servidores para atender mais gente), inclusive podemos aumentar a quantidade brevemente apenas por algumas horas, assim pagando somente a quantidade absolutamente necessária de horas de servidor.
- Sistema de notificações e e-mails em massa, com possibilidade de segmentação.
- Relatórios dinâmicos com estatísticas sobre a prova.
- Novo sistema de inscrição, muito mais fácil de usar e com a possibilidade de realizar várias inscrições simultaneamente e monitorá-las.
- Todas as versões salvas das questões são guardadas pelo sistema, marcadas com a hora e o usuário que realizou, assim podemos investigar

---

<sup>222</sup> Ibidem.

<sup>223</sup> Ibid.

melhor quando alguém alega que a questão 'mudou sozinha', etc., assim podemos responder: 'olha a fulana editou tal hora, e você editou por cima apagando o que ela fez etc.'

- Recibo de entrega, sempre entregamos um recibo para cada questão entregue definitivamente assim nos prevenimos contra alegações de gente que diz que entregou, mas o sistema não registrou... depois destas duas últimas melhorias a quantidade de alegações deste tipo diminuiu drasticamente.

- Melhoria no sistema de ranqueamento, introdução de uma banca de avaliadores e a avaliação da avaliação, melhorando significativamente a qualidade da avaliação de ranqueamento.

- Site de publicação e navegação de planos de aula.

- Site de publicação de coleções de "tarefonas", exemplo mais ilustre: "Excluídos da História".

Lucas Vignoli Reis<sup>224</sup>

Considerando a compreensão das soluções que possibilitaram maior robustez e segurança à plataforma, destacamos alguns aspectos que afetam diretamente a experiência do usuário. É perceptível a mudança, por exemplo, no processo de inscrição, onde o professor ou estudantes podem acessar a plataforma e realizar o cadastro, de forma simples, e para os já cadastrados basta apenas buscar pela conta de e-mail, inserindo um a um os membros da equipe. Quanto ao salvamento de questões e tarefas, o registro das ações garante segurança e transparência em caso de questionamentos dos usuários. A edição simultânea das atividades exige organização das equipes, pois não raro, professores orientadores – como eu – se deparam com situações em que estudantes deixam de entregar, e não concluem integralmente a fase. Alguém vai alegar: - Mas caiu minha internet bem na hora que eu estava terminando! Sumiu tudo! Fulano disse que entregou! Nós, professores, realmente não temos como averiguar tais situações. Sobre a avaliação e ranqueamento das equipes, entendemos que houve um refinamento considerável incluindo a banca de avaliadores para tarefas não automáticas que, somada à avaliação por pares, entre os participantes, confere maior confiabilidade ao processo. Materiais produzidos pelos estudantes e professores, como o mencionado “Dicionário dos Excluídos da História”, e mais recentemente, a exposição virtual “A Independência Exposta”, além dos planos de aula desenvolvidos no curso de formação de professores, são bons exemplos do resultado das inovações tecnológicas e pedagógicas.

Lucas também fez considerações pertinentes sobre as capacidades da plataforma digital quanto ao servidor para armazenamento de dados, acessos e cliques simultâneos:

Quanto a armazenamento de dados: atualmente a limitação é quase que apenas exclusivamente de custo, pagando mais no S3 da Amazon o sistema

---

<sup>224</sup> Ibidem.

atual dá conta de até aproximadamente 100 vezes a quantidade de dados que guarda atualmente. Quanto a acessos simultâneos: estimo grosseiramente que com a mesma infraestrutura tecnológica poderíamos atender até umas 60 mil equipes. E com algumas otimizações incrementais acredito que até 200 mil equipes. Porém acredito que para dar manutenção e fazer o suporte técnico acho que estamos perto do limite, até uns 30 mil possivelmente. Para mais que isto vamos precisar de mais equipe e/ou investir em desenvolver/criar novas ferramentas administrativas que diminuam o gasto de tempo da equipe técnica.<sup>225</sup>

Os números aproximados nos fornecem uma ideia da “escalabilidade horizontal” explicada anteriormente, e da capacidade técnica para um crescimento ainda maior da olimpíada, mas o contingente humano de trabalho técnico e pedagógico certamente necessitaria ser incrementado, por exemplo avaliadores e revisores para um número ainda maior de tarefas entregues.

Partimos então para o questionamento sobre as possíveis aproximações entre as plataformas (LMS) utilizadas na Educação a Distância e a plataforma digital da ONHB,

Acredito que apesar da ONHB ter como subsistema a possibilidade do curso de formação que é mais parecido com uma plataforma EAD/LMS convencional, como EAD/LMS convencional ela não tem a versatilidade de abarcar múltiplas diversas organizações de curso, ela é voltada exclusivamente para a estrutura do curso de formação da ONHB. Por outro lado, não tenho conhecimento de nenhum LMS/EAD que proveja ferramentas desenvolvidos especialmente para a ONHB que tornam possíveis seu projeto pedagógico único.<sup>226</sup>

Listamos os aspectos mencionados considerados mais pertinentes:

- Sistema de correção via ranqueamento.
- Tarefas especiais da ONHB como migalhas (possível em um LMS, mas com uma interface muito menos especializada)
- “Tarefona” (possível de fazer um formulário que aceita os dados necessários) porém a função de gerar uma publicação especial a partir desses dados não tenho conhecimento e envolve sempre um desenvolvimento específico por edição.
- Trabalho em equipe com logins diferentes e proteções contra edição em massa.
- (...)
- Um sem-número de otimizações no sistema de usabilidade e funcionalidade que vieram de longos anos de experiência desenvolvendo juntos esta solução.

Lucas Vignoli Reis<sup>227</sup>

---

<sup>225</sup> Ibidem

<sup>226</sup> Ibid.

<sup>227</sup> Ibid.

Quanto às questões estéticas, questionamos sobre como é concebido o *layout* do *site*, logo, esquema de cores, e disposição dos botões/links para as diversas funcionalidades, e obtivemos as seguintes respostas:

A identidade e suas macrodefinições (cores e tipografia) é um norte importante. Ainda assim, com os layouts permanentes (plataforma, sistema de inscrição) eu busco em geral um uso mais contido de elementos gráficos, meio que na ideia de evitar cansaço, mas também permitindo que elementos visuais de cada edição possam ganhar mais destaque. (Claro que nem sempre isso acontece, inclusive porque a gente às vezes se empolga.) Com as tarefas especiais é o contrário. Elas duram sempre só um ano, e eu quero que sejam marcantes, então me permito carregar mais nas tintas. Em qualquer caso, eu tento não errar a mão na usabilidade, hierarquia de informações, etc. Pelos prazos curtos e orçamento às vezes insuficientes a gente nem sempre acerta nisso também, mas como o evento é contínuo a gente fica atento para saber se os alunos estão tendo algum problema, e ajustes vão sendo feitos.

Caluã de Lacerda Pataca<sup>228</sup>

Podemos perceber as características descritas no visual atual da tela inicial do site:

**Figura 8** - Tela inicial do site da ONHB



Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>, acesso em 11/01/2023.

Há uma conexão entre a montagem de imagens com o tema do curso de formação ofertado, sobre patrimônio cultural e ensino de História, preservando ao mesmo tempo a identidade visual já conhecida do site e os botões que permanecem para acesso às diversas páginas disponíveis, bem como à área de login e cadastro. Segundo os entrevistados responsáveis por esse trabalho, há uma troca constante de ideias entre os membros da equipe, na construção conjunta dos aspectos estéticos e ao mesmo tempo funcionais do *site*:

<sup>228</sup> Ibidem.

(...)procuramos fugir do lugar-comum de logos da área, tipo "aparência de velho", ou ampulhetas, ou então fontes tradicionais, procuramos representar o fato que a história tá sendo sempre sendo construída e reconstruída, e vem de um processo de encontro de várias perspectivas muitas vezes conflitantes (o logo possui linhas de fuga de perspectiva que vem de diferentes pontos). E sempre estamos olhando para um recorte especial e incompleto, por isto a janelinha quadrada para o H e a aparência "bruta" das linhas. Quanto a tipografia e o padrão cromático acredito que representa o fato que a história existente é um produto contemporâneo e um processo contínuo e vibrante de construção e desconstrução.

Lucas Vignoli Reis<sup>229</sup>

**Figura 9** - Logo da ONHB



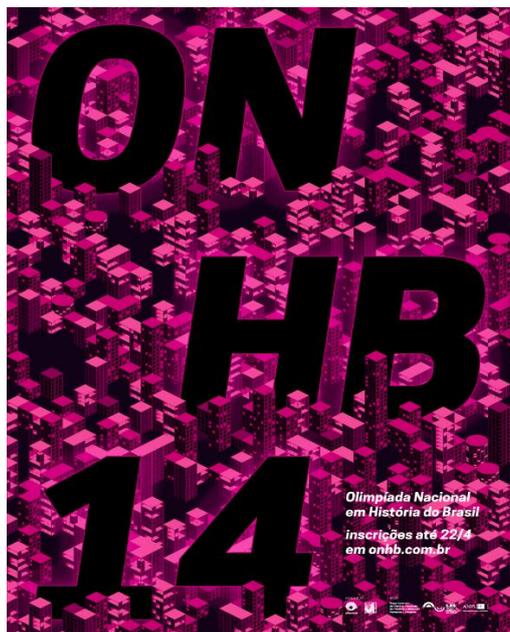
Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>, acesso em 11/01/2023.

O logo reproduzido acima sintetiza as ideias de incompletude, diversidade, profundidade e conflito, aderentes à proposta da olimpíada, de ser ao mesmo tempo crítica e plural nos temas tratados, e possibilitar o aprofundamento inserindo materiais historiográficos diversificados. O cartaz da 14ª edição apresenta uma ideia da identidade visual que compõe o layout conforme descrito, com aspecto moderno, em oposição aos clichês que representam a História como antiquário, velharia, que ficou para trás, a apresentam um visual contemporâneo, fluído, em constante movimento.

---

<sup>229</sup> Ibidem.

**Figura 10** - cartaz da ONHB 14



Disponível em:

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb14/downloads>,  
acesso em 11/01/2023.

Sobre a usabilidade e estrutura do site, a equipe acredita que estão bem adequadas para o uso atual, após anos de refinamento a partir dos *feedbacks* dos usuários, em um processo de melhoria contínuo<sup>230</sup>.

Tem (...) algumas coisas que hoje claramente vemos que foram "sucessos" e outras que hoje já enxergamos que poderiam ser mais bem projetadas. Uma parte que é apenas "ok" e que precisaria melhorar muito é a interface da coordenação, que não foi feita ainda porque o foco do investimento foi na experiência dos alunos e desenvolvedores. São vários subsistemas: Site institucional Plataforma de inscrições Plataforma de prova Plataforma administrativa e de elaboração Sites de publicações (Excluídos da história, planos de aula, etc.) Dentre estes acredito que o "Site institucional" é o que está mais urgentemente precisando de um novo projeto a partir de demandas dos responsáveis pela comunicação.

Lucas Vignoli Reis<sup>231</sup>

A seguir, considerações importantes sobre como é desenvolvido o tratamento com documentos históricos (textos antigos, imagens, mapas) digitalizados para o acervo das questões e tarefas da ONHB:

Depende muito. Eu pessoalmente em geral só me envolvo com os documentos usados nas tarefas `migalhas` e `transcrição`. Não raro eles são obtidos em baixa resolução, ou em imagens bem degradadas por artefatos

<sup>230</sup> Lucas Vignoli Reis. Adaptado da resposta ao formulário destinado à equipe técnica.

<sup>231</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe técnica. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxffJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa\\_8/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxffJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa_8/edit#responses)

de compressão. Ultimamente tenho tirado proveito de ferramentas novas que tem surgido e que, através de redes neurais, reduzem ruído e `imaginam` versões de maior resolução das imagens. Os resultados nem sempre são ótimos, mas costumam ser melhores do que as imagens originais que eu recebo. Fora isso, às vezes também tento resolver problemas de contraste, saturação, etc.

Caluã de Lacerda Pataca<sup>232</sup>

Perguntados sobre como é feita a organização dos materiais das tarefas do tipo análise de imagens (migalhas), o responsável por este trabalho, Caluã, nos respondeu, destacando a interação com a coordenadora Leca:

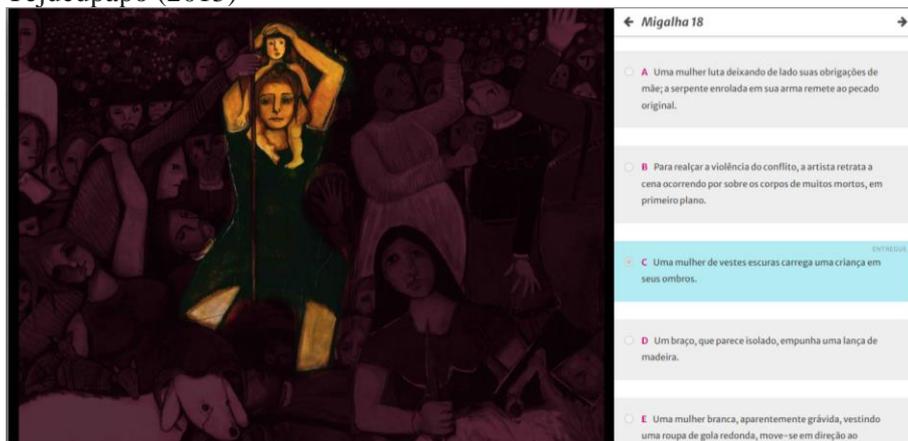
Para entender os recortes eu em geral tenho uma reunião com a Leca. Ela me mostra a imagem, e vamos percorrendo cada uma das migalhas, ela me explicando a ideia e eu (com a tela compartilhada) esboçando rapidamente os elementos que pretendo destacar. Depois eu refino esses recortes e preparo as imagens.<sup>233</sup>

**Figura 11** - Tarefa 22c, fase 2, ONHB 14. Mulheres de Tejucupapo (2015)



Fonte: RÊGO, Tereza Costa. *A liberdade em vermelho*. Recife: Cepe Editora, 2021, encarte p. 280/281. Disponível em: [https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase\\_2/questao/q22c](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase_2/questao/q22c) acesso do usuário em: 11/01/2023.

**Figura 12** - Tarefa 22c, Migalha 18, fase 2, ONHB 14. Mulheres de Tejucupapo (2015)



<sup>232</sup> Ibidem.

<sup>233</sup> Ibid. A título de ilustração da dinâmica do trabalho realizado, o entrevistado Caluã fez um time-lapse para a ONHB 14 mostrando um pouco dessa etapa: <https://www.youtube.com/watch?v=Lzk9TWpSQh4>

Fonte: RÊGO, Tereza Costa. *A liberdade em vermelho*. Recife: Cepe Editora, 2021, encarte p. 280/281. Disponível em: [https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase\\_2/questao/q22c](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase_2/questao/q22c), acesso do usuário em: 11/01/2023.

Como podemos ver na imagem selecionada da tarefa da 2ª fase da edição de 2022, ela é recortada em várias partes, dando foco a aspectos mais gerais ou específicos. Cada uma das partes destacadas e numeradas deve ser percorrida pelos estudantes, e selecionadas as sentenças mais pertinentes à leitura da cena em foco. De fato, as funcionalidades são bastante intuitivas, e a qualidade das imagens, que podem ser ampliadas para serem mais bem exploradas, torna a atividade mais prazerosa. Por trás desse resultado está o trabalho de uma equipe multidisciplinar, que merece reconhecimento em sua importância para a construção do conhecimento histórico, na produção de materiais e digitalização de fontes. Conforme exemplificamos acima, e de acordo com a própria comissão organizadora, este tipo de atividade possibilita aos estudantes e professores experimentar um pouco do ofício do historiador: compreender e analisar fontes visuais, seguindo uma metodologia. Neste caso, a análise iconográfica é em parte pré-definida pelos padrões metodológicos programados na plataforma, em parte pela dinâmica orgânica das equipes que se debruçam sobre a fonte visual.

O trabalho com imagens exige um olhar apurado aos detalhes, a busca por compreender as representações ali propostas e por perceber que as imagens implicam uma série de intenções e objetivos quando são construídas, em diferentes suportes (pinturas, desenhos, propagandas, fotografias etc.). Mas as imagens só se realizam quando são “olhadas”, vistas e analisadas, consumidas por alguém. Quem olha a imagem participa, assim, de seu processo de construção.<sup>234</sup>

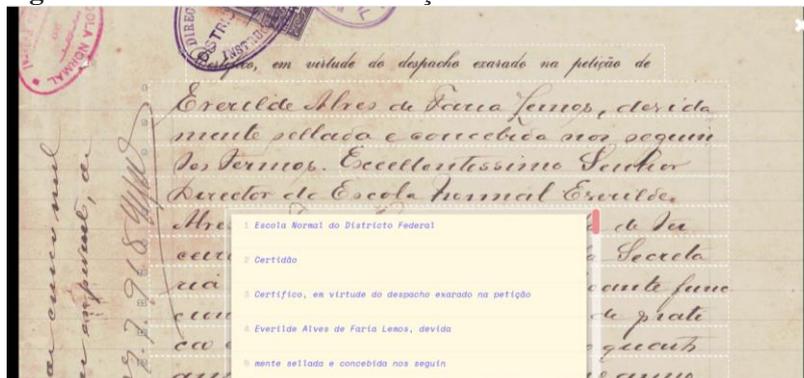
Outro tipo de tarefa citado por Caluã, envolve a transcrição de fontes escritas, extraídas de acervos físicos, como documentos oficiais antigos ou cartas pessoais digitalizadas e melhoradas com os recursos tecnológicos disponíveis. Podemos afirmar, acompanhando meus orientandos e os comentários nas redes sociais repercutidos entre as equipes participantes, que essa é uma tarefa que exige muita atenção e capacidade de análise comparativa para ser realizada. Em geral, os estudantes se empolgam na tentativa de decifrar caligrafias difíceis, e compreender o significado do documento a ser transcrito, bem como o contexto de onde foi concebido. Mais uma atividade típica do ofício de historiador. Na

---

<sup>234</sup> Comentário da equipe organizadora à tarefa da fase 2, ONHB 14. Disponível em: [https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase\\_2/questao/q22c](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase_2/questao/q22c), acesso do usuário em 11/01/2023.

imagem abaixo, extraída do ambiente em que as equipes realizam a tarefa da 4ª fase, podemos ver um exemplo do resultado obtido.

**Figura 13** - Tela da tarefa transcrição de documento



Acesso do usuário. Disponível em:

[https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase\\_4/questao/q46?transcription=1](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb14/fases/fase_4/questao/q46?transcription=1), acesso em 11/01/2023.

Ao chegarem à fase 5, as equipes se deparam com a chamada “tarefona”, onde além das competências já requeridas nas fases anteriores, na interpretação e análise de diversos tipos de fontes e documentos, devem produzir algo original. A respeito da organização de materiais produzidos pelos estudantes, que são posteriormente reunidos e disponibilizados publicamente, como o "Dicionário dos excluídos da História" e a exposição "A Independência Exposta", os membros da equipe técnica nos apontam os seguintes aspectos:

A gente pensa essas tarefas sempre com conteúdo semi-abstrato, ou seja, sem saber o que vai vir dos alunos. A busca é por equilíbrio entre dar liberdade para que cada tarefa seja única, mas controlando para que elas sejam harmônicas com a proposta da edição. Em relação aos textos, é relativamente fácil estabelecer limites de caracteres, ainda que vez ou outra alguma equipe mande um texto com tantas quebras de linha que o layout fique bagunçado. A gente nunca sabe quais imagens os alunos vão mandar, então o processo aqui envolve tentar adivinhar o que pode vir e ver como que vamos lidar com isso. Em alguns casos a gente coloca nas instruções para a tarefa algumas regras (por exemplo, para o Excluídos da História precisávamos de uma imagem vertical para a folha de rosto, então isso estava explicado). De resto, eu tento encontrar maneiras de processar as imagens para que se encaixem bem dentro do layout proposto. Como trabalho com HTML/CSS/Js, os recursos aqui são poucos, mas ainda assim alguns tratamentos são possíveis (por exemplo, no Excluídos eu tinha como deixar a imagem de rosto com aspecto ‘sepia’). Se o resultado é bom, a gente discute com a equipe organizadora a possibilidade de publicar as tarefas, organizadas em alguma página de apresentação.

Caluã de Lacerda Pataca<sup>235</sup>

<sup>235</sup> Resposta ao formulário de pesquisa para membros da equipe técnica. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLfjy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa\\_8/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLfjy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa_8/edit#responses)

A visão de dentro, notoriamente rica, nos permite refletir sobre a organicidade envolvida na técnica, e como o universo digital oculto deve também ser descortinado na prática contemporânea do historiador, criando novas relações com as fontes. Como estas são produções únicas e originais, criadas pelas equipes, guiadas pela metodologia preestabelecida pela equipe organizadora, há ampla liberdade nas escolhas dos objetos a serem levantados e estudados. Ao mesmo tempo, do lado dos desenvolvedores técnicos, há necessidade de flexibilidade e adaptação do que é produzido pelos estudantes ao layout disponível. Como explica Lucas:

Durante a etapa da "Tarefona" a equipe elaboradora apresenta para nós qual é o tema e os diferentes conteúdos que serão coletados, e a partir disto o Caluã desenvolve um layout especializado que é aprovado e refinado junto à coordenação. Aprovado o layout nós, os programadores, eu e Daniel, implementamos o software que gera os layouts dinamicamente a partir dos dados providos pela equipe. De forma que quando a equipe está editando a questão ela consegue visualizar como o documento final ficará, inclusive em algumas edições damos opções de paleta de cores e/ou estilos diferentes. Posteriormente, este layout dinâmico é salvo em arquivos individuais e fazemos um novo layout para navegação entre as publicações, tendo em vista os campos específicos daquela tarefa. Ou seja, cada site desse que reúne estas publicações é produzido independentemente. Algumas vezes a nota de cada publicação entra como critério na ordem padrão dos documentos, mostrando nas primeiras páginas aqueles que tem mais qualidade, porém isto não é explícito e existe uma aleatoriedade introduzida na ordem para não ser possível recuperar um ranking a partir do site.<sup>236</sup>

Mais uma vez, notamos a construção coletiva, repleta de diversos saberes, desde a concepção inicial da atividade, e a busca de prever na medida do possível, aquilo que será entregue pelos estudantes – pensando aqui os diferentes formatos possíveis de textos e imagens. Depois das tarefas entregues e de acordo com os resultados obtidos, todas as produções aprovadas são reunidas em um espaço novo, criado para que sejam apreciadas e navegadas na *web*. Sobre a questão de o critério de nota ser, em alguns casos, fator de ordenação dos documentos, é importante ressaltar que não há como realizar nenhum tipo de ranqueamento a partir disso. Podemos pensar no exemplo do “Dicionário dos Excluídos da História”, que é organizado por ordem alfabética – afinal é um dicionário – reduzindo muito, na visão geral, a probabilidade de serem os primeiros melhores e os últimos qualitativamente inferiores. Vale lembrar que todos os trabalhos publicados passaram antes por avaliações por pares (entre

---

<sup>236</sup> Ibidem.

membros de equipes) e pela banca avaliadora (comissão interna). A seguir, imagens das telas iniciais dos dois trabalhos especiais publicados.

**Figura 14 - Excluídos da História**

NOME DA PERSONAGEM	ONDE ATUOU?	EQUIPE
Alzira Soriano	1897 – 1963 RN - Lajes	Potência Ingloria (RN)
Alzira Soriano	1897 – 1963 RN - Lajes	Princesas Historiadoras (RN)
Alzira Soriano	1897 – 1963 RN - Lajes	Recanto da Sereia (RN)
Alzira Soriano	1897 – 1963 RN - Jardim de Angicos e Laf...	TRI-GIRLS (RN)
Alzira Soriano (Luiza Alzira Teixeira Soria...	1897 – 1963 RN - Lajes	Discipulos de Minerva (RN)

Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes>, acesso em 11/01/2023.

**Figura 15 - A Independência Exposta**

FILTRO POR REGIÃO DA EQUIPE: Centro-oeste (41) Nordeste (1103) Norte (41) Sudeste (592) Sul (85)

Página 1 de 104 (1862 exposições)

Para visitar as exposições: Clique na exposição que quer conhecer. Cada exposição é composta por 4 paredes imaginárias. Dentro da exposição, utilize a barra de rolagem para se deslocar. Clique em "próxima parede" para ver a parede seguinte.

		
---	--	---

Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/aindependenciaexposta/lista>, acesso em 11/01/2023.

Para encerrar brevemente essa seção, convido o leitor a refletir sobre a importância do saber técnico para o refinamento do trabalho historiográfico na atualidade. Mais do que isso, como a recursividade tecnológica possibilita projetos que vão ao encontro de novas formas de fazer, aprender e ensinar História. Nesse sentido, compreender como tais recursos, aliados à boa orientação pedagógica/metodológica, podem alavancar os estudantes a um repertório mais amplo, ao mesmo tempo mais identificado com a realidade cotidiana. A valorização da História

local e regional do Brasil, reforçando as múltiplas identidades construídas, e possibilitando a troca, a aproximação dentro da diversidade na construção da “consciência histórica”. Nas palavras de Walter Benjamin: “É mais difícil honrar a memória dos anônimos do que a dos famosos. A construção da história é dedicada aos anônimos”.<sup>237</sup> Apresentaremos, na sequência, uma síntese do processo de construção do *site*, “História para quê: rede colaborativa para a educação histórica”.

### 3.3 – Por uma Educação Histórica Digital, Decolonial e Crítica.

A experiência de construir um espaço virtual onde seja possível criar, armazenar, organizar e divulgar conteúdo é um desafio para um *outsider* da tecnologia. Mesmo utilizando os recursos diariamente – computadores, smartphones, aparelhos conectados via *wi-fi* - as coisas se tornam diferentes quando se pretende produzir na internet utilizando *softwares*. Após uma jornada de estudos sobre recursos de mídias digitais na educação e docência na EaD, em cursos de pós-graduação na UFSCar, entre 2017 e 2019, procurei aproximar estas experiências com o objeto de estudo deste trabalho. A ideia de enveredar pela História Digital, que envolve uma série de possibilidades, trata-se aqui fundamentalmente do pensar e fazer educativo, integrado às TDIC. A opção por construir um *site*, por meio do aplicativo *Wix* – plataforma popular e intuitiva para criação e edição de páginas na *web* – foi o meio para iniciar, ainda que de forma simplificada, o desenvolvimento do produto projetado. Voltado aos docentes que queiram pensar e explorar os temas da ONHB, assim como para estudantes interessados, sempre considerando a construção de saberes junto aos estudantes e por eles próprios. Ideias de Layout, imagens, esquema de cores foram inicialmente concebidas por mim, e desenvolvidas por estudantes egressos do ensino médio, meus ex-alunos Vitor Silva e Gabriel Salomão, que atuam na área de Tecnologia da Informação. Na imagem abaixo, vemos o aspecto da página inicial do *site*, ainda em processo final de edição:

---

<sup>237</sup> BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Org. e Trad.: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.121.

**Figura 16** - Tela inicial do site “História para quê?”



Disponível em: <https://redehistoriaparaque.wixsite.com/historiaparaque>,  
 acesso em: 23/02/2023.

Conforme os apontamentos do professor Dr. Aldair Rodrigues, na área das Humanidades Digitais, e da História Digital em particular, sobre o processo de organização da “visualidade e interface” na transposição digital das informações e documentos históricos:

As escolhas tocantes à exibição das informações na tela (ordem em que aparecem, seu design, escolha da fonte, cores, tamanho, disposição na tela e configuração em geral) impactam sobremaneira as formas de produção de conhecimento mediadas pela tecnologia. Por isso, devemos considerar as inter-relações entre forma e conteúdo na história digital, superando uma divisão rígida entre equipes dedicadas somente à materialidade e profissionais dedicados unicamente aos conteúdos.<sup>238</sup>

O nome, “História para quê?” é inspirado no texto de Adorno “Educação - para quê?”<sup>239</sup>, propõe pensar criticamente o sentido da educação histórica hoje, e o ensino de História como *práxis* transformadora. Para o subtítulo, a ideia de “rede colaborativa” parte das possibilidades das TDIC em nossas condições de uso atuais, de construção coletiva, de aproximação com a educação aberta por meios digitais. Pensamos uma identidade visual forjada a partir de referenciais tratados pela ONHB e neste trabalho, com um olhar histórico para a diversidade de temas e recortes possíveis. Imagens sobre movimentos e conflitos sociais, mundo do trabalho, arquitetura urbana no século XX, luta contra a opressão ditatorial, compõe o plano de fundo da tela.

<sup>238</sup> RODRIGUES, Aldair. Humanidades digitais e diáspora africana: Questões éticas e metodológicas na elaboração de uma base de dados sobre a população escravizada em Mariana (século XVIII). *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 33, nº 69, p. 80-87, Janeiro-Abril 2020, p. 80.

<sup>239</sup> O texto é parte do arcabouço teórico desta pesquisa discutido no 1º capítulo. C.f. ADORNO, Theodor W. *Educação – para quê?* in: op. cit., 2020.

O logotipo foi criação do Gabriel, que o fez inspirado em parte na ideia do observador, ou a “testemunha ocular”, como o historiador grego Heródoto qualificou aquele que se dedica a pensar a História. Buscamos sintetizar algo fundado na figura do *Angelus Novus*, pintura de Paul Klee analisada na IX tese sobre o conceito da História, de Walter Benjamin.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.<sup>240</sup>

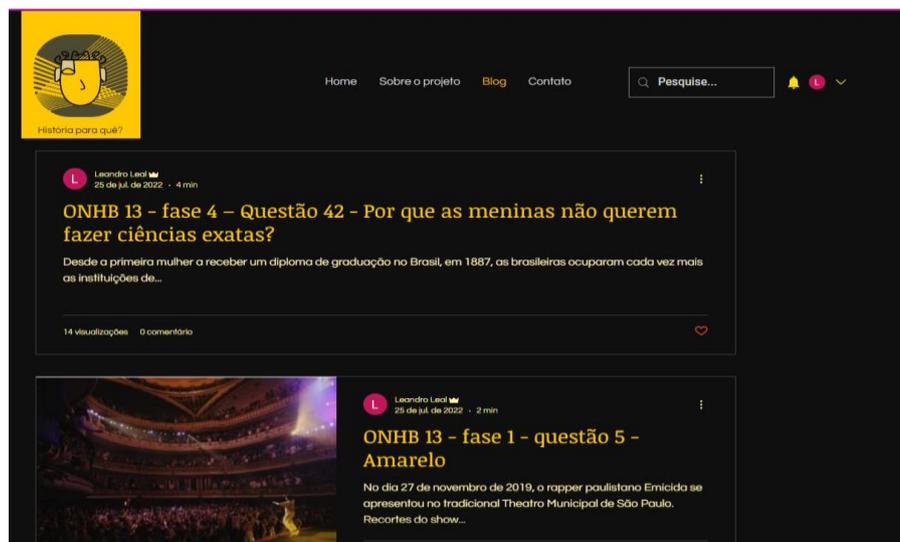
Procuramos representar a entidade metafísica do anjo descrito por Benjamin, pelo sujeito real, envolto na tempestade que o impele para o futuro, ao mesmo tempo que sua identidade é forjada na multiplicidade e na fluidez, representada por várias linhas que se fundem nele e caminham em direções possíveis. O apego ao passado, a tentativa de não esquecer, contrasta com a visão de progresso vista como necessária e inexorável. Preferimos buscar nos escombros do mundo que se foi, pistas do mundo como é, e ideias de como será, numa tessitura fluida, que não se pretende ser igual ao real, mas contemplá-lo de forma mais ampliada. Nesse sentido, as escolhas por temas e histórias mais diversificadas e representativas de culturas, grupos étnicos, classes e gêneros, que deem luz ao que ficou debaixo, soterrado. Dessa forma, na relação com a proposta teórico metodológica da ONHB, acreditamos que podemos aproximar estudantes e o público em geral, do fazer História de forma complexa e atual. Estamos ainda no estágio inicial, e considerando o que já foi construído, pretendemos, no passo seguinte, conectar-nos com nossos pares, professores e estudantes que tenham interesse em contribuir com as produções do *site*. Textos analíticos a partir de questões da ONHB<sup>241</sup> foram disponibilizados nas postagens do blog, como vemos no *print* de tela a seguir:

---

<sup>240</sup> BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Org. e trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.11.

<sup>241</sup> Os textos sobre as questões foram extraídos das análises feitas na seção 2.2.1 do 2º capítulo deste trabalho, e adaptados para o *blog* do *site*.

**Figura 17** - Tela do *blog*



Disponível em: <https://redehistoriaparaque.wixsite.com/historiaparaque>,  
acesso em: 23/02/2023.

A tabela com lista de questões consideradas “insurgentes”<sup>242</sup> foi também disponibilizada, para que possam ser localizadas mais facilmente no acervo da ONHB. Para isso, colocamos o link direto para o Google Drive da olimpíada, onde são armazenadas e compartilhadas todas as questões desde a primeira edição. Pretendemos continuar a produção de análises de questões para postagens, e iniciar a produção de vídeos, com o mesmo propósito, buscando também colaboradores que venham se juntar a nós para as discussões de assuntos pertinentes à olimpíada e ao ensino de História de forma aberta ao público interessado. Materiais em vídeo indicados em questões e publicações do próprio canal da ONHB no *YouTube* farão parte desta seção do *blog*.

Criamos também uma página de apresentação “sobre o projeto”, onde há um breve resumo do projeto, seguido de uma seção com os perfis do autor e colaboradores. O contato ficará disponível inicialmente pelo e-mail, criado especificamente para o projeto, e incluímos a possibilidade de criação de canais próprios em redes sociais como *YouTube* e *Instagram*. A flexibilidade de ir construindo o espaço virtual, permite que se observe as possibilidades em busca de uma melhor resolução entre técnica e conteúdo, ao ponto de criar uma amálgama fluida. Ao mesmo tempo, enquadrar conteúdos no layout digital, exige que os próprios conteúdos sejam pensados para o meio no qual serão acomodados e veiculados, necessitando de ajustes e adaptações da própria linguagem. Conforme o desenvolvimento de nossa experiência, e engajamento dos colaboradores/usuários, faremos novas inserções e possíveis

<sup>242</sup> Disponível no capítulo 2 deste texto, p.45-47.

mudanças na organização das seções. Este é um trabalho futuro, dentro das possibilidades técnicas e humanas que pudermos dispor, para que se desenvolva e aperfeiçoe por meio das contribuições coletivas, no âmbito de uma cibercultura histórica.

### 3.3.1. “O historiador do futuro será programador ou não será”. Será?

Para enredar nossa discussão, partimos de algumas respostas apontadas por Pierre Lévy ao final do texto de “Cibercultura”, na busca de maior compreensão das transformações positivas e críticas ao longo do processo de desenvolvimento das TDIC, sobretudo no mundo da internet. Considerando o tempo em que foi escrito, final dos anos noventa, e a atualidade, podemos pensar a partir de alguns excertos:

As pessoas que povoam e nutrem o ciberespaço constituem sua principal riqueza. O acesso à informação importa sem dúvida menos do que a comunicação com os especialistas, os atores, os testemunhos diretos das pessoas que nos interessam. Ora, o ciberespaço permite, cada dia mais facilmente, encontrar pessoas a partir de seus endereços no espaço das competências e dos temas de interesse. Por outro lado, a imersão em comunidades abertas de pesquisa, de prática e de debate imuniza de forma mais segura que qualquer outro antídoto contra o dogmatismo e a manipulação unilateral da informação. Ora, o ciberespaço favorece justamente a integração em "comunidades virtuais" independentemente das barreiras físicas e geográficas.<sup>243</sup>

A concepção do ciberespaço como espaço aberto e descentralizado, que permite interações do tipo “todos-todos”, é um fato bastante analisado pelo pensador. Porém, podemos considerar que a ocupação do espaço virtual, como parte do real, não ocorre de forma igualitária e tampouco está igualmente ao alcance de todos. Sim, temos múltiplas possibilidades a serem desveladas, e hoje, a evolução técnica permite muito mais do que há vinte anos. No entanto, acreditamos ser necessário um cuidado quanto ao otimismo, que pode ocultar formas de dominação a se transformarem e perpetuarem, no sentido da cosmopolítica apontada por Yuk Hui. Vemos que ao mesmo tempo que a ampliação dos espaços virtuais permitiram maior acesso à informação e ao debate público, o que conhecemos por desinformação – *Fake News* – tem tido crescimento exponencial nos últimos anos. Se a referida integração não reconhece barreiras físicas e geográficas, é outro tema que me parece controverso.

Pensemos em outra questão técnica, como as páginas publicadas na internet são indexadas por buscadores – *Google, Yahoo, Bing* – para que sejam encontradas por quem as busca? Se milhares de páginas são publicadas todos os dias em diversos lugares do mundo, há

---

<sup>243</sup> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010, p.248-249.

uma concorrência crescente pelas primeiras posições pesquisadas, que gera uma busca por serviços de melhoria do ranqueamento, assim como enormes desigualdades quando falamos de grandes empresas patrocinando e impulsionando seus negócios por meios digitais e pequenos atores individuais na rede. Sim, o espaço é amplo, e já observamos como limitações físicas de armazenamento e compartilhamento podem ser problemas para o desenvolvimento de atividades online. Nesse sentido, técnicas de SEO (do inglês, *Search Engine Optimization*), ou Motor de Otimização de Busca, possibilitam influenciar os algoritmos dos buscadores para definirem o aparecimento de uma página no ranking, de acordo com palavras-chave buscadas. Para isso são necessários uma série de conhecimentos técnicos, além de um bom conteúdo e referências, com links em diversos lugares da internet, outros sites e redes sociais<sup>244</sup>. Ou seja, assemelha-se um pouco com a robustez e credibilidade de um trabalho acadêmico, quando bem referenciado e citado por outros pares. Portanto, podemos identificar barreiras e desigualdades na *web*, que não são impeditivos da atuação dos sujeitos, mas que exigem domínio de técnicas e recursos para serem efetivos. Consideremos outra resposta dada por Lévy:

A diversidade cultural no ciberespaço será diretamente proporcional ao envolvimento ativo e à qualidade das contribuições dos diversos representantes culturais. É verdade que algumas infraestruturas materiais (redes de telecomunicação, computadores) e algumas poucas competências são necessárias. Ainda assim, *o principal fato a ser lembrado é que os freios políticos, econômicos ou tecnológicos à expressão mundial da diversidade cultural jamais foram tão fracos quanto no ciberespaço*. O que não significa que essas barreiras sejam inexistentes, mas que são muito menos fortes do que nos outros dispositivos de comunicação. (Grifo do autor)<sup>245</sup>

Considerando uma possível relativização das afirmações, principalmente em relação aos freios da expressão da diversidade, podemos inicialmente concordar com esta tese. Seriam necessários dados robustos e um estudo específico para contestá-las. No entanto, a generalidade implícita pode ser fator de fragilidade da análise. Hoje temos uma noção das desigualdades no acesso as tecnologias digitais e na formação cultural necessária para lidar satisfatoriamente com elas. Além das desigualdades extremas em países como o Brasil, há desigualdades geopolíticas globais que precisam ser consideradas com seu devido peso. Pensando com Yuk Hui, chegamos à conclusão da incompletude de conceitos formulados sobre a noção moderna de técnica no ocidente. Embora Lévy reconheça a existência de barreiras políticas, econômicas e tecnológicas, o pensador franco-argelino vê com otimismo as

---

<sup>244</sup> Uma breve pesquisa no site Resultados Digitais, permite compreender de forma introdutória o assunto. Disponível em <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/o-que-e-seo/>, acesso em 16/01/2023.

<sup>245</sup> LÉVY, op. cit., 2010, p. 249.

possibilidades de superação delas, por meio da atuação e interação dos sujeitos policósmicos nas redes digitais.

A manutenção da diversidade cultural depende principalmente da capacidade de iniciativa de cada um de nós, e talvez do suporte que os poderes públicos, as fundações, as organizações internacionais ou as ONGs possam conceder aos projetos com características artísticas ou culturais.<sup>246</sup>

Em sua série de ensaios que compõe o texto de “Tecnodiversidade”, Hui apresenta um conjunto de reflexões críticas que perpassam a tradição ocidental Iluminista, considerando entre outras questões, a necessidade de pensar a tecnologia não apenas como categoria universal e homogeneizadora. Ou seja, seria um equívoco pensar que o simples acesso aos recursos tecnológicos mais avançados bastaria para um movimento emancipatório - no sentido proposto pelos defensores do iluminismo -, ocorresse em escala global. Em sua defesa da existência de não apenas uma noção de técnica universal, mas de várias cosmotécnicas, como articulações dinâmicas entre o cósmico, a moral e o técnico. O que aparece em suas definições como uma grande sincronização histórica a partir do capitalismo, expressa-se na globalização em seu estado atual, como em suas bases colonialistas. Isto implica repensar como a noção ocidental-europeia de tecnologia está ligada desde sua origem ao humanismo iluminista, considerando várias diferenças no interior desse movimento político, cultural e técnico-científico.<sup>247</sup> Não temos condições e não há motivos para aprofundarmos aqui esse debate, que merece atenção, então apenas ousamos apresentar algumas pistas do quadro teórico construído pelo pensador chinês, em relação à crise da modernidade ocidental, que se tornou global:

Esse derretimento não precisa necessariamente significar o fim o mundo. Ele também pode ser abordado como uma política fundamental e como um momento filosófico em que a reestruturação em escala tanto global como local será possível graças à dissolução das velhas estruturas pelas novas tecnologias. Nas palavras de Bernard Stiegler, podemos descrever o atual momento como uma “*epoché* digital” em que formas institucionais antigas são suspensas não apenas de modo conceitual, mas também material. A Finlândia, por exemplo, está considerando usar novas tecnologias digitais para abandonar os modos tradicionais de ensino baseado em matérias e desenvolver um currículo que resulte em mais colaboração entre professores. Esta é uma época em que novas formas de instituições educacionais podem ser criadas, em que uma “destituição” (no sentido agambeniano) pode ser levada a efeito para desmontar uma sincronização que até agora só serviu aos interesses da globalização. Essa destituição pode levar ao surgimento de epistemes diferentes daquela da sincronização hegemônica inerente à singularidade tecnológica. É uma oportunidade para desenvolver novas formas de pensar e novas estruturas que vão além dos debates atuais sobre renda básica universal

<sup>246</sup> Ibidem, p.249.

<sup>247</sup> C.f. Capítulo “Sobre a consciência infeliz dos neorreacionários”. in: HUI, op. cit., p. 49-72.

e robôs taxistas. Não podemos esperar que os tecnocratas implementem esse tipo de pensamento por meio de longos relatórios da “Catedral”.<sup>248</sup>

O que Hui parece propor de forma pertinente, com a ideia de “destituição” emprestada de Agamben, é que as formas de institucionais antigas podem ser gradativamente abandonadas enquanto nascem outras formas de relação com as “novas tecnologias digitais”, que liberem as inovações para além da normatização vigente, política e juridicamente, para assim permitir algum tipo de rompimento nas cadeias de relação que sustentam o biopoder, identificados no texto como tecnocratas que são os gestores institucionais. Não se pretende aqui entrar em polêmicas filosóficas com as últimas do pensador italiano citado<sup>249</sup>, mas apenas considerar que a ideia de dessincronização pode ser interessante para pensarmos novas construções nas formas de ensinar e aprender, sob epistemes diversas e contra hegemônicas. A decolonialidade como forma de estruturar uma nova episteme parece, nesse sentido, servir como base para essa nova construção, no caso das Ciências Humanas, e, para nosso interesse específico, a História e seu ensino.

Como então seria possível “furar a bolha”, escapar ao controle dos algoritmos que escolhem nossas visualizações de páginas na internet, postagens em redes sociais, filmes, músicas e nos indicam contatos potencialmente interessantes? Talvez essas questões possam nos levar à postura crítica constante, de busca insatisfeita, da construção de sentido junto aos objetos, ao não humano que nos cerca. A ideia de construir um site experimental também está ligada a estas inquietações filosóficas. Então, pensando na autonomia de formação que buscamos com a ONHB, ao dispor de materiais intencionalmente selecionados, dada a diversidade e a qualidade das produções, este parece um bom caminho. Somos nós, nutridos por uma vontade intencional de formação histórica para a vida - o que inclui o ético, político, econômico, social e cultural – que procuramos, organizamos, construímos reflexões junto a, e a partir destes materiais. Selecionar, organizar e interpretar são justamente tarefas elementares que envolvem as técnicas historiográficas, transformadas também pelas condições tecnológicas que as circundam.

Há uma passagem interessante em “A escrita da História” de Michel de Certeau, que já apontava para as mudanças no ofício do historiador relativas ao desenvolvimento das

---

<sup>248</sup> Ibidem, p. 71-72.

<sup>249</sup> O debate entre acadêmicos brasileiros sobre a polêmica envolvendo publicações e declarações do filósofo Giorgio Agamben sobre a pandemia do coronavírus, pode ser encontrado no blog da editora Boitempo, disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/12/agamben-sendo-agamben-o-filosofo-e-a-invencao-da-pandemia/> acesso em: 17/01/2023.

tecnologias da informação em meados dos anos 1970. O historiador francês analisou que a utilização destas tecnologias – no estado em que se encontravam na Europa à época – levou o a uma certa separação de processos do trabalho historiográfico: “a construção de objetos de pesquisa” por meio dos quais se busca a compreensão e “a acumulação dos ‘dados’ (informação secundária, ou material refinado)” organizados e armazenados em formas de classificação complexas e ampliadas pelo uso do computador.<sup>250</sup> Em nota de rodapé, esclarece sua percepção das mudanças em curso:

Na medida em que está ligada ao uso do *computador*, a informática organiza, entre “entradas” e “saídas”, a arrumação de símbolos em lugares reservados na memória, e sua transferência para endereços convenientes, segundo as instruções programáveis. Ela regula as colocações e os deslocamentos num espaço de informação que não deixa de ter analogia com as bibliotecas de ontem.<sup>251</sup>

Certeau demonstrara interesse em compreender como a operação historiográfica, de maneira geral, seria transformada a partir de então, impactando em novos arranjos teórico-metodológicos. Com a História Quantitativa, a ampliação da oferta de grandes séries de dados foi possibilitada pelos computadores, mas também, a busca de “desvios que as combinações lógicas das séries revelam”<sup>252</sup> - em um movimento já em curso antes da computação -, os lugares de fronteira, novos objetos que estavam até então em “zonas silenciosas”<sup>253</sup> foram surgindo. Lucchesi analisa estas mudanças na *Digital History* e na *Storiografia Digitale*, respectivamente nos Estados Unidos e na Itália, desde fins do século XX. Reconhece no surgimento do novo campo das *Humanidades Digitais*<sup>254</sup>, as convergências de estudiosos ao pensarem mudanças qualitativas nas ciências humanas a partir das TDIC, que interrelacionam-se com o campo da História Digital. Apontando para diferenças em relação às produções dos anos 1970-80, com a grande variedade de dispositivos digitais e *softwares*, indica um momento mais reflexivo, que impacta as metodologias e o próprio ambiente de trabalho do historiador,<sup>255</sup> destacando mudanças em dois sentidos: 1. O local físico de trabalho, que passa a ter cada vez mais possibilidades, flexibilizado por dispositivos digitais – *PCs, notebooks, tablets, smartphones, scanners* - e internet de alta velocidade. Os ambientes de acervos documentais e bibliotecas são

---

<sup>250</sup> CERTEAU, op. cit., p. 85.

<sup>251</sup> Ibidem, 85.

<sup>252</sup> Ibid., p.86.

<sup>253</sup> Ibid., p. 86.

<sup>254</sup> LUCCHESI, op. cit., p.47. Em nota, a autora explica que o termo teria surgido em 2001 durante a discussão sobre o título para o volume inglês *Companion to Digital Humanities*, organizado por Susan Schreibman, Ray Siemens and John Unsworth (2004). O compêndio encontra-se disponível de forma gratuita online: <http://www.digitalhumanities.org/companion/>

<sup>255</sup> Ibid., p.47-49.

ampliados com o advento de novos dispositivos digitais pessoais e processos de digitalização em massa. 2. A incorporação do *ciberespaço* abre uma gama de possibilidades para o campo e para as delimitações dos objetos, tornando as fontes mais acessíveis e diversificadas, incluindo o próprio espaço virtual/real como objeto de análise.

Em um texto intitulado “Passado Eletrônico: notas sobre a História Digital, o professor Dilton Cândido S. Maynard, evoca a previsão feita por Emmanuel Le Roy Ladurie, em artigo publicado originalmente em maio de 1968: “O historiador do futuro será programador ou não será”.<sup>256</sup> Há evidências de que, em certo sentido, a afirmação de Ladurie estava errada, pois a simplificação das formas de uso e maior acessibilidade das tecnologias digitais, permite, como já apontamos, amplas possibilidades de atuação. Porém, podemos observar certa convergência de posicionamento dos autores sobre a História Digital, no sentido que os historiadores em geral não se debruçaram a estudar a fundo o universo das TDIC e da cibercultura, e em certa medida até resistem à sua utilização.<sup>257</sup> Como apontou Lévy, a tecnologia contemporânea “está desconstruindo o computador em benefício de um espaço de comunicação navegável e transparente, centrado na informação”<sup>258</sup>

Sem nos esquecermos das críticas já analisadas no primeiro capítulo deste trabalho, ante ao processo de virtualização da realidade e de aspectos disruptivos da cultura digital. Na visão de estudiosos como Antonio A. Zuin, em diálogo com o filósofo alemão Christoph Türcke, alguns efeitos negativos perceptíveis da ubiquidade das telas podem ser considerados:

Frente à oferta contínua de choques audiovisuais, que conseguem capturar por instantes a atenção dos que os consomem, dificilmente há o tempo necessário para que se reflita sobre o que está sendo consumido, haja vista que novos *links* “clamam” para que sejam imediatamente acessados. É nesse contexto que o meio de concentração da atenção produz sua própria decomposição. Pois, assim que é focada num choque audiovisual, a atenção se despedaça na forma de distrações, que se sucedem no ritmo contínuo e alucinante das trocas de imagens e sons.<sup>259</sup>

Pensar em salas de aula que ainda seguem – em muitos casos – padrões organizacionais e dinâmicos criados século XIX, repletas de estudantes *digital born* (nativos

---

<sup>256</sup> LADURIE, Emmanuel Le Roy. O historiador e o computador. In: NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério Forastieri da. *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 207-210, v. 1. *apud* MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Passado Eletrônico: notas sobre História Digital*. *Acervo*: Rio de Janeiro, v.29. n.2, jul-dez. 2016, p. 2.

<sup>257</sup> C.f. a esse respeito, os trabalhos de MAYNARD, Dilton Cândido Santos, op. cit., 2016, p. 103-116 e LOPES, André Pereira Leme. Virada Digital? Pesquisa histórica no ciberespaço. *Revista Tempo e Argumento*: Florianópolis, v.10, n.24, abr./jun. 2018, p.136-169.

<sup>258</sup> LÉVY, op. cit., 2010, p. 44.

<sup>259</sup> ZUIN; ZUIN, op. cit., 2017 p. 429.

digitais)<sup>260</sup>, é um desafio paradoxal para a transformação ampla e profunda da educação, na qual se insere nossa discussão mais específica sobre o ensino de História. Conquistar atenção para uma narrativa histórica – problemática e crítica -, daqueles que passam grande parte do tempo em atividades entrecortadas por visualizações, curtidas, comentários e compartilhamentos em redes sociais é uma tarefa árdua. “Mesmo assim, o ciberespaço ainda é um país estrangeiro para parte significativa dos historiadores que, em lugar de nativos, são antes imigrantes digitais e, por mais que se esforcem para dominar a linguagem, sempre falarão com certo sotaque.”<sup>261</sup> Portanto, o que concluímos é que a própria estrutura da narrativa deve ser revista, desconstruída e reconstruída de forma a manter uma conexão ampla com o real e vivido, sem reduzi-la à mera inserção estética, mas adaptando-se criticamente ao universo da cibercultura. Surgem novos problemas para a produção historiográfica, a partir da discussão sobre fontes digitais e o emaranhado de informações disponíveis na internet, suscitando debates sobre a preservação da memória nos meios digitais e a noção de História Pública, como analisou Lucchesi<sup>262</sup>. Em relação às tecnologias digitais, negar sua relevância ou tentar fugir de seus usos sociais, é negar parte significativa da História vivida, produzida e aprendida no presente.

---

<sup>260</sup> Conceito desenvolvido por Marc Prensky, estabelecendo a distinção entre os nascidos na era das tecnologias digitais e os “imigrantes digitais”. Os termos são objeto de crítica por possíveis inconsistências quando tomada apenas a data de nascimento como critério para sua aplicação, pois indivíduos nascidos antes dos anos 1980 podem apresentar capacidades operacionais e relacionais nos meios digitais qualitativamente complexas, e é possível encontrar indivíduos nascidos após os anos 2000 que façam utilizações superficiais dos recursos digitais. Via de regra, é possível empregar os termos para distinguirmos as gerações. C.f. PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

<sup>261</sup> MAYNARD, op. cit., 2016, p.105.

<sup>262</sup> LUCCHESI, op. cit., p. 58-61.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta jornada acadêmica, minhas motivações partiram de inquietações que acompanharam a formação mais recente, quando passei a buscar conhecimentos sobre as tecnologias digitais e inseri-las na minha prática docente. Embora não seja um nativo digital, considero que certas particularidades do tempo-espaço em que vivo, como a transição para o digital, de certa forma experienciada desde a infância com os *videogames* e primeiros PCs “domésticos”, disquetes e CD-roms. Sempre gostei destes dispositivos que iam surgindo, mesmo que nem sempre pudesse ter os de última geração. Afastei-me um pouco destas tecnologias quando mais deveria ter me aproximado. Por razões econômicas, produzia mais manuscritos do que textos digitados durante a graduação e preferia o ambiente da biblioteca do campus ao laboratório de informática. Foi a realidade da educação em sala de aula que me alertou para a necessidade de um retorno ao uso constante de dispositivos eletrônicos digitais, e claro, condições econômicas viabilizadas pelo trabalho realizado. Sabemos o quanto tudo isso custa. Fui pela vontade, entusiasmo, experimentando tudo o que vinha, projetores *data-show*, lousas digitais, aulas multimídia, aquilo era um mar de possibilidades. Redes sociais e blogs completaram o quadro, permitindo a interação *online* com estudantes e colegas professores em grupos no *Facebook*. Foi quando surgiu, em 2009, a Olimpíada Nacional em História do Brasil, e logo me interessei em experimentar o que seria uma competição acadêmica online.

Anos depois, senti a necessidade de uma formação mais específica, e ingressei no curso de aperfeiçoamento em Multiletramentos digitais, uma extensão da Unicamp voltada a professores de escolas públicas. Mas a distância do mundo acadêmico já era longa, e parecia cada vez mais difícil reingressar na universidade pública. Foi então que, a partir de 2017, cursei especializações em Educação e Tecnologias, na Universidade Federal de São Carlos, na modalidade do EaD. A continuidade deste processo formativo se deu novamente na Unicamp, após algumas tentativas de ingresso, no mestrado ProfHistória. Dadas as dificuldades de uma pandemia que nos abalou em diversos níveis, somada à grave situação política, esta foi a possibilidade de conectar ou reconectar parte do que foi construído e deixado para trás, reunindo conhecimentos e experiências pregressas em síntese. Esta experiência, constituída por trabalhos de múltiplos saberes já mobilizados por outros – renomados ou modestos – e sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Meneghello, forma o “nós”, que exprime com mais propriedade o que é um trabalho de pesquisa.

Apresentamos no primeiro capítulo, uma série de apontamentos teóricos, fundamentados inicialmente na Teoria Crítica, e nos conceitos adonianos de formação e semiformação cultural. Revisitamos estes conceitos em textos clássicos do autor, como “Teoria da Semiformação”<sup>263</sup> e “Educação e Emancipação”<sup>264</sup>. Buscamos as possibilidades de utilização deste arcabouço conceitual – não sem objeções –, com os trabalhos mais recentes neste campo, voltado para a educação, que apontam para as dificuldades enfrentadas para o “renascimento da *Bildung*”<sup>265</sup>. Entendida como formação cultural mais profunda, crítica, e reconectada com a autonomia do sujeito, relacionamo-la com referenciais teóricos da educação engajados como Paulo Freire e bell hooks. A tentativa de construir pontes com a teoria decolonial, a partir da necessidade de uma educação insurgente, pautou alguns estudos sobre Walsh e seus interlocutores brasileiros. Podemos situar, com igual importância os textos de Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles, que analisam a colonialidade nos currículos oficiais de História do Brasil. Consultamos, outrossim, diversos referenciais que não aparecem explicitamente no texto, mas que nos auxiliaram em sua articulação na perspectiva da interculturalidade crítica, de resistência. Reconhecemos as “imagens depreciativas cristalizadas sobre as populações marginalizadas no presente e no passado e a perpetuação do silenciamento com a incorporação periférica, folclorizada, de suas histórias em momentos considerados menos sérios, alternativos em relação ao currículo oficial.”<sup>266</sup> Eis a “colonialidade do saber”, como propõe Maldonado Torres<sup>267</sup>, que se reflete na continuidade da “colonialidade do ser”, ao bombardear cotidianamente o imaginário de jovens estudantes com visões eurocêtricas, estereotipadas e preconceituosas sobre nós mesmos e outros tantos subalternizados na História tradicional.

Quanto a opção pela ONHB como estratégia metodológica para o ensino de História, e além de toda a discussão que nos trouxe até aqui, o objetivo é criar pontes, caminhos entre os abismos da formação em seu estado atual; dotar de certo sentido inspirador, que encontra o passado como parte constitutiva da consciência no presente, e orientação para a vida, portanto incluindo o futuro. Exemplos cotidianos e de realidades ontologicamente mais

<sup>263</sup> ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. in: PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA (org.), op. cit., 2010.

<sup>264</sup> ADORNO, op. cit., 2020.

<sup>265</sup> ZUIN; ZUIN, op. cit., 2017.

<sup>266</sup> MORENO, Jean Carlos; DA CRUZ, Matheus Mendanha. Por entre tensões e esperanças: colonialidade e consciência histórica com jovens do ensino médio. in: CERRI, Luis Fernando (org). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022, p.270.

<sup>267</sup> TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Trad. Inês Martins Ferreira. Ed. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: vol.80, mar. 2008, p.71-114. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>, acesso em: 21/02/2022.

próximas, tendem a realizar parte desta função, o que se pode inferir, retomando a noção de aprendizagem histórica de Rüsen:

Histórias, as quais têm a sua própria realidade (“objetividade”) no mundo real da vida humana, constroem uma ponte entre a experiência de seus próprios relacionamentos na vida e a versão documental da experiência histórica. Elas constroem uma ponte entre a história que trabalha dentro da memória do provisório, a vida prática, para a história que vem conscientemente pela aprendizagem.<sup>268</sup>

No segundo capítulo, verificamos, ainda que parcialmente, partindo das análises de nossas experiências junto a professores e estudantes, que se voluntariaram a responder nossos questionários, possibilidades e limitações de nossas hipóteses iniciais. Nos relatos e apontamentos reunidos, encontramos muitas confluências com os recortes analisados da olimpíada: estrutura em suporte digital do evento, maior flexibilidade e autonomia de pesquisa, aprendizagem colaborativa, horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem, pensamento crítico e decolonialidade.

A “objetividade” da história se une com as narrativas, com as histórias a que pertencem enquanto parte cultural da realidade social. O sujeito não tende em direção à história objetiva e, portanto, não deve necessariamente ser orientado. Seria muito melhor que o sujeito devesse ser orientado por si mesmo e que pudesse construir sua própria subjetividade, mais ou menos conscientemente, para formar a sua própria identidade histórica.<sup>269</sup>

As questões selecionadas na tabela, partiram de critérios estabelecidos a partir da discussão bibliográfica, identificando-as intersubjetivamente por características que denotam qualidades insurgentes, de resistência. Objetivamente organizadas, pudemos observar certas constâncias nos temas, e percebemos que a diversidade das representações históricas – temáticas e geográficas – é uma constância na olimpíada. As questões que apresentam temáticas insurgentes, mas não explícitas à primeira vista, classificamos, a título de uma sensível diferenciação, como colateralmente insurgentes. Vale ressaltar, que muitas outras questões podem ser selecionadas dentro das mesmas características, sendo apresentadas no texto final, uma parcela das pré-selecionadas após diversas revisões. Este é um trabalho que pode ser continuado, ou aprofundado em temas específicos, como as representações das mulheres, dos povos indígenas, dos afro-brasileiros, das questões sociais ou da arte e iconografia, só para dar alguns exemplos. Buscamos, portanto, demonstrar certa objetividade, elucidando as decisões subjetivas que nos levaram à composição final dos recortes e análises, pensando com Nietzsche:

---

<sup>268</sup> RÜSEN, op.cit., 2010, p. 83.

<sup>269</sup> Ibidem.

A história (*Geschichte*), concebida como ciência pura e soberana, seria para a humanidade uma espécie de conclusão e balanço da existência. A cultura histórica só é salutar e portadora do futuro na esteira de uma nova e poderosa corrente de vida, como elemento, por exemplo, de uma cultura nascente, quer dizer, unicamente quando ela é dominada e dirigida por uma força superior e não exerça ela mesma esta função diretora.<sup>270</sup>

Assim, a História “magistra vitae”<sup>271</sup> se transforma em “a serviço da vida”, como uma busca orgânica de organização dos fatos e memórias, permitindo certo grau de orientação do presente para o futuro, de escolha parcialmente intencional do vir a ser potencial, do indivíduo, povo ou cultura. Sem pensar em exageros ou supervalorizações do passado histórico como determinantes, pois sabemos que as ações no presente não necessitam desta consciência alargada, mas podem também ser alicerçadas nela. Nos relatos de estudantes e professores pudemos perceber o quão importante é o peso da formação histórica para a vida, embora não pretendêssemos com isso qualquer generalização. Sabemos que estes são relatos de pessoas que de alguma maneira, espontaneamente voltam seus interesses para a História, como participantes da ONHB ou de aulas regulares. É possível viver sem História, mas “é também absolutamente necessário compreender que a vida tem necessidade do serviço da história”.<sup>272</sup> Neste sentido, consideramos válidas as orientações metodológicas desenvolvidas por Rüsen, para um certo entendimento a respeito do que é a “consciência histórica”, embora não sejamos contemplados apenas por suas definições.

Ao organizarmos os relatos dos membros da comissão organizadora, pudemos ter maior clareza sobre a concepção de História que envolve a ONHB, pautada pelo debate entre múltiplas correntes historiográficas, com uma orientação para a atualidade, o cotidiano e as diversidades socioculturais brasileiras. Pudemos compreender estratégias cuidadosas que são planejadas pela organização no sentido de garantir a isonomia aos participantes, considerando as desigualdades e particularidades de cada região. Algumas respostas nos auxiliaram a visualizar os processos pelas quais a olimpíada passou, como as contribuições do Professor Marcelo Firer e da coordenadora Cristina Meneghello. Em análises comparativas com outros trabalhos acadêmicos, pudemos confirmar nossas hipóteses – não sem ressalvas e sobressaltos – sobre os aspectos que diferenciam a ONHB de outras olimpíadas do conhecimento, voltadas à educação básica. O caráter mais democrático, ainda que normas possam ser revistas ou

---

<sup>270</sup> NIETZSCHE, Friedrich W. *Segunda Consideração Intempestiva*: da utilidade e desvantagem da história para a vida. in: NIETZSCHE, Friedrich W. *Escritos sobre história*. Trad. Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015, p. 56.

<sup>271</sup> A História “mestra da vida”, expressão utilizada pelo político e escritor romano Marco Tulio Cícero.

<sup>272</sup> NIETZSCHE, op. cit., p. 57.

aprimoradas, com a representatividade por região é um dos pontos que podem ser mais aprofundados por outros trabalhos. As características inovadoras, que inserem um modelo de aprendizagem durante o processo é uma das mais relevantes, atrelada à organização por equipes e relação entre estudantes e professores.

Uma tendência à colaboração – embora também competitiva – e de maior horizontalidade foi confirmada nos dados obtidos. Concordamos, em parte, com as conclusões de José Gerardo B. da Costa, com o qual dialogamos ao longo deste texto, sobre as apropriações competitivas estimuladas por parte das escolas e professores, no sentido de utilizarem resultados dos estudantes na ONHB como estratégia mercadológica de marketing profissional e institucional. Entendemos também seus apontamentos sobre a subjetividade de alguns critérios nas pontuações do que é mais pertinente nas questões, quando afirma: “que os estudantes deixaram de buscar a pertinência da questão – na perspectiva deles – para buscar ‘como a comissão enxerga a pertinência’”, afinal, é uma competição. No entanto, não concordamos inteiramente com esta afirmação, por acreditarmos que isso necessita de uma avaliação de alguns fatores: um primeiro, caracterizado pela própria pesquisa e discussão historiográfica, a presença da subjetividade e da intersubjetividade cognitiva, que busca criar consensos para uma convergência entre os pares. Em segundo lugar, decorrente disso, os graus de pertinência das sentenças certamente são pontos sensíveis, mas pelo que pudemos observar, são estabelecidos com critérios previamente avaliados pela equipe organizadora, e amplamente discutidos por especialistas. Ora, mesmo que o poder institucional do conhecimento acadêmico tenha um peso de chancela sobre o que é válido ou não, devemos concordar que o que é pensado por uma equipe diversa, repleta de profissionais gabaritados, tende a ser algo mais confiável do que o que “fulano” ou “ciclano” pensa a respeito, mesmo que pense muito bem. Me parece que os questionamentos fundamentados são costumeiramente ouvidos e refletidos internamente. Por último, em resumo, analisando critérios de avaliação e gabaritos de todas as edições anteriores, foram poucas as situações em que encontramos divergências de fato. Chegamos até a apresentar as reconsiderações feitas pela própria comissão, quando notada alguma imprecisão do tipo.

Quanto à visão conceitual crítica e decolonial, aspectos mais subjetivos de nossa análise, foram também confirmadas pelos participantes da pesquisa, e, certamente são aspectos que podem trazer algumas discordâncias, pois dizem respeito a um corte de análise dentro das múltiplas possibilidades do mesmo objeto. Concordamos e reafirmamos nossas conclusões, que

se aproximam de outros estudos apresentados<sup>273</sup>, esperando contribuir para o debate que envolve a ONHB e o ensino de História com as TDIC, focos principais deste trabalho. Entendemos que nossas considerações são ainda restritas em muitos aspectos, pelas escolhas e recortes feitas a partir do objeto e campo teórico, e que outros trabalhos podem ser desenvolvidos, para uma visão mais ampliada das contribuições reais e potenciais desta olimpíada do conhecimento para a educação e o ensino de História. Conforme assinalou José Gerardo, são possibilidades de estudos:

referentes aos usos da literatura e da música no ensino de História; sobre o ensino de História nas instituições de EPT; acreditamos também que seja importante conhecer as opiniões de discentes e de docentes sobre a ONHB; um estudo a respeito das respostas dos participantes das edições da Olimpíada aos questionários socioeconômicos da tarefa 1, da 1ª fase; um estudo de caso acerca do porquê do bom desempenho das equipes da região Nordeste na ONHB; uma investigação sobre o financiamento do CNPq às Olimpíadas Científicas.<sup>274</sup>

De maneira geral, podemos nos incluir nas sugestões de trabalhos, ao dialogarmos com as opiniões de docentes e discentes sobre a ONHB, coletadas e analisadas nessa pesquisa. Acrescentamos a essa lista, a sugestão de um estudo sobre a análise iconográfica na olimpíada, dada a grande presença de fontes visuais nas questões e tarefas específicas, como as “migalhas” apresentadas neste texto.

Procuramos então, trabalhar nossa última tarefa proposta: analisar relações entre as tecnologias digitais, as História Digital e as Humanidades digitais. Após algum intervalo de tempo, devido às atividades laborais, reencontrei-me com a pesquisa e pude participar do II Congresso Nacional do ProfHistória, promovido pela UERJ, onde este trabalho e seus resultados parciais foram apresentados, além de receber sugestões metodológicas e indicações bibliográficas que nos foram muito úteis. Reavaliamos, por sugestão da orientadora Cristina Meneguello, que seria importante um questionário aos membros da equipe técnica, os profissionais da tecnologia da informação que estão por trás de toda a plataforma digital da ONHB. Por fim, e novamente com algumas dificuldades impostas ao professor que se dispõe a pesquisar no Brasil, tivemos êxito em extrair respostas muito enriquecedoras para a compreensão do que até então estava obscuro para nós, as competências técnicas digitais.

O debate com autores que se dedicam à cibercultura e às tecnologias digitais – Pierre Lévy, Yuk Hui, Antonio A. Zuin e Vânia G. Zuin – pode então ser aclarado por vozes

<sup>273</sup> Além de José Gerardo, os estudos de Paulo Airton Damasceno, Anita Lucchesi e Acácio Leandro Simões foram, entre as dissertações analisadas, as que mais se aproximam no campo teórico e em muitas conclusões.

<sup>274</sup> COSTA JÚNIOR, op. cit., 2017, p. 149.

que trabalham diretamente nesta área, e então estabelecemos pontes, na perspectiva transdisciplinar que se estabelece com as Humanidades Digitais. Nosso produto, o site “História para quê?”, foi pensado para ser um meio de reunir as produções realizadas nessa pesquisa e buscar outras conexões no ciberespaço, além de servir como um canal de divulgação da ONHB para o público interessado. Impulsionados pelas experiências e aprendizados que puderam ser reunidos neste espaço em construção, esperamos dar vida às ideias e colocá-las em movimento, de forma inconclusa e fluida, para que possam se ramificar, dar frutos, conectando pessoas que vejam na História grande importância, como ciência, cultura, e sobretudo, para a vida nos tempos atuais.

## REFERÊNCIAS:

### MÚSICA

NAÇÃO ZUMBI. Novas Auroras. Lebab Produções Artísticas, 2014.

### VÍDEOS

A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Documentário. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=7137s&ab\\_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida](https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=7137s&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida), acesso em 21/02/2022.

AMARELO: É Tudo Pra Ontem. Trailer do documentário (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg>, acesso em: 06/09/2022.

### SITES

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. CNPq. *Olimpíadas Científicas*. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/olimpiadas-cientificas>, acesso em: 13/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em: 13/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>, acesso em: 13/07/2022.

CORREIO BRASILIENSE. *Exército veta participação de alunos dos Colégios Militares em olimpíada*. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2019/05/14/interna-educacaobasica-2019,754937/exercito-veta-participacao-de-alunos-dos-cms-em-olimpiada.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/05/14/interna-educacaobasica-2019,754937/exercito-veta-participacao-de-alunos-dos-cms-em-olimpiada.shtml), acesso em 11/07/2022.

DE NEGRI, Fernanda. *Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis?* Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis>, acesso em 14/05/2022.

EL PAÍS. *Lélia Gonzalez, Onipresente*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalez-onipresente.html> , acesso em 14/05/2022.

EL PAÍS. *Emicida: Nossos livros de história são os discos*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-11/emicida-nossos-livros-de-historia-sao-os-discos.html> acesso em 13/05/2022.

G1 GLOBO. *Exército diz que 'conteúdo de algumas questões' motivou saída da Olimpíada Nacional de História na Unicamp*. 16/05/2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/05/16/exercito-diz-que-conteudo-de-algumas-questoes-motivou-saida-da-olimpiada-nacional-de-historia-na-unicamp-veja-prova.ghtml>, acesso em 11/07/2022.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. *Jornal da Ciência destaca participação feminina na OBMEP*. Disponível em: <https://impa.br/noticias/jornal-da-ciencia-destaca-participacao-feminina-na-obmep/>. Acesso em 16/05/2022.

MEMÓRIA DA DITADURA. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/combate-a-tortura/>, acesso em: 15/05/2022.

MENEGUELLO, Cristina. Entrevista sobre a ONHB. *Com Ciência: revista eletrônica de jornalismo científico*. Campinas, n. 172, out. 2015. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117>. Acesso em: 05 mar. 2022.

OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL. Campinas, SP: Unicamp. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>.

OUTRAS PALAVRAS. *A revolta dos adolescentes vista por dentro*. Link: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/>. Acesso em 17/05/2022.

RÁDIO CBN. *Veto do exército à participação de alunos do SCMB*. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/259920/exercito-veta-participacao-de-alunos-de-colegios-m.htm>.

REDE BRASIL ATUAL. *Contra a Reorganização*, 22/12/2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/12/18-nomes-da-mpb-gravam-musica-de-a-poio-aos-estudantes-de-sao-paulo-8401.html>, acesso em: 16/05/2022.

REDES DA MARÉ. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>, acesso em 10/05/2022.

## FORMULÁRIOS DIGITAIS

Formulário de pesquisa para membros da equipe organizadora. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bwe6tgh9XrGtYkU2fk7Jk3BybQ2cB9Do2OoP4GzABKY/edit>.

Formulário de pesquisa para professores e estudantes participantes da ONHB. ITEM 3.3. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bqXh8IwPQ-CXTska3L1JfmPrWmDCv3EMduhVDgkyx5A/edit>.

Formulário de pesquisa para membros da equipe técnica. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa\\_8/edit](https://docs.google.com/forms/d/1e6tYuRgWlaacQgLxJy3rQKEFMSMAYVUYSIWpTZa_8/edit)

## BIBLIOGRAFIA

### TESES E DISSERTAÇÕES

ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré: entre Educação, Memórias e Identidades*. Tese de doutorado, Puc-Rio, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21758@1>, acesso em: 10/05/2022. 238 p.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. *A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN*. Dissertação (Programa de pós-graduação em Ensino – POSENSINO – UERN – UFERSA - IFRN), 2017. 157 p.

DAMASCENO, Paulo Airton Pinto. *Silêncio na sala! Combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. 381 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27185>>.

GÔNGORA, Fábio Vinícius. *O passado em bits: Uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de História*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, programa de pós-graduação em História – ProfHistória. Maringá, PR: UEM, 2018. 196 p.

GUIMARÃES, Helena. *Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2015. 203 p.

LUCCHESI, Anita. *Digital history e Storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2014, 188 p.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018. 167 P.

NASCIMENTO, Éder Dias. *A metodologia WebQuest na aula de história*. Dissertação (mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Campo Mourão- PR, 2018. 128 P.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. 147 p.

SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. *Ensino de história e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de pós-graduação em ensino de História (ProfHistória), Natal – RN, 2019. 126 p.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. *Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2019. 122p.

### BIBLIOGRAFIA GERAL

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v.4, n.2, 2015, p.7-24.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. Edição digital, ISBN: 978-85-378-1202-0.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. “Teoria da semiformação”. In: PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Texto baseado na Conferência apresentada no III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul, da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre, dez. 2000. *Cadernos de Pesquisa*, n.113. p.51-64, julho/2001.

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração Editorial, 2013, 233p. Disponível em [https://app.uff.br/slab/uploads/Holocausto\\_brasileiro\\_vida\\_genoc%C3%ADdio\\_e\\_60\\_mil\\_mortes\\_no\\_maior\\_hosp%C3%ADcio\\_do\\_Brasil.pdf](https://app.uff.br/slab/uploads/Holocausto_brasileiro_vida_genoc%C3%ADdio_e_60_mil_mortes_no_maior_hosp%C3%ADcio_do_Brasil.pdf)

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Org. e Trad.: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, 158 p.

CERRI, Luis Fernando (org). *Cultura histórica, cultura política e ensino em nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022, 461 p.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, 315 p.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. *Educação*. Santa Maria, v. 45, n. 1, p. e91/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984644441328. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41328>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FLEK, Amaro. Resignação? Práxis e política na teoria crítica tardia de Theodor W. *Kriterion*. Belo Horizonte, vol.58, no.138, Sept. /Dec. 2017 Link:

[http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000300467&script=sci\\_arttext#B20](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000300467&script=sci_arttext#B20). Acesso em 15/05/2022.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978. 608 p.

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

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 57 p. vol. 23. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

\_\_\_\_\_. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. 206 p.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010, p.15.

LOPES, André Pereira Leme. Virada Digital? Pesquisa histórica no ciberespaço. *Revista Tempo e Argumento*: Florianópolis, v.10, n.24, abr./jun. 2018, p.136-169.

MAGALHÃES, André V. B. A educação histórica no contexto da Olimpíada Nacional em História do Brasil, como ambiente digital de aprendizagem ativa, colaborativa, espaço de formação docente e de divulgação de conhecimento histórico. *ANPUH-Brasil: 30º Simpósio Nacional de História*, Recife, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565713232\\_ARQUIVO\\_TrabalhoCompletoANPUH-AndreVinicius.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565713232_ARQUIVO_TrabalhoCompletoANPUH-AndreVinicius.pdf). Acesso em: 28/06/2020.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Passado Eletrônico: notas sobre História Digital. *Acervo*: Rio de Janeiro, v.29. n.2, jul-dez. 2016, p.103-116.

MENEGUELLO, Cristina. *Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? História Hoje*, [s.l.] vol. 5, nº 14, p. 1-14, 2011. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=14;](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14;)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MONTEIRO, Ana; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

NIETZSCHE, Friedrich W. *Escritos sobre história*. Trad. Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015, 240 p.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, vol. 11, nº 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Lúcia. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

PUCCI, B. A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). *Experiência formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, p. 69-80. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/a-escola-e-a-semiformacao.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2019.

REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel. *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RODRIGUES, Aldair. Humanidades digitais e diáspora africana: Questões éticas e metodológicas na elaboração de uma base de dados sobre a população escravizada em Mariana (século XVIII). *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 33, nº 69, p. 80-87, Janeiro-Abril 2020, p. 80.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 17 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs.). Trad. Marcos Roberto Kusnick (et al.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150 p.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, vol. 1, nº 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.

SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa (org.) A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019, 241 p.

\_\_\_\_\_. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, ano VIII, nº 15, jul./2017, p.9.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*. Curitiba: vol. 35, nº 74, p. 35-53, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-35.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Trad. Inês Martins Ferreira. Ed. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: vol.80, mar. 2008, p.71-114. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>, acesso em: 21/02/2022.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Trad.: Antonio A. S. Zuin...[et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, 319 p.

VALLE, Lilian D. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. cap. 6, p. 103-113.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. *Luzes sobre a Educação Presencial e a Distância na Cultura Digital: reflexões sobre inovações e transformações pedagógicas*. SeaD- UFSCar, São Carlos, 2021, p. 135-152.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Catherine Walsh ed., 2017. 507 p.

HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Trad.: Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 224 p. 224.

ZAMORA, Jose A. Theodor W. Adorno: educar contra la barbarie. in: PUCCI, B.; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 95-114.

ZUIN, Antônio; ZUIN, Vania Gomes. “A formação no tempo e no espaço da internet das coisas”. *Educ. Soc.*, Campinas, 2016, vol. 37, nº 136, p. 757-773. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00757.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 24, nº 3, p. 420-436, dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7757>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

## APÊNDICE

### 1. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E ESTUDANTES:

Questionário do projeto de pesquisa: História para quê? Humanidades digitais e a Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2009-2022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pesquisador responsável:  
Leandro Sapiensa Galvão Leal Número do CAAE: 51789721.7.0000.8142

Leia com atenção: Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa "História para quê? Humanidades digitais e a Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2009-2021." Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante, e é elaborado em duas vias, uma que você receberá no e-mail cadastrado, e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Em tempos de disputas de memórias, negacionismos e estratégias organizadas para a limitação da liberdade de professores e estudantes, parece relevante, e talvez urgente, problematizar o ensino de história integrado às tecnologias digitais e redes sociais. Este projeto, vinculado ao curso de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Campinas - IFCH, consiste em um trabalho com fontes digitais e interpretação de narrativas historiográficas. Como objetos de análise, destacam-se a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) - Unicamp, e as experiências com a organização e orientação de estudos com equipes participantes desde 2009. As discussões historiográficas envolvidas pautam-se por linguagens e referências decoloniais, inclusivas das minorias, das periferias, do multicultural e intercultural. Apresentaremos reflexões sobre a educação histórica, mediada por recursos digitais, inseridas no campo de estudo sobre mudanças nas formas de ensinar e aprender história. A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

Procedimentos: Participando do estudo você está convidado a atuar como informante de uma pesquisa científica de forma voluntária. Se você participou de uma ou mais edições da ONHB entre 2009 e 2021, responderá a um questionário com roteiro estruturado a partir de questões sobre suas experiências como estudante ou orientador. O questionário será veiculado através do Google forms, e você receberá um link que dará acesso a um formulário com as questões a serem respondidas. Os dados desta pesquisa serão armazenados em dois arquivos: em uma pasta de acesso restrito no computador pessoal do pesquisador-responsável e também em uma nuvem de acesso restrito na internet pelo período de pelo menos 5 anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16.

Desconfortos e riscos: Não há riscos previsíveis para o participante. Contudo, a construção das perguntas integrantes do roteiro seguiu uma série de cuidados e precauções éticas a fim de se evitar a realização de perguntas que adentrem a intimidade ou que possam gerar algum tipo de constrangimento ao participante. Os dados e informações coletadas serão utilizados

exclusivamente para a pesquisa vinculada ao mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, tratando de temáticas pertinentes aos participantes e organizadores do evento, de interesse para a pesquisa, conforme a descrição da metodologia. Você não deve participar desta pesquisa caso seja menor de 18 anos, ou não tenha participado de uma ou mais edições da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), como estudante ou professor orientador.

**Benefícios:** Ao participar da pesquisa, você contribuirá como informante para a geração de dados sobre as experiências de ensino-aprendizagem junto à ONHB. Os resultados serão disponibilizados para publicação como dissertação de mestrado em Ensino de História, e serão reunidos como base de dados para elaboração do espaço digital aberto, a “rede colaborativa para a educação histórica”. Conforme descrição dos objetivos deste projeto, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

**Acompanhamento e assistência:** A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poder entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:** Ao concordar com este termo, você deve ter mais de 18 anos, e permitir a identificação para os devidos créditos, de forma facultativa, quando houver uso de informações específicas fornecidas nas respostas ao formulário, relacionadas exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa e como contribuição aos resultados esperados para a construção do material digital: “rede colaborativa para a educação histórica”.

**Ressarcimento e Indenização:** Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, quando comprovados nos termos da legislação vigente. O ressarcimento, por sua vez, não está previsto, uma vez que a pesquisa não lhe trará custos.

**Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Professor Leandro Sapiensa Galvão Leal, Avenida Joviano Alvim, nº 1250, Atibaia Jardim, Atibaia, e-mail: leandrosgl07@gmail.com, telefone (11) 97261-0289 e/ou Professora Doutora Cristina Meneguello, Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rua Cora Coralina, nº 100, Universidade Estadual de Campinas, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, telefone: (19) 3521-1575. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

E-MAIL

Ciente e de acordo

Nome completo: \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_

## 1. Participação na ONHB e importância para o Ensino de História

### 1.1 - Você participou da ONHB como:\*

*Marque todas que se aplicam.*

Professor orientador

Estudante

### 1.2 - Já participou de quantas edições da ONHB? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Uma

Duas

Três ou mais

Cinco ou mais

Todas

### 1.3 - Indique em quais edições participou:\*

*Marque todas que se aplicam.*

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

2021

1.4 - No contexto atual, como você considera a importância do ensino/estudo de História do Brasil como disciplina escolar em sua formação? \*

não é importante      1            2            3            4            muito importante

1.4.1 - Se desejar, faça um comentário sobre sua resposta ao item 1.4

1.5 - Com base em sua experiência, você acredita que a ONHB torna o conhecimento histórico mais atrativo?

sim

parcialmente

não

1.5.1 - Se desejar, justifique sua resposta anterior:

2. Comparada à sala de aula tradicional, você considera que a ONHB:

2.1 - Permite uma participação ativa dos estudantes, na qual são protagonistas da construção do próprio conhecimento.

Menor

Na mesma medida

Maior

2.1.1 - Espaço para comentário sobre a resposta anterior

2.2 - Possibilita a interação entre professores e estudantes. \*

Menos

Igualmente

Mais

2.2.1 - Espaço para comentário sobre a resposta anterior

### 3. Conteúdos da ONHB e conteúdos formais

3.1 - Em relação aos conteúdos curriculares formais de História do Brasil, no ensino básico, como você considera os conteúdos da ONHB quanto ao pensamento crítico e reflexivo?

3.2 - A ONHB trouxe algum tema que você desconhecia?\*

Sim

Não

3.2.1 - Em caso de resposta afirmativa ao item anterior, poderia dar um exemplo?

3.3 - A ONHB trouxe algum tema sobre o qual você não conversaria e/ou evitaria em seu ambiente familiar ou escolar?

Sim

Não

3.3.1 - Em relação ao item 3.3, poderia dar um exemplo de questão ou documento apresentado do qual se lembre, e tenha julgado polêmico ou controverso?

3.4 - Você acha que a ONHB lida satisfatoriamente com preconceitos e tabus historicamente enraizados na sociedade brasileira?

Sim

Parcialmente

Não

Espaço para comentário sobre o item 3.4

3.5 - Entre os tipos de preconceitos abaixo relacionados, quais você julga serem mais presentes e discutidos a partir da sua experiência na ONHB:

Social

Étnico-racial

De gênero e sexualidade

Político e ideológico

Cultural

Religioso

Outro:

3.5.1 - Em caso da opção "outros" no item 3.5, especificar:

3.6 - Você se lembra de algum acontecimento marcante na sua experiência com a ONHB? Se sim, relate brevemente.

**2. Questionário do projeto de pesquisa: História para quê? Humanidades digitais e a Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2009-2022. Destinado a membros da comissão organizadora.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pesquisador responsável:  
Leandro Sapiensa Galvão Leal Número do CAAE: 51789721.7.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que você receberá no e-mail cadastrado, e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Em tempos de disputas de memórias, negacionismos e estratégias organizadas para a limitação da liberdade de professores e estudantes, parece relevante, e talvez urgente, problematizar o ensino de História integrado às tecnologias digitais e redes sociais. Este projeto, vinculado ao curso de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Campinas – IFCH, consiste em um trabalho com fontes digitais e interpretação de narrativas historiográficas no ensino de História. Como objetos de análise, destacam-se a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) - Unicamp, e as experiências com a organização e orientação de estudos com equipes participantes desde 2009. As discussões historiográficas envolvidas pautam-se por linguagens e referências decoloniais, inclusivas das minorias, das periferias, do multicultural e intercultural. Apresentaremos reflexões sobre a educação histórica, mediada por recursos digitais, inseridas no campo de estudo sobre mudanças nas formas de ensinar e aprender História. A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

Procedimentos: Participando do estudo você está sendo convidado a atuar como informante de uma pesquisa científica de forma voluntária. Se você participou, como membro da equipe organizadora e/ou da elaboração de materiais do evento, de uma ou mais edições da ONHB, entre 2009 e 2021, responderá a um questionário com roteiro estruturado a partir de questões sobre suas experiências relativas à estrutura, organização do evento e perspectivas pedagógico-historiográficas dos materiais produzidos. O questionário no Google Forms ficará disponível para respostas entre os meses de abril e maio de 2022. A reprodução das respostas deve ser autorizada apenas para a finalidade de transcrição das informações pertinentes à pesquisa, concedidas voluntariamente, e respaldadas por este termo. Os dados desta pesquisa serão armazenados em dois arquivos: em uma pasta de acesso restrito no computador pessoal do

pesquisador-responsável e também em uma nuvem de acesso restrito na internet pelo período de pelo menos 5 anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16.

**Desconfortos e riscos:** Não há riscos previsíveis para o participante. Contudo, a construção das perguntas integrantes do roteiro seguiu uma série de cuidados e precauções éticas a fim de se evitar a realização de perguntas que adentrem a intimidade ou que possam gerar algum tipo de constrangimento ao participante. Os dados e informações coletadas serão utilizados exclusivamente para a pesquisa vinculada ao mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, tratando de temáticas pertinentes aos participantes e organizadores do evento, de interesse para a pesquisa, conforme a descrição da metodologia. Você não deve participar desta pesquisa caso não tenha participado de uma ou mais edições da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), como membro da equipe organizadora e/ou da elaboração de materiais do evento.

**Benefícios:** Ao participar da pesquisa, o informante contribuirá para a geração de dados sobre as experiências de ensino-aprendizagem junto à ONHB. Os resultados serão disponibilizados para publicação como dissertação de mestrado em Ensino de História, e serão reunidos como base de dados para elaboração do espaço digital aberto, a “rede colaborativa para a educação histórica”. Conforme descrição dos objetivos deste projeto, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

**Acompanhamento e assistência:** A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:** Ao concordar com este termo, você deve permitir a identificação para os devidos créditos, de forma facultativa, quando houver uso de informações específicas fornecidas nas respostas ao formulário, relacionadas exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa e como contribuição aos resultados esperados para a construção do material digital: “rede colaborativa para a educação histórica”.

**Ressarcimento e Indenização:** Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, quando comprovados nos termos da legislação vigente. O ressarcimento, por sua vez, não está previsto, uma vez que a pesquisa não lhe trará custos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Professor Leandro Sapiensa Galvão Leal, Avenida Joviano Alvim, nº 1250, Atibaia Jardim, Atibaia, e-mail: leandrog107@gmail.com, telefone (11) 97261-0289 e/ou Professora Doutora Cristina Meneguello, Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rua Cora Coralina, nº 100, Universidade Estadual de Campinas, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, telefone: (19) 3521-1575. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos

envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Nome completo\* \_\_\_\_\_

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, sigilo e privacidade, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Ciente e de acordo

1- Para iniciarmos, gostaria de saber de que maneira você participa da equipe organizadora da ONHB. Há quanto tempo está na olimpíada? Conte um pouco sobre esta relação.

2- Em sua opinião, quais são as contribuições da ONHB para o ensino de História do Brasil? Você acredita que a experiência da olimpíada torna o conhecimento histórico mais atrativo aos estudantes?

3- Como é o processo de escolha dos temas e dos conteúdos das questões e tarefas?

4- O viés crítico de muitas questões toca frequentemente em temas polêmicos, tabus e preconceitos da sociedade brasileira, amparado em documentos históricos. Como estas questões "insurgentes" em relação à História oficial e tradicional são recebidos pelo público participante da ONHB?

5- Seguindo o pensamento da questão anterior, você acredita que a ONHB possibilita uma metodologia de ensino-aprendizagem em História do Brasil mais democrática e decolonial?

6- Em relação às olimpíadas científicas, quais seriam os diferenciais da ONHB? Como a ideia de competição é tratada pela equipe organizadora?

7- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que a ONHB enfrenta atualmente, como projeto de extensão universitária de alcance nacional?

### **3. Questionário do projeto de pesquisa: História para quê? Humanidades digitais e a Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2009-2021. Destinado a membros da equipe técnica.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pesquisador responsável:  
Leandro Sapiensa Galvão Leal Número do CAAE: 51789721.7.0000.8142

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que você receberá no e-mail cadastrado, e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Em tempos de disputas de memórias, negacionismos e estratégias organizadas para a limitação da liberdade de professores e estudantes, parece relevante, e talvez urgente, problematizar o ensino de História integrado às tecnologias digitais e redes sociais. Este projeto, vinculado ao curso de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Campinas – IFCH, consiste em um trabalho com fontes digitais e interpretação de narrativas historiográficas no ensino de História. Como objetos de análise, destacam-se a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) - Unicamp, e as experiências com a organização e orientação de estudos com equipes participantes desde 2009. As discussões historiográficas envolvidas pautam-se por linguagens e referências decoloniais, inclusivas das minorias, das periferias, do multicultural e intercultural. Apresentaremos reflexões sobre a educação histórica, mediada por recursos digitais, inseridas no campo de estudo sobre mudanças nas formas de ensinar e aprender História. A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

Procedimentos: Participando do estudo você está sendo convidado(a) a atuar como informante de uma pesquisa científica de forma voluntária. Se você participou, como membro(a) da equipe organizadora e/ou da elaboração de materiais do evento, de uma ou mais edições da ONHB, entre 2009 e 2021, responderá a um questionário com roteiro estruturado a partir de questões sobre suas experiências relativas à estrutura digital do evento, e dos materiais produzidos e armazenados no site da ONHB. O questionário no Google Forms ficará disponível para respostas entre os meses de outubro/novembro de 2022. A reprodução das respostas deve ser autorizada apenas para a finalidade de transcrição das informações pertinentes à pesquisa, concedidas voluntariamente, e respaldadas por este termo. Os dados desta pesquisa serão armazenados em dois arquivos: em uma pasta de acesso restrito no computador pessoal do pesquisador-responsável e também em uma nuvem de acesso restrito na internet pelo período de pelo menos 5 anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16.

Desconfortos e riscos: Não há riscos previsíveis para o participante. Contudo, a construção das perguntas integrantes do roteiro seguiu uma série de cuidados e precauções éticas a fim de se evitar a realização de perguntas que adentrem a intimidade ou que possam gerar algum tipo de constrangimento ao participante. Os dados e informações coletadas serão utilizados exclusivamente para a pesquisa vinculada ao mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, tratando de temáticas pertinentes aos participantes e organizadores do evento, de

interesse para a pesquisa, conforme a descrição da metodologia. Você não deve participar desta pesquisa caso não tenha participado de uma ou mais edições da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), como membro da equipe técnica organizadora e/ou da elaboração de materiais do evento.

**Benefícios:** Ao participar da pesquisa, o(a) informante contribuirá para a geração de dados sobre as experiências de ensino-aprendizagem junto à ONHB. Os resultados serão disponibilizados para publicação como dissertação de mestrado em Ensino de História, e serão reunidos como base de dados para elaboração do espaço digital aberto, a “rede colaborativa para a educação histórica”. Conforme descrição dos objetivos deste projeto, pretende-se a construção de um espaço virtual, colaborativo e conectado às redes sociais digitais, que possibilite a ampliação dos debates pautados por temáticas presentes nas edições da ONHB.

**Acompanhamento e assistência:** A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:** Ao concordar com este termo, você deve permitir a identificação para os devidos créditos, de forma facultativa, quando houver uso de informações específicas fornecidas nas respostas ao formulário, relacionadas exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa e como contribuição aos resultados esperados para a construção do material digital: “rede colaborativa para a educação histórica”.

**Ressarcimento e Indenização:** Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, quando comprovados nos termos da legislação vigente. O ressarcimento, por sua vez, não está previsto, uma vez que a pesquisa não lhe trará custos.

**Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Professor Leandro Sapiensa Galvão Leal, Avenida Joviano Alvim, nº 1250, Atibaia Jardim, Atibaia, e-mail: leandrosgl07@gmail.com, telefone (11) 97261-0289 e/ou Professora Doutora Cristina Meneguello, Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rua Cora Coralina, nº 100, Universidade Estadual de Campinas, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, telefone: (19) 3521-1575. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: [cepchs@unicamp.br](mailto:cepchs@unicamp.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Nome completo\* \_\_\_\_\_

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, sigilo e privacidade, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Ciente e de acordo

Questionário sobre a estrutura digital da ONHB.

Fique à vontade para responder às questões mais pertinentes à sua área de atuação.

- 1- Relate brevemente sua experiência no trabalho com tecnologias digitais dentro da ONHB.
  
- 2- Quais mudanças significativas na plataforma digital da ONHB ao longo dos anos você poderia apontar?
  
- 3- Se possível, faça considerações sobre as capacidades da plataforma digital quanto ao servidor para armazenamento de dados, acessos e cliques simultâneos.
  
- 4- Quais seriam as possíveis aproximações entre as plataformas (LMS) utilizadas na Educação a Distância e a plataforma digital da ONHB?
  
- 5- Quanto às questões estéticas, como é concebido o layout do site, logo, esquema de cores, e disposição dos botões/links para as diversas funcionalidades?
  
- 6- Como é desenvolvido o tratamento com documentos históricos (textos antigos, imagens, mapas) digitalizados para o acervo das questões e tarefas da ONHB?
  
- 7- Como é feita a organização dos materiais das tarefas do tipo análise de imagens (migalhas).
  
- 8- Como funciona a organização de materiais produzidos pelos estudantes, que são posteriormente reunidos e disponibilizados publicamente, como o "Dicionário dos excluídos da História" e a exposição "A independência exposta"?