

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

FRANCISCO WASHINGTON FEITOSA SILVA

**A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL NA
ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA NA CIDADE DE CABEDELO-PB (2010-
2019): APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA PÚBLICA**

**CAXIAS DO SUL - RS
2024**

FRANCISCO WASHINGTON FEITOSA SILVA

**A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL NA
ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA NA CIDADE DE CABEDELO-PB (2010-
2019): APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História como pré-requisito para obtenção do título de mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul. Linha de pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana Gasparini Xerri

**CAXIAS DO SUL - RS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586e Silva, Francisco Washington Feitosa

A experiência da Olimpíada Nacional em História do Brasil na Escola Rosa Figueiredo de Lima na cidade de Cabedelo-PB (2010- 2019) [recurso eletrônico] : aproximações com a história pública / Francisco Washington Feitosa Silva. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2024.

Orientação: Eliana Gasparini Xerri.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Jogos no ensino de história. 3. Escolas públicas - Cabedelo (PB) - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Escola Rosa Figueiredo de Lima (Cabedelo, PB). 5. Prática de ensino. I. Xerri, Eliana Gasparini, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94(075.2)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA
DO BRASIL NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA
NA CIDADE DE CABEDELO-PB (2010 – 2019):
APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA PÚBLICA

Francisco Washington Feitosa Silva

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 24 de fevereiro de
2025.

Banca Examinadora:

Dra. Eliana Gasparini Xerri
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Daniela Pistorello
Universidade do Extremo Sul Catarinense

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que foram e continuam sendo fundamentais em minha vida. Primeiramente, à minha mãe, Damiana Feitosa; em seguida, à minha querida esposa, Maria Teresa Jordão; e ao meu filho, Pedro Augustos. Também ofereço esta dedicação à professora Elionita Almeida e à diretora da escola Rosa Figueiredo, Rosa Viana do Amaral (Rosita). E por fim, esta dissertação é dedicada a todos(as) professores(as) de História da educação básica na cidade de Cabedelo.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo aos meus familiares e amigos que me estimularam e entenderam minhas ausências, em meio à produção desta dissertação de mestrado. Todos vocês sabem da importância desta conquista para mim. Da mesma forma agradeço meus ex-alunos da escola Rosa Figueiredo de Lima, que participaram da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), em especial aqueles que colaboraram com a pesquisa, respondendo o questionário. Sem vocês esta não existiria.

Agradeço também a todos(as) professores e professoras do Programa de Pós-Graduação: Roberto Radünz, Cristine Fortes, Eliana Relá, João Ignácio e em especial às minhas orientadoras Katani Monteiro e Eliana Xerri. Vocês foram sensacionais. Estudar com vocês me fez aprender muito. Ao passo que o curso acontecia, eu ia me transformando como professor. De tal forma que hoje sou um outro. Muito melhor. Obrigado.

Faço meus agradecimentos a excelente convivência que tive com os(as) colegas da turma. Foi muito importante para mim conhecer e poder conviver com todos e todas. Foram muitos aprendizados que eu tive. Para além da amizade construída. E onde se faz amizade, é sempre um bom lugar para se estar. A saudade já é grande.

Da mesma forma agradeço ao CESAA (Centro de Educação e Pesquisa Almeida & Aguiar), por proporcionar esta MINTER com a UCS. Esta universidade, de fato, tem muita qualidade, que pode ser comprovada, por exemplo, a partir dos professores e das professoras que tivemos neste curso de pós-graduação.

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de uma vivência ocorrida entre os anos de 2010 e 2019 na escola pública de ensino fundamental Rosa Figueiredo de Lima, situada na cidade de Cabedelo, no estado da Paraíba, onde realizamos, como professor-orientador, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), com alunos do 8º e 9º anos. Esta experiência olímpica causou imenso impacto em nossa trajetória de professor de História, em função de sua metodologia inovadora em relação ao processo de ensino e aprendizagem histórica. E nesse sentido tem se constituído em uma referência, conforme indicam vários estudos a respeito, principalmente na forma de dissertações e teses. Na consecução da pesquisa, realizamos a sistematização de uma metodologia que desenvolvemos para a sua execução, que pode servir de referência para outros professores que necessitarem de um referencial, à busca de uma participação exitosa. No processo de produção desta dissertação, construímos uma análise crítica sobre a ONHB onde, a partir do estudo de variadas fontes, contextualizando-a no universo das chamadas olimpíadas científicas e situando-a em um contexto internacional e nacional, podemos observar seu caráter diferenciado em relação às demais, notadamente no que respeita sua característica inclusiva. Neste estudo buscamos, a partir da interpretação da experiência citada, utilizando-se de uma metodologia qualitativa, demonstrar, de forma geral, as relações entre a ONHB e a perspectiva historiográfica da História Pública, especialmente em relação ao ensino. No caso particular, problematizar sobre de que maneira aquela prática realizada na escola Rosa Figueiredo de Lima, se constituiu em uma realização de História Pública. Para tal, nos utilizamos de uma vasta bibliografia sobre o tema, como referencial teórico para o estudo, conforme pode ser observado ao longo do texto. Para além da História Pública, também dialogamos com a categoria de consciência histórica, a partir dos referenciais teóricos presentes nas obras de Jörn Rüsen e Paulo Freire. E nesse sentido, buscamos também identificar no processo de realização da ONHB, naquela escola, o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes que dela participaram. Para tal, empreendemos a aplicação de um questionário semiestruturado com os ex-olímpicos. Outrossim, como em nossa pesquisa as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem histórica têm relevância, tratamos também da ideia de Didática da História, à luz das ideias de Jörn Rüsen, no sentido de relacioná-la à metodologia que foi desenvolvida pela ONHB, como instrumento extremamente eficiente de orientação para a vida prática dos estudantes. Por fim, pudemos identificar o estímulo ao desenvolvimento das ideias de cidadania e democracia nos estudantes que participam da “Aventura Intelectual”, denominação criada pela coordenadora da ONHB.

Palavras-Chave: Ensino de História; Escola Rosa Figueiredo de Lima; Olimpíada Nacional em História do Brasil-ONHB; História Pública; Cabedelo; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This research stems from an experience between 2010 and 2019 at the Rosa Figueiredo de Lima public elementary school in Cabedelo, Paraíba, where we conducted the National History Olympiad of Brazil (ONHB) with 8th and 9th-grade students. This Olympic experience had a significant impact on our career as a History teacher due to its innovative methodology in the teaching and learning process of history. It has become a reference, as indicated by several studies, mainly in dissertations and theses. In conducting the research, we systematized a methodology we developed for its execution, which can serve as a reference for other teachers seeking successful participation. In producing this dissertation, we critically analyzed the ONHB, contextualizing it within the universe of scientific Olympiads and situating it in an international and national context, highlighting its inclusive nature. This study aims to demonstrate the general relationship between the ONHB and the historiographical perspective of Public History, especially in teaching. Specifically, it questions how the practice at Rosa Figueiredo de Lima school constituted a realization of Public History. We used an extensive bibliography on the subject as a theoretical reference for the study. Beyond Public History, we also engaged with the category of historical consciousness, based on the theoretical frameworks of Jörn Rüsen and Paulo Freire. We aimed to identify the development of historical consciousness in the students who participated in the ONHB at that school. To this end, we applied a semi-structured questionnaire to former participants. Additionally, given the relevance of issues related to the historical teaching and learning process in our research, we addressed the idea of History Didactics, in light of Jörn Rüsen ideas, relating it to the methodology developed by the ONHB as an extremely efficient tool for guiding students' practical lives. Finally, we identified the promotion of citizenship and democracy ideas among students participating in the "Intellectual Adventure," a term coined by the ONHB coordinator.

Keywords: History Teaching; Rosa Figueiredo de Lima School; National History Olympiad of Brazil-ONHB; Public History; Cabedelo; Historical Awareness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DA ONHB NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ROSA FIGUEIREDO DE LIMA.....	18
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE SE INSERE A ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA.....	18
1.2 OS DESAFIOS DA REALIZAÇÃO DA ONHB NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA.....	40
2 A ONHB, A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	58
2.1 O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA ONHB: ANÁLISE DE UMA AVENTURA INTELECTUAL.....	58
2.2 A IMPORTÂNCIA DA ONHB PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	91
2.3 A ONHB NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS OLÍMPICOS.....	104
3 A HISTÓRIA PÚBLICA E A ONHB: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	120
3.1 A HISTÓRIA PÚBLICA, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES COM A ONHB.....	120
3.2 A ONHB COMO UMA PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA.....	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXO A - DOCUMENTO DA 1ª FASE , 11ª EDIÇÃO DA ONHB, 1ª QUESTÃO.....	171
ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EX-OLÍMPICOS DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA.....	173
ANEXO C - ENTREVISTA COM A GESTORA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA.....	182
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA GESTORA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA PARA O USO DE SUA ENTREVISTA NESTA DISSERTAÇÃO.....	188
ANEXO E - FOTOGRAFIA OFICIAL TIRADA NA FINAL DA 8ª ONHB NA UNICAMP.....	189
ANEXO F - DOCUMENTO FORNECIDO PELA COORDENAÇÃO DA ONHB PARA QUE A EQUIPE FINALISTA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA PUDESSE ANGARIAR APOIO MATERIAL PARA A VIAGEM À FINAL EM CAMPINAS NA 8ª EDIÇÃO.....	190
ANEXO G - IMAGEM AÉREA DAS RUÍNAS DA FORTALEZA DE SANTA CATARINA, SITUADA NA CIDADE DE CABEDELO. A PARTIR DE ONDE SURTIU A CIDADE. TESTEMUNHA DE MUITOS IMPORTANTES ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	191
ANEXO H - MATÉRIA DE JORNAL REPERCUTINDO NOSSA PARTICIPAÇÃO EXITOSA NA 7ª EDIÇÃO DA ONHB. NO CASO O JORNAL CORREIO DA PARAÍBA, À ÉPOCA O DE MAIOR CIRCULAÇÃO NO ESTADO, COM SEDE NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.....	192

INTRODUÇÃO

A presente dissertação e a pesquisa, da qual se originou, resultam de uma experiência vivida por nós entre os anos de 2010 e 2019 na escola municipal de ensino fundamental Rosa Figueiredo de Lima, situada na cidade de Cabedelo, localizada na área metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba, onde éramos professor de História e coordenamos a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil, com os estudantes do 8º e 9º anos, de forma ininterrupta.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada desde o ano de 2009 pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), insere-se dentro da perspectiva das olimpíadas científicas. Constitui-se em uma competição anual em nível nacional, que envolve alunos dos dois últimos anos do ensino fundamental e os estudantes do ensino médio, de escolas públicas e privadas do Brasil. Ela ocorre em etapas sucessivas e eliminatórias, sendo a maioria delas on-line, através do sítio constituído pela instituição organizadora. Apenas a fase final, que ocorre na UNICAMP, é presencial. Cada fase virtual tem duração de uma semana, onde as equipes são formadas por três alunos de uma mesma instituição de ensino, havendo necessariamente um professor de História como orientador.

Esta vivência nos fez despertar para a existência de múltiplas possibilidades de pesquisa e ensino de História, usando diferentes suportes teóricos, metodológicos, didáticos e fontes que permitem compreender os processos históricos, bem como formas muito diversas de ensinar e aprender o conhecimento histórico de forma significativa. Essa compreensão nos motivou na realização da pesquisa acadêmica que se transformou no presente trabalho acadêmico, intitulado: **A Experiência da Olimpíada Nacional em História do Brasil na Escola Rosa Figueiredo de Lima na Cidade de Cabedelo-PB (2010-2019): Aproximações Com a História Pública.**

Nessa perspectiva, a construção desse objeto de estudo está diretamente relacionada àquela realidade vivida por nós. Portanto, no universo da pesquisa que foi realizada, há uma relação direta entre o objeto e o pesquisador. Ou seja, o historiador está imerso na investigação. Tal situação não é novidade no campo das ciências humanas. De tal forma que, concordando com Minayo (2022, p.14), "[...] existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa [...] tem um substrato comum de identidade com o investigado, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos[...]".

Ademais, a ONHB já fomentou um significativo número de estudos e produção acadêmica, notadamente na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem na educação

básica, na área de História. Nesse sentido, um alentado número de pesquisadores tem se interessado por estudá-la. Citando os mais expressivos, encontramos os trabalhos de Meneguello (2011, 2015 e 2018), Costa Junior (2017), Damasceno (2018), Paniago (2018, 2021 e 2023), Magalhães (2019 e 2020), Rodrigues (2020), Giesbrecht (2020), Dias (2021), Araújo (2013), Silva (2013), Simas (2018), Miranda (2013), Negócio (2020), entre os mais destacados. Estes estudos, na forma de artigos científicos, dissertações e teses mostram como a Olimpíada Nacional em História do Brasil tem se constituído em um instrumento didático-pedagógico, na área da educação histórica, e na perspectiva de levar para a sala de aula a pesquisa e interpretação das fontes históricas, bem como a construção do conhecimento histórico, ao permitir os educandos a conhecerem os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados pelos historiadores na produção historiográfica. Também, como o envolvimento e participação na ONHB permite a superação dos métodos tradicionais de ensino ainda utilizados na educação básica, na busca por uma aprendizagem significativa, e, portanto, transformadora.

Nesse sentido, aludindo ao universo metodológico desenvolvido para a ONHB, onde os temas tratados nas questões seguem os parâmetros curriculares nacionais, a professora da UNICAMP e coordenadora da olimpíada Cristina Meneguello, (2011, p.5) em um artigo onde analisa as duas primeiras edições da ONHB afirma que:

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral. Ao levantar tais questões, os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato.

Durante os dez anos em que nos constituímos em um professor-orientador de equipes na escola Rosa Figueiredo de Lima, sempre identificamos na ONHB aspectos muito peculiares no sentido da abordagem em relação as questões históricas do Brasil, distinto de tudo aquilo que até então nós tínhamos vivenciado no universo do ensino e aprendizagem histórica escolar. De forma que, a partir de tal vivência, fomos incorporando em nossa prática de professor de História, alguns destes aspectos que são característicos da abordagem olímpica. De tal forma que vislumbramos a necessidade de voltarmos à academia, à busca de novos conhecimentos, estimulados e curiosos em melhor compreendermos os pressupostos teóricos e metodológicos que estão embutidos na ONHB, em especial, o seu caráter de divulgação histórica, o estímulo

à pesquisa como um meio de aprendizagem, assim como a crença de que os estudantes são capazes de produzir conhecimento histórico ao lado de seu professor.

Destarte, depois do conhecimento da perspectiva historiográfica da História Pública, a partir da disciplina cursada no mestrado profissional em História na Universidade de Caxias do Sul (UCS), passamos a acessar textos e obras de variados autores que se dedicam ao estudo desta modalidade de pesquisa histórica, como por exemplo Albiere (2011), Almeida (2011 e 2013), Liddington (2011), Rovai (2011, 2013, 2020, 2022), Matos (2014), Mauad (2016) Frisch (2016), Carvalho (2017), Ferreira (2018), Santiago (2018), Wanderley (2020), Carneiro (2021), Starling (2021), entre outros. Como decorrência do acesso ao universo da História Pública, ao lado da professora Katani (responsável pela disciplina), passamos a vislumbrar a ideia de que aquela metodologia singular que a ONHB empregava na consecução olímpica, tinha relação com essa perspectiva historiográfica.

Nesse contexto, aludindo ao universo conceitual da História Pública, o professor de História da Universidade de Brasília (UNB) Bruno Carvalho, (2017) em seu site Café História afirma:

[...] eu entendo a História Pública como uma forma do historiador profissional engajar diferentes públicos não-especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos. A História Pública, desta forma, tem muitas moradas. E nisso, ao que me parece, os historiadores parecem concordar: entende-se, hoje, que ela pode (e deve) ser feita nas ruas, na mídia, nos museus, nas galerias, nos arquivos, nas escolas, nas bibliotecas e até mesmo no interior de organizações privadas.

Em consonância com essa ideia, observamos que “forças sociais” estimulam historiadores, exercendo certa pressão, no sentido de que o conhecimento histórico ultrapasse os “muros” do mundo acadêmico, onde possa alcançar o público não especializado, que demanda sobre o saber historiográfico produzido pelos profissionais da História.

A esse respeito, Rüsen (2009) nos chama a atenção para o fato de que o crescente interesse da sociedade pela História no espaço público, está relacionado, também, a intenção de uso do conhecimento histórico, no sentido de justificar ou repelir certos argumentos, com finalidades políticas. Essa lógica impele os historiadores para o debate público da História, exigindo deles uma postura de diálogo direto com diversos públicos não especializados, mas diretamente interessados em entender os meandros da historiografia. Trata-se, portanto, de uma operação historiográfica que exige destes profissionais a capacidade de construir explicações acessíveis a este público, e até contar com sua cooperação, na produção desse conhecimento.

Nessa direção, entendemos que a escola pode ser, também, um ambiente de construção

e de divulgação do conhecimento histórico, levando este conhecimento na perspectiva científica para a sala de aula, permitindo aos professores e estudantes o domínio do processo criativo e de produção de conhecimento no campo disciplinar da História, desde que se considere o rigor metodológico, teórico e de forma crítica e reflexiva.

A partir de então, passamos a refletir sobre **de que maneira aquela experiência realizada na Escola Rosa Figueiredo de Lima em relação a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), se constituiu em uma prática de História Pública?** Foi exatamente esta questão que nos estimulou na realização da pesquisa que se materializou no presente texto da dissertação que ora apresentamos. Pois como diz o professor Rodrigo de Almeida Ferreira da Universidade Federal Fluminense (UFF), “[...] a escola é o local privilegiado quando se propõe refletir sobre a relação entre a História Pública e o ensino” (Ferreira, 2018, p.29).

Dessa maneira, cabe acrescentar que esse processo deve ser realizado sempre com a participação ativa dos sujeitos do processo educacional, que são os alunos. Afinal de contas, a História Pública como processo, não é apenas divulgação. Ela, a divulgação, é um aspecto. Existe um conhecimento produzido pela historiografia que o professor media. Os estudantes trazem consigo, também, conhecimentos prévios que interagem na discussão das temáticas na sala de aula. Como nos ensina Paulo Freire (2002, p. 12) em *Pedagogia da Autonomia*:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Em uma relação dialógica entre professores e estudantes, numa visão de entrelugares, redes de conhecimento, onde o docente se constitui em um provocador, um estimulador e orientador em relação aos conhecimentos históricos, mediando um rico debate, a partir de leituras variadas e as experiências outras, incluindo aí os saberes da comunidade em que a escola está inserida, tal como observamos na ONHB, nesse processo, pode-se também produzir conhecimento.

Outrossim, entendemos que as práticas desenvolvidas com a experiência da ONHB, permitem afirmar existir uma relação direta com a concepção historiográfica da História Pública, principalmente na perspectiva do ensino. Nesse sentido, alinham-se, principalmente, em relação à necessidade de que o conhecimento histórico tem de ter uma dimensão social prática, no sentido de iluminar o exercício da cidadania dos sujeitos históricos nela envolvidos.

Neste aspecto, as ideias do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen são bastante esclarecedoras, quando, aludindo sobre as relações do saber histórico à prática, afirma:

Quero tratar das “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. [...] Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção [...], é questão central da “didática” como parte sistemática integrante da teoria da história. O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado (Rüsen, 2007, p.87).

Aqui, faz-se necessário observar que para Rüsen (2007, p.93) a didática é parte constitutiva do conhecimento histórico científico, e não algo externo, como ainda hoje prevalece nos centros acadêmicos de formação de historiadores. Daí a necessária constituição conceitual da didática da história, onde para ele:

[...] a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diferentes. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica.

Em vista disso, a didática da histórica como um recurso fundamental na reflexão dos historiadores, deve estar concatenada com a vida prática dos sujeitos em sociedade. Nesse sentido, sua interação com a noção de consciência histórica, dá-se a partir do momento que o educando se apropria do "aparato conceitual", possibilitando de forma objetiva compreender o mundo em que vive, permitindo-o usar essa consciência histórica que se introjeta no sujeito, " e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano" (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p.16).

Em relação aos aspectos concernentes à categoria da consciência histórica como elemento importante no processo do ensino de história, observamos haver elementos em comum entre Rüsen e Paulo Freire. Essa aproximação foi evidenciada a partir de estudos realizados pela professora Tânia Garcia, (2008, p.130) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ao afirmar que:

[...] adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com ideias desenvolvidas pelo educador brasileiro Paulo Freire,

especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, a ação de se fazer consciente é permanente, pois a realidade está sempre em mutação. Freire (1967) destaca a necessidade da autoconsciência, numa perspectiva histórica, pois ninguém conscientiza ninguém. Quando os "homens simples" não são capazes de interpretar sua realidade, as elites se apresentam como tradutoras sobre o como agir em relação a questões concretas. Aqui, esse homem não é mais sujeito. Transforma-se em um simples objeto. É necessário a ação consciente dos seres humanos, para compreender o sentido da mudança, e assim interferir na realidade.

Para além do que até aqui foi discutido, apresentamos também os objetivos pretendidos com a nossa pesquisa, agora transformada em dissertação, que se constituem dos seguintes elementos. Geral: problematizar em que medida a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil na Escola de Ensino Fundamental Rosa Figueiredo de Lima entre os anos de 2010 e 2019 constituiu-se em uma prática de História Pública, na perspectiva do ensino. Específicos: identificar como a proposta metodológica da ONHB contribui para a produção do conhecimento histórico; cotejar a prática das equipes na escola Rosa Figueiredo com os pressupostos da História Pública; identificar o incremento da consciência histórica entre os participantes da ONHB na escola Rosa Figueiredo; produzir um suporte metodológico que possa auxiliar professores de história e estudantes da educação básica na participação exitosa da ONHB.

Entendemos que nossa pesquisa teve um caráter qualitativo. Ela pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Segundo Bogdan e Biklen, (2011, p.8) os principais elementos constitutivos da pesquisa qualitativa são:

- [...] 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal;
- 2) é descritiva;
- 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos;
- 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva;
- 5) tem um significado extremamente importante.

Dentro dessa compreensão, este trabalho acadêmico busca responder aos objetivos propostos, a partir do problema apresentado, pois como diz Febvre (1977), “sem Problema, não há História”. Assim, a investigação passa pelo seguinte caminho metodológico: inicialmente desenvolvemos um levantamento bibliográfico referente aos estudos da História Pública, sobre

a Olimpíada Nacional em História do Brasil, bem como em relação aos trabalhos acadêmicos relacionados a aprendizagem histórica. A partir de então, desenvolvemos análises aprofundadas destes, para fins de embasamento teórico. Posteriormente, realizamos o levantamento das fontes históricas impressas e virtuais, bem como a interpretação destas. Também efetuamos uma entrevista de História oral com a gestora da escola Rosa Figueiredo de Lima, pois a mesma constituiu-se em um importante sujeito na consecução de nossa experiência olímpica, que se tornou em objeto deste estudo (conforme pode ser verificado no tópico 1.2 do primeiro capítulo). Nesse sentido, ouvi-la, constituiu-se em um significativo elemento contributivo para nossa pesquisa, já que “os elementos recolhidos através do procedimento de constituição de fontes orais traduzem visões particulares de processos coletivos” (Delgado, 2010, p. 18).

Também realizamos a aplicação de um questionário semiestruturado que foi aplicado junto a um grupo de ex-alunos que participaram daquela experiência com a ONHB. Nesse sentido, a sua execução justifica-se pelo fato de que se torna muito importante para os objetivos da pesquisa, ouvir os estudantes que se constituíram nos principais sujeitos da vivência que está sendo estudada. Também pelo fato de que, com ele, teremos os meios de compreender empiricamente se a participação na ONHB foi importante para uma possível aprendizagem histórica significativa, e no desenvolvimento de suas consciências históricas. Sua realização deu-se por intermédio do Google Forms, endereçados aos sujeitos através de e-mail e Whatsapp. Posteriormente realizamos a análise de conteúdo destas fontes produzidas.

Na consecução desta pesquisa, tivemos um grande e variado universo de fontes históricas, para além daquelas já apresentadas. As bibliográficas, a partir de produção acadêmica sobre a ONHB, as obras que tratam da perspectiva historiográfica da História Pública, as produções que aludem às questões referentes a aprendizagem histórica, aí incluso os estudos sobre a didática da História e da consciência histórica; assim como aquelas que nos ajudaram na construção da retrospectiva analítica da História de Cabedelo. Também dispomos de jornais impressos que noticiaram sobre essa experiência olímpica aqui estudada, fotografias, mapas e o arquivo da escola que contém praticamente toda a memória da realização da ONHB de forma impressa.

Ademais, ainda contamos com o sítio próprio da organização da olimpíada (UNICAMP) que disponibiliza as informações sobre a olimpíada, incluindo todas as questões que por nós foram resolvidas (documentos oficiais, imagens, vídeos, músicas, iconografia, matérias de jornais e revistas da imprensa, textos acadêmicos, dissertações, teses, artigos científicos, propagandas etc.) estas virtuais. Além disso, tivemos à nossa disposição, algumas das tarefas que foram realizadas por nossas equipes, nas antepenúltimas fases das edições em que

participamos. Também nos utilizamos dos relatórios técnicos que foram produzidos pela coordenação da ONHB, junto ao MCTI (Ministério da Ciência Tecnologia e Informação), em função de a mesma ser financiada por aquele ministério. Mais ainda, resgatamos o blog que a escola produzia durante o período em que realizamos a experiência olímpica, e que trazia informações concernentes à participação da mesma na ONHB. Algumas destas fontes, como forma de ilustração, estão na área de anexos desta dissertação

A relevância e a pertinência da execução desta pesquisa podem ser evidenciadas em vários aspectos. O primeiro elemento a se destacar é o social. Na sua execução ocorria uma enorme mobilização da comunidade escolar, bem como uma grande expectativa entre os estudantes, à espera de serem selecionados. Sempre tivemos um enorme apoio de todas as pessoas da escola, bem como dos demais professores de História do município. Nosso trabalho foi divulgado pelas mídias tradicionais e virtuais, tanto pela Secretaria de Comunicação de Cabedelo, como também por órgãos de imprensa da capital. Então, a execução da presente pesquisa deve ser entendida como, no mínimo, um retorno àquela sociedade que contribuiu de forma entusiasmada para a execução da experiência olímpica bem-sucedida. Além do fato de termos produzido um referencial metodológico (tópico 1.2), visando estimular outros professores e os estudantes a participarem da ONHB, como um instrumento didático centrado na melhoria da aprendizagem histórica.

No tocante à relevância científica, observamos que o tema aqui apresentado aborda aspectos relacionados ao significado da ONHB, em sua interface com as questões relacionadas ao processo de uma aprendizagem significativa no campo disciplinar da História, na educação básica, bem como sua relação com a perspectiva da História Pública. Também observamos que os autores e autoras em seus artigos, dissertações e teses que tivemos acesso, não realizaram uma análise detida e aprofundada das relações entre a História Pública e as experiências vivenciadas na Olimpíada Nacional em História do Brasil, notadamente no que respeita à perspectiva do ensino de História. Esse importante aspecto aparece de forma lateral, havendo, portanto, uma lacuna historiográfica em relação ao tema, e que a presente dissertação busca contribuir com a sua mitigação.

A partir destas observações iniciais e considerando o esforço acadêmico para a consecução da pesquisa, nossa dissertação está constituída em três capítulos, além da introdução e considerações finais, que passamos a descrever de forma objetiva.

No primeiro capítulo, inicialmente realizamos uma retrospectiva histórica da cidade de Cabedelo, visando contextualizar a realidade em que a escola está inserida, proporcionando aos leitores uma compreensão de como aquele lugar se situa na História do Brasil. Logo em seguida

desenvolvemos uma análise qualitativa sobre as dificuldades e desafios para a realização da ONHB em uma escola pública de ensino fundamental, a fim de contribuir para a superação das mesmas. Por último, produzimos a sistematização de uma metodologia que foi construída por nós para a consecução daquela “Aventura Intelectual”¹, tendo como objetivo, não apenas demonstrar o processo que percorremos na sua execução, mas também buscando contribuir com os colegas professores de História, e estudantes, que necessitem de uma referência para a realização da ONHB de forma exitosa.

Já em relação ao segundo capítulo, desenvolvemos inicialmente uma análise crítica da ONHB, contextualizando-a em uma perspectiva internacional e nacional no cenário das olimpíadas científicas, a partir de um revisitamento das 16 edições que até aqui ocorreram, demonstrando sua importância para os professores de História que já tiveram a possibilidade dela participar, no tocante à sua relevância em fomentar reflexões em relação ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa no campo do ensino da História do Brasil. Em seguida construímos uma investigação relativamente a possibilidade de a ONHB ter contribuído para o incremento da consciência histórica dos alunos que participaram da experiência vivida na escola Rosa Figueiredo de Lima, à luz das ideias presentes em Jörn Rüsen e Paulo Freire.

No tocante ao terceiro e último capítulo, buscamos demonstrar as aproximações teóricas e metodológicas entre a ONHB e a História Pública. Procedemos a uma análise do significado da História Pública, visando identificar suas características específicas, buscando contribuir principalmente com os aspectos relacionados à perspectiva do ensino. Por fim, realizamos uma interpretação da realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, visando constatar, especificamente, de que forma aquela experiência se constituiu em uma prática de História Pública, em relação ao ensino.

¹ Essa expressão foi usada pela primeira vez pela professora Cristina Meneguello, coordenadora da ONHB, em um artigo onde analisa as duas primeiras edições da olimpíada. Ela aparece no título do mesmo: “Olimpíada Nacional em História do Brasil – Uma Aventura Intelectual?”

1 A EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DA ONHB NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ROSA FIGUEIREDO DE LIMA

Neste capítulo, analisamos como se deu a experiência de realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), organizada desde 2009 pela Universidade de Campinas (UNICAMP), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rosa Figueiredo de Lima. Uma instituição pública, situada na cidade de Cabedelo no estado da Paraíba, onde durante os anos compreendidos entre 2010 e 2019, tivemos a responsabilidade de organizar a referida olimpíada científica, com turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Inicialmente, realizamos a contextualização histórica em que está situada aquela instituição, visando permitir aos leitores a exata compreensão do meio social, econômico, político, cultural e educacional da cidade em que a escola está inserida. Assim sendo, faremos uma breve retrospectiva analítica da história da cidade de Cabedelo.

Posteriormente, construímos uma análise qualitativa dos desafios encontrados para a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil, em turmas do ensino fundamental na escola pública, em função de razões objetivas e subjetivas que serão analisadas, visando contribuir para o aprimoramento de ações que venham a superar aquelas dificuldades.

Por fim, fizemos a sistematização de uma metodologia para a realização da ONHB, que foi desenvolvida por nós no período em que coordenamos a olimpíada na escola Rosa Figueiredo de Lima, buscando colaborar com os(as) colegas do sistema municipal de ensino de Cabedelo, bem como qualquer outro(a) professor(a) de História que precisar de uma referência inicial para a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil de forma exitosa.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE SE INSERE A ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA

Iniciamos este tópico tratando da História do território em que a escola se situa, em função de entendermos que seria impossível tratar cientificamente de uma experiência de ensino e aprendizagem escolar bem-sucedida, como é o caso em questão, analisando os sujeitos aprendentes e seu desenvolvimento educacional, a partir da realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil, sem construir uma análise histórica do lugar em que a mesma está situada.

Afinal de contas, a ONHB trata da História do Brasil. E a cidade em que a escola está situada, guarda grande relevância com o processo histórico brasileiro, notadamente no período colonial. Ademais, estamos estabelecendo uma relação entre a experiência olímpica e a História

Pública, a Didática da História e a Consciência Histórica.

Como então não iniciar esse estudo a partir da História local? Até porque a própria metodologia que a olimpíada desenvolveu, valoriza e estimula o estudo, a pesquisa e a produção de conhecimento a partir da perspectiva regional e local, notadamente em suas tarefas. Ademais, como preceituam as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, “o trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 139). E, portanto, mais democrática e inclusiva.

A Escola Rosa Figueiredo de Lima está situada em Cabedelo, no estado da Paraíba. Uma cidade litorânea que faz parte da área metropolitana da capital, João Pessoa. A história de Cabedelo confunde-se com a da Paraíba e do Brasil, desde os primeiros momentos do processo da conquista colonial portuguesa na América.

A presença do conquistador lusitano nestas paragens paraibanas, iniciou-se por Cabedelo. O lugar constitui-se em uma continuidade da orla da capital, formando uma península, que se estreita no encontro do rio Paraíba com o mar. Segundo o professor Pimentel (2015) a localidade foi assim denominada em função da existência de uma povoação em Portugal, nas proximidades da cidade do Porto.

De fato, como nos mostra a realidade de outras localidades situadas na Paraíba, era comum essa ação de denominar lugares no Brasil, com nomes de cidades da pátria lusitana. Antes mesmo da implantação do sistema de capitanias hereditárias que veio a ser introduzido no Brasil a partir 1534, há referências da presença portuguesa em Cabedelo. É que há documento escrito, datado de 1502, referindo-se à expedição realizada na costa brasileira, em que o historiador paraibano Pinto, (1977, p.10) na obra *Datas e Notas Para a História da Paraíba* afirma que:

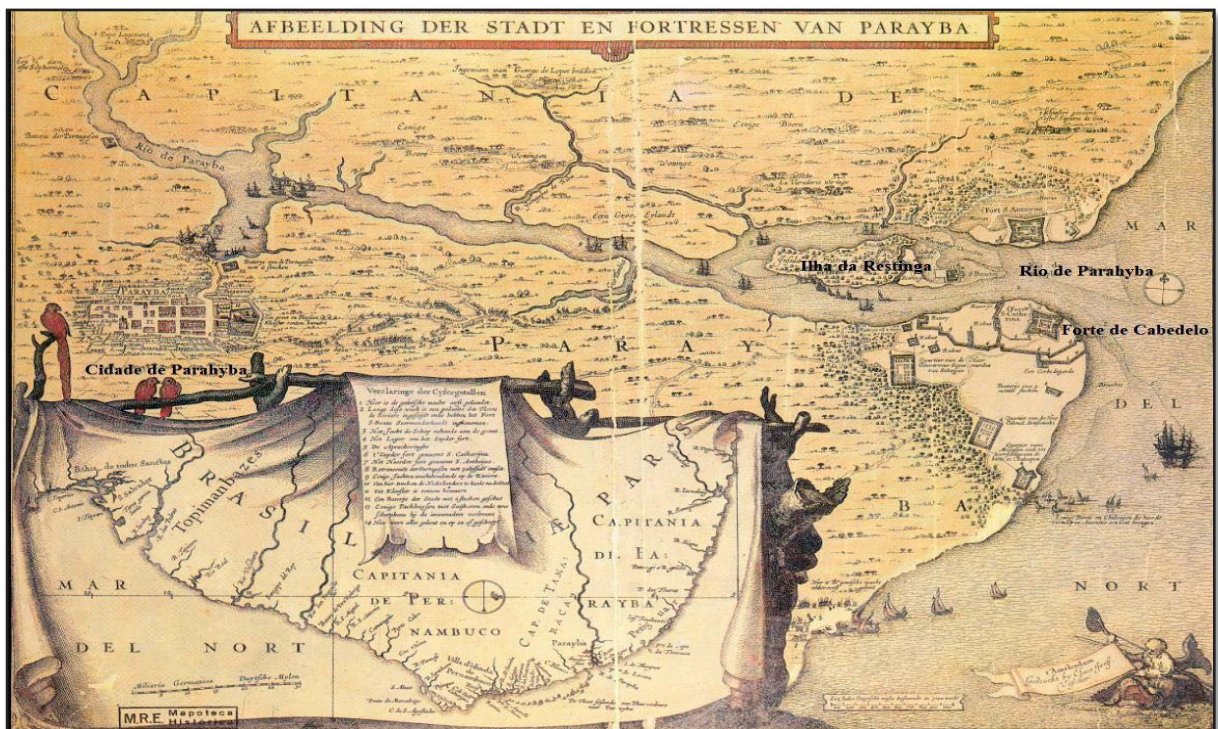
O primeiro mapa do Brasil em que se vê terras da Parahyba com denominação é o conhecido na história pelo nome de *cantino*, organizado em Lisboa em 1502 sob o resultado da expedição de reconhecimento da costa do paiz em 1501, figurando nele, na altura da Parahyba, um monte intitulado de São Vicente. [...] O rio Parahyba começa a aparecer na *Cartographia Brasileira*, depois da expedição de solis, no Atlas de Hustman, sob o nome de S. Domingos e vai até muito perto da conquista da Capitania, quando foi trocado o nome português pelo indígena[...].

Da fonte acima citada, depreende-se que, apesar do rio Paraíba² ter sido originalmente

² Importante descrição com riqueza de detalhes sobre as características do rio Paraíba, a partir da sua foz, inclusive fazendo referência à Ponta do Cabedelo, local que, a partir da conquista lusitana, com a construção do forte de Santa Catarina, seria construído um povoado do mesmo nome, está presente na obra **História da Conquista da Paraíba**, de autor desconhecido e **datado de 1603**, mas que certamente foi escrito por um Jesuíta que testemunhou

denominado de São Domingos, os portugueses passaram a usar a mesma denominação que os indígenas usavam e como até hoje é designado, mudando somente a grafia. O rio Paraíba, com aproximadamente 300 km de extensão, nasce na serra do Jabitacá, no atual município de Monteiro, na fronteira entre os estados de Pernambuco e Paraíba. Ele cumpriu um papel fundamental no processo histórico da conquista portuguesa das terras ao norte da capitania de Itamaracá, que viria a se constituir a partir de 1574, na capitania Real da Paraíba.

Figura 1 - Planta da Barra do Rio Paraíba.



O mapa com o título: “Afbeeldingder stadt em fortressen van Parayba” foi feito por Nicolaes Iansz Yissber no ano de 1635. Afbeeldinghen van Pariba ende Forten. Estampa avulsa da Mapoteca do Itamarati (Ministério das Relações Exteriores), Rio de Janeiro. (In: REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial. 2002 CD-ROM).

Fonte: <http://www.liber.ufpe.br/atlas/modules/home/publicationsesp.php>

A localização geográfica de Cabedelo, situada à margem direita da foz do rio, tanto lhe

os acontecimentos belicosos que envolveram a conquista das terras que viriam a se constituir na Capitania Real da Paraíba, pois ao seu final consta a seguinte mensagem: “Assim conclui esta interessante história da Conquista do Paraíba, do próprio punho de um membro da Companhia de Jesus; seguindo-se duas peças encomiásticas a Martim Leitão, escritas em verso latino”. Ali é dito que “o rio Paraíba (que nas cartas de marear se chama S. Domingos) está em 6º da banda do sul; corre por o rumo a que os mareantes chamam N. N. O., S. E.: a barra, à entrada, corre pelo N. E., S. S. O., até a Ponta do Cabedelo, que é já dentro. Tem de baixa-mar, no mais baixo, em um banco que faz de areia, 4 braços; e daí para dentro, pelo rio acima, tem 6 e 7. A boca da abra, que o rio faz, terá de largo uma légua; e o canal que vai pelo meio (que é o que chamamos barra) tem ¼ de légua; e todo o mais, de uma parte e outra, é muito aparcelado. O fundo é de areia, muito limpo e sem nenhuma pedra; e assim é muito maior porto, e capaz de maiores embarcações que o de Pernambuco e Tamaracá, dos quais dista, 22 lég. do de Pernambuco, e 17 do de Tamaracá, por costa, para a banda do N.; e os arrecifes, que correm ao largo de toda esta, quebram ali mais (2010, p. 21-22).”

conferiu importância durante o período colonial, em função das questões de defesa contra os inimigos da coroa portuguesa a partir da construção do forte, quanto na contemporaneidade, pois é a partir do porto que ali se situa, que se escoava a produção econômica do estado para outras regiões do Brasil e do mundo, bem como as importações.

Em 1500, quando da chegada oficial dos portugueses à América, a região que hoje corresponde à Paraíba era habitada pelos seguintes grupos indígenas: Tupis, Cariris e Tarairús. No litoral paraibano havia os potiguaras (Tupis) que viviam no Norte, onde localiza-se o atual município de Cabedelo, ocupando o Nordeste brasileiro, do rio Paraíba estendendo-se até o Maranhão. Nas palavras do professor Moonen, (1983, p.14) em sua obra *Pindorama Conquistada*, os Potiguaras se constituíram num grupo bastante numeroso:

[...] com dezenas de milhares de súditos. Documentos históricos falam dos potiguara como o maior e mais guerreiro do Brasil[...]. Os Potiguara lutaram contra os portugueses até 1599 quando foram vencidos, não pelas armas portuguesas, mas pelas doenças trazidas pelos colonizadores. Para resistir durante tantos anos, evidentemente era necessário um nível de organização que excedia o nível de aldeia.

Quando da criação do sistema de capitânias hereditárias, a Paraíba não constava entre as quinze iniciais. O que corresponderá ao seu futuro território, incluindo a área em que se constituirá Cabedelo, pertencia a Itamaracá. Isso não será impedimento para que os portugueses já mantivessem relação com os potiguaras, na perspectiva da extração de toras de pau-brasil na forma de escambo.

Assim sendo, os potiguaras, conforme assinala Abreu, (1998, p.67) “[...] sempre amigos dos franceses, faziam com estes bons negócios na Paraíba, onde não os perturbavam os portugueses, contentes com breves excursões à procura de âmbar, abundante por aquelas plagas até o Ceará, e com o pau-brasil trazido do interior pelos próprios”.

Nessa perspectiva, a França não reconhecia o tratado de Tordesilhas que dividiu com exclusividade as terras da América entre portugueses e espanhóis. Assim, eles estimulavam os potiguaras a criarem constantes escaramuças com os lusitanos. Bem como muito fizeram para se estabelecerem na foz do rio Paraíba, na área correspondente a Cabedelo.

Já os tabajaras, constituíram-se em um outro povo indígena (Tupi) que passou a ocupar o litoral paraibano, na parte Sul em relação ao rio Paraíba. Chegaram ao território em fins de 1584, oriundos do norte da Bahia, às margens do rio São Francisco, de onde fugiram a partir de combates com os portugueses.

Apesar de potiguaras e tabajaras manterem uma relação respeitosa entre si, pois tinham os conquistadores portugueses, naquele momento, como inimigo comum, não mantinham

laços maiores de amizade. Havia desconfiança recíproca entre eles, notadamente da parte dos potiguaras.

Os potiguaras nunca mantiveram contatos mais demorados com os conquistadores lusitanos. Contudo, conforme Gouveia, (2010, p.24) “[...] de 1535 em diante, opondo-se aos donatários, [...] fizeram constantemente guerra aos portugueses”. E sendo os gentios estabelecidos em um vasto território e com um histórico de guerreiros, os colonizadores presentes nas capitanias de Itamaracá e Pernambuco, estavam sempre atentos por acontecimentos passados, notadamente depois que ficou explícita a aliança daqueles com os franceses.

Conforme relato de Frei Vicente do Salvador (2010), no ano de 1574 ocorreu um episódio que envolveu a captura de uma indígena, filha do Iniguaçu (Rede Grande), importante líder de uma aldeia potiguara, levada por um mameluco à Olinda como sua prisioneira. Iniguaçu mandou dois de seus filhos à Olinda que falaram com Antônio Salema (Governador Geral do Brasil, de passagem pela capitania de Pernambuco) que mandou devolver a cunhã, podendo assim os guerreiros “repatriarem” a moça. No retorno, fizeram pousada no engenho Tracunhaém, nas proximidades de Goiana, de propriedade do colonizador português Diogo Dias. O mesmo fez a jovem de prisioneira. Ao retornarem, contaram o ocorrido para o seu líder. Estimulados pelas tribos da beira-mar e pelos franceses, que mantinham uma boa relação com os potiguaras, que os ajudavam na derruba e embarcavam as toras de pau-brasil em seus navios, em troca de bugigangas; decidiram tomar de assalto o engenho, mataram praticamente a todos, destruíram o engenho e resgataram a jovem.

De acordo com Cavalcanti, (1914, p.08):

Imprevistamente atacado pelos franceses e potiguaras, não pode, a despeito da resistência que apresentou, evitar o morticínio e o saque. Com toda a sua família e agregados, foi morto e o engenho reduzido a cinzas. Este ato de tão grande crueldade determinou o governo geral, que tinha a sua sede na Bahia, a volver os olhos para a Parahyba, a fim de submeter os irrequietos habitantes.

Certamente esta ação levou temor às capitanias de Itamaracá e Pernambuco, este o maior centro produtor de açúcar do Brasil. As autoridades daquela administração temiam que ações análogas pudessem acontecer com eles. Assim, passaram a solicitar à coroa portuguesa que tomasse providências no sentido de criar ações que combatessem os potiguaras.

Atendendo aos reclames daqueles, a coroa portuguesa decidiu criar a Capitania Real da Paraíba, desmembrando a parte norte da capitania de Itamaracá, por intermédio de uma carta-régia, datada de 1574.

Assim sendo, a partir de relato de Pimentel (2015), em função do “Massacre de Tracunhaém”³, o rei de Portugal Dom Sebastião determinou ao Governador Geral Luís de Brito que ocupasse aquele território em que viviam os potiguaras, criasse uma cidade que viria a ser a sede administrativa da futura capitania, a ser administrada pela própria coroa.

O Governador, em 1575, determinou que essa ação fosse confiada ao ouvidor-mor e provedor-mor Fernão da Silva. Este, em Pernambuco, a partir de Olinda, organizou uma primeira expedição com a quantidade de combatentes que pode reunir e dirigiu-se à Paraíba por terra. Assim, o colonizador chegou em Cabedelo, na foz do rio Paraíba e tomou posse da terra em nome do Rei de Portugal. Certos estavam de que haviam alcançado sucesso total na missão. Contudo, os potiguaras revidaram os invasores, rechaçando-os. De forma que os conquistadores, tendo à frente o senhor Ouvido-Mor, nas palavras de Pimentel, “[...] diante daquela investida inesperada, a tropa se tomou de pânico e se arrancou numa carreira desabalada, em demanda de Itamaracá, onde sabia encontrar refúgio seguro” (2015, p.36).

Nesse sentido, observe-se que a primeira tentativa de consumir a conquista da Paraíba, a partir do Cabedelo, foi fracassada. Durante quase 11 anos, entre 1574 e 1585, quando se consolidou o domínio, tivemos várias outras tentativas derrotadas. Não iremos aqui narrar todas elas, em função de ser desnecessário para a compreensão do processo histórico que está sendo analisado.

Contudo, a partir de inferência nossa, faz-se necessário assinalar que a bravura e a capacidade militar dos potiguaras foram decisivas para o insucesso de várias expedições conquistadoras.

Nesse contexto, considerando as observações feitas pela professora Gurjão e pelo professor Lima, (2001, p.14) na obra *Estudando a História da Paraíba: Uma Coletânea de Textos*, em relação ao processo de resistência indígena:

As lutas entre os conquistadores e os índios foram muitas e, frequentemente, os índios que levavam vantagem. De início, as expedições eram organizadas apenas por portugueses. Porém, com a dominação da Espanha sobre Portugal, a partir de 1580, alguns espanhóis juntaram-se aos portugueses nas tentativas de conquista da Paraíba.

³ “Massacre de Tracunhaém” é como a historiografia tradicionalmente passou a designar o acontecimento de 1574, quando todos os chefes potiguaras se reuniram, movimentaram guerreiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte e atacaram o engenho de Diogo Dias, como reação ao fato do proprietário ter raptado a filha do líder Iniguaçu e se recusado a devolvê-la. Foram centenas de indígenas que, ardilosamente cercaram o engenho e realizaram o ataque, seguindo-se o incêndio do engenho que precipitou a decisão da coroa portuguesa em criar a Capitania Real da Paraíba. Nessas terras corre o rio Tracunhaém, localizado próximo a Goiana, (à época pertencente à capitania Real da Paraíba, que hoje é uma cidade pernambucana, próxima à divisa com o estado da Paraíba). Foi ele que deu nome ao episódio histórico.

A efetivação da conquista colonizadora ocorreu a partir de desavenças ocorridas entre os tabajaras e os potiguaras, em função do descontentamento destes com o fraco desempenho daqueles em um embate com os portugueses. A partir de então as relações ficaram estremecidas, levando o chefe tabajara Piragibe (braço de peixe) a romper com os potiguaras. Razão que levou ao fim da unidade na luta contra o conquistador europeu.

Nesse sentido, considerando o que assevera o historiador Melo, (2002, p.29) é conveniente destacar que neste ato, “[...] os portugueses aproveitaram-se das diferenças[...] entre as tribos indígenas para jogar umas contra as outras, e prevalecer. Assim, aliás, atuará sempre o colonialismo [...]”.

Então, um acordo foi selado no dia 05 de agosto de 1585, entre o próprio líder tabajara e o escrivão da comarca e juiz de ofício de Olinda, João Tavares, em terras paraibanas. De acordo com Pinto, (1977, p.20) da obra *Datas e Notas Para a História da Paraíba*, este encontro ocorreu no lugar onde foi fundada a capital. “E porque esse fato se celebra no dia de N. S. das Neves, foi esta senhora escolhida como padroeira da nova terra e a primeira igreja fundada teve a sua invocação”.

O nome de Nossa Senhora das Neves foi emprestado para denominar a capital da Capitania Real da Paraíba⁴. Logo depois, Frutuoso Barbosa quando assumiu o governo da capitania, mudou para Filipeia de Nossa Senhora das Neves, em homenagem ao rei Felipe II, posto que naquela época governa Portugal e Espanha, em função da chamada União Ibérica.

Sendo a capital da capitania situada às margens de um afluente do Paraíba, chamado Sanhauá, ela foi construída longe do mar, como não era comum àquela época. A cidade foi edificada em uma colina, exatamente por razões de segurança. Como bem observa o professor Mello (2002, p.30) menciona que “o aglomerado extrairia da geografia, o sentido de sua criação[...], a localização, na parte mais elevada, visava a assegurar-lhe defesa”. Pois, para que os inimigos do reino de Portugal pudessem alcançá-la, teriam de fazer todo o percurso subindo o rio Paraíba, a partir da foz situada em Cabedelo.

Apesar de consumada a conquista, as lutas contra os potiguaras e o franceses não cessaram. Vez ou outra, havia embates. Em 1586 houve um embate decisivo, a partir da permanência dos franceses com o apoio dos potiguaras, na localidade denominada de Forte Velho (um pequeno forte construído às margens do rio Paraíba no processo da conquista), que

⁴ Além de Nossa Senhora das Neves e Filipeia de Nossa Senhora das Neves, a capital paraibana também foi denominada de Frederica, quando da dominação holandesa a partir de 1534. Após a expulsão destes, passou a se chamar Parahyba. Permaneceu com este nome até 1930. A partir de então foi nominada de João Pessoa, em homenagem a um governador do estado da Paraíba, de mesmo nome.

acabou com a vitória do conquistador lusitano.

A partir de então, compreendeu-se haver a necessidade de se constituir uma fortificação na localidade denominada de Cabedelo, na margem direita do rio Paraíba, em função de sua localização estratégica, pela necessidade de defesa da capitania, especialmente de sua capital. A construção era de taipa, em uma área solta em forma geométrica de um polígono irregular.

Como bem assinala Mello, (2002, p.31):

A principal fortificação teve construção iniciada em 1586, no lugar denominado Cabedelo[...], onde o rio Paraíba se encontra com o mar. Tornava-se essencial fortalecer esse sítio porque quem o controlasse teria acesso à cidade, dezoito quilômetros acima. Datou daí a instalação da fortaleza de Santa Catarina[...].

Ademais, um outro elemento que merece ser considerado em relação ao processo de conquista e consolidação de Cabedelo, diz respeito à presença das ordens religiosas que sempre acompanharam os portugueses em suas ações de dominação, notadamente em relação aos indígenas. Suas presenças são sentidas desde os primeiros dias da efetivação da conquista da Paraíba e das ações que redundaram na criação do povoado de Cabedelo. Foram Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas e Beneditinos que impuseram aos indígenas, os valores dos conquistadores, “amansando-os” para os lusitanos.

Nesse sentido, data de 1589 a criação de um convento e de uma igreja (Nossa Senhora de Nazaré) em Cabedelo, chamado de **Almagre**⁵, por ação dos Jesuítas. Ele obviamente destinava-se à catequese dos gentios. Nas palavras de Pinto, (2017, p. 26) em *Datas e Notas Para a História da Paraíba*:

Os primeiros jesuítas vindos a esta Capitania foram os que acompanharam a expedição fundadora[...] da cidade[...] em 1585. Aqui chegados começaram a catechese dos gentios, baptizando Piragibe e seus aliados[...] em uma aldeia de Braço de Peixe. Em 1589, [...] vieram os Franciscanos e tomaram conta de cinco aldeias, Almagra, Praya Assento de Pássaro, Jeanne e Mangue.

Até o momento presente, as ruínas se encontram na praia Ponta de Campina, como testemunha deste rico e conflituoso capítulo da História da Paraíba e de Cabedelo, inclusive tendo sido tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foi

⁵ A esse respeito, vejamos o relato de Ana Maria de Lira Ponte em pesquisa de mestrado na UFPB, sobre as Ruínas Patrimoniais da Paraíba: “As ruínas da Igreja de Nossa Senhora de Nazaré do Almagre são um monumento de arquitetura religiosa e colonial, elemento central de um aldeamento de conversão indígena. Acredita-se que a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré do Almagre, numa primeira versão em taipa, teria sido fundada em 1589, apenas quatro anos depois da fundação da Capitania da Paraíba, pelos jesuítas, para servir como sede de um aldeamento de índios Tabajara, além de contar com uma Igreja com invocação a Nossa Senhora de Nazaré, para realização de missas. [...] O tombamento das Ruínas do Almagre foi realizado em 12 de agosto de 1938” (2017, p. 123).

durante a construção do forte que se iniciou, de fato, a formação do povoado de Cabedelo. Nas palavras da professora Cavalcanti, (1996, p.28) “a coroa portuguesa investiu em armas e pessoas por acreditar ser a fortaleza um importante local de defesa do litoral nordestino. A maior parte dos soldados pagos na Paraíba, estava destacada em Cabedelo [...]”.

Por essa época, as famílias daqueles que participaram da obra, soldados que passaram a trabalhar na fortaleza, além de padres e indígenas figuram entre os primeiros moradores. Viviam de atividades como a pesca, caça, extrativismo e agricultura rudimentar. Fazendo-se exceção aos indígenas, todos tinham uma relação de dependência com o forte e viviam uma vida cheia de dificuldades. E essa realidade perdurou por muito tempo. Era a partir da fortaleza que a comunidade tinha o contato com o mundo e as outras regiões do Brasil.

A fortaleza de Santa Catarina era tão importante, principalmente para os interesses dos colonizadores, que há registros de mais de 15 cartas-régias tratando da necessidade de manutenção e reconstrução da mesma (Pinto, 1977). Em 1596 concluiu-se a primeira reconstrução de muitas outras que seriam sucedidas, até que a mesma continuasse a ter importância no sentido da defesa. E essa preocupação não era sem razão.

Em 1597, há um ataque de uma armada francesa que ataca a fortaleza de Cabedelo, conforme assinala Pinto, (1977, p. 28): “em frente ao forte do Cabedelo, já intitulado de Santa Catarina apresenta-se uma armada francesa composta de treze navios. Desembarcados trezentos e cinquenta homens atacam o forte”. Os franceses foram derrotados. Mas o ocorrido colocou as autoridades da capitania e do governo geral em estado de alerta. Uma prova disso, é que em 1618 o governador-geral do Brasil, D. Luiz de Souza, visitou a Paraíba, indo verificar pessoalmente a fortaleza. A esse respeito, referindo-se a este fato, o próprio governador-geral, de acordo com Horácio de Almeida, afirmara que, “a finalidade da visita à Paraíba era sobretudo em prover em todas as matérias concernentes à boa defesa a Capitania e que já escrevera ao Rei sobre a necessidade de acudir o Forte de Cabedelo” (*apud*, Pimentel, 2015, p.144). E as preocupações não eram exageradas, pois além dos franceses, na primeira metade do século XVII, chegariam os holandeses.

Nesse sentido, a união das coroas ibéricas teve muitas consequências para o Brasil. A mais importante foi a invasão holandesa, em especial à região açucareira do nordeste. Antes do domínio espanhol sobre Portugal, este mantinha excelentes relações com a Holanda. Inclusive, o processo de implantação da economia açucareira contou com a participação decisiva dos flamengos, uma vez que financiavam e comercializavam a produção. Acontece que os espanhóis e holandeses eram inimigos. Consequentemente os laços comerciais entre holandeses e portugueses foram rompidos. Dessa forma, em busca de recuperar seus lucros, a Holanda viu-

se estimulada a empreender a conquista das áreas produtoras açucareiras no Brasil.

A primeira invasão ocorreu em 1624, tendo como alvo a Bahia. A força militar holandesa suplantou facilmente as tropas portuguesas. Todavia, em 1625, uma esquadra luso-espanhola, retomou o controle da capital que, era Salvador. Em fuga, os holandeses aportaram na Baía da Traição, situada ao norte de Cabedelo, de onde foram expulsos.

Contudo, os holandeses, liderados pela Companhia das Índias Ocidentais, com a anuência de seu governo, prepararam uma nova investida contra a região do açúcar. Desta feita o alvo seria, inicialmente, Pernambuco.

Em fevereiro de 1630, os navios de guerra iniciaram o ataque. Apesar da enorme resistência pernambucana, inclusive contando com o apoio de tropas advindas da Paraíba que saíram em socorro da capitania vizinha, a supremacia militar holandesa prevaleceu e Recife e Olinda foram dominadas, apesar da luta continuar a partir do Arraial de Bom Jesus, lugar de difícil acesso em função do mangue, situado entre as duas localidades, utilizando a tática da guerra de guerrilhas. A próxima vítima, sabiam as autoridades, seria a Paraíba.

Os conquistadores holandeses tinham conhecimento da importância da Paraíba, em relação ao seu intento de conquistar e manter sob seu domínio a região açucareira. Segundo Vilma dos Santos Cardoso Monteiro, em obra denominada História da Fortaleza de Santa Catarina, ele “[...] indica cifras relativas à produção, contando 18 ou 19 engenhos, com produção anual de 150.000 arrobas de açúcar muito bom; informa sobre a existência de um forte em Cabedelo, em mau estado, com 11 ou 12 peças de ferro” (Monteiro, 1972, p. 66).

Nesse sentido, faz-se necessário também considerar o fato de que os flamengos fizeram levantamento bastante detalhado do litoral paraibano, destacando a localização do rio Paraíba, sua fortaleza e como adentrar em Filipéia de Nossa Senhora da Neves, antes de perpetrar o ataque⁶. Para além do interesse na produção açucareira e demais riquezas produzidas, o domínio da capitania tinha um caráter estratégico, na pretensão de derrotar definitivamente a reação pernambucana e dominar toda a região açucareira do nordeste.

Liderados pelo governador Antônio de Albuquerque Machado, a capitania da Paraíba

⁶ Estas informações constam em trabalho produzido por Joanes de Laet denominado: **História ou Anais dos Feitos da Companhia Privilegiada das Índias Ocidentais Desde o Seu Começo Até o Fim do Ano de 1636**. Ele, diretor da Companhia. A obra foi publicada originalmente em 1644 e traduzida para o português e publicada pela Oficina Gráficas da Biblioteca Nacional, no ano de 1916. A obra se divide em treze livros, distribuídos em 2 volumes. Segundo o autor, referindo-se aos elementos que caracterizavam Cabedelo, “a entrada do rio Parahyba tem 18 pés de profundidade. Existem allí 3 fortes, um dos quais, situado ao lado sul, domina a barra e se chama Cabedello ou Sta. Catharina, o outro, situado no lado do norte, é chamado Sto. Antonio e o terceiro, situado numa ilha, rio acima, antes de chegar à pequena cidade Philippina, é denominado Restringa. A cidade está situada à margem sul do rio. Do rio Parahyha para o sul cerca de uma legua estende-se um recife até em frente ao rio. A entrada pela ponta norte deve fazer-se acostando-se a está o navio e do lado do sul pode entrar um navio ele 12 pés de calado e fundear atrás do dito recife” (LAET, 1916, vol.1, p. 27).

empreendeu preparação à espera dos invasores. Os esforços principais visavam a Fortaleza de Santa Catarina e a foz do rio, na localidade de Cabedelo. Fez-se reformas importantes no forte, equipou-o com mais canhões e disponibilizou-se maior número de soldados no seu interior, “[...]com duzentos homens, conduzindo armas e munição provenientes de duas companhias da esquadra de D. Antônio de Oquendo⁷” (Pimentel, 2015, p. 171).

Nessa perspectiva, em 03 de dezembro de 1631, 16 navios de guerra saíram do Recife com destino à Paraíba. Na manhã do dia 05 chegaram em águas paraibanas. O alvo principal foi a Fortaleza de Santa Catarina, localizada na desembocadura do rio Paraíba. Foram recebidos com muito fogo dos canhões, além de embates com emboscadas e enfrentamentos diretos.

A luta foi extremamente sangrenta e durou até o dia 11. Antes, no dia 10 de dezembro, segundo descrição do Diretor da Companhia das Índias ocidentais, Joanes de Laet, (1925, p.301-302) o Conselho de Guerra holandês, ali reunido, chegou à conclusão de que:

Havendo tido em quatro dias mais de 200 baixas, entre mortos, feridos e doentes, as tropas. Naturalmente enfraqueceram. Por essas e outras razões, o conselho de guerra julgou que o melhor seria retirarem-se em tempo e procurarem a sua salvação em outro lugar. [...] Foi essa uma triste e infeliz e em que os nossos perderam no espaço de cinco dias uns 180 homens, entre mortos e feridos. No dia 12 fizeram-se à vela e no dia 13 chegaram sem contrariedade alguma ao Recife.

Diante desse cenário, uma poderosa esquadra de 20 navios saiu do Recife em 23 de fevereiro de 1634 com destino à Paraíba. No dia 26, fez um poderoso ataque à Cabedelo. Mais uma vez as tropas que se encontravam na fortaleza de Santa Catarina e no forte de Santo Antonio⁸, reagiram com muita ferocidade. Depois de uma sangrenta batalha, conforme Pimentel, “[...] acossados entre dois fogos, aos invasores só restou[...] abandonar o campo de luta[.]” (2015, p. 206).

Após a vitória, os paraibanos tiveram conhecimento de que uma nova invasão seria certa. Em 03 de dezembro de 1634, uma força militar naval nunca vista em águas brasileiras, chegou à Paraíba. Desta feita, o ataque não foi direcionado apenas contra Cabedelo. Deu-se por terra e por mar, divididos em diversas colunas. Tinham em mente isolar a Fortaleza. Um grande

⁷ Almirante espanhol, que a mando da união ibérica, em 1631 trouxe 4.000 homens ao Brasil para fortalecer o combate junto aos holandeses. Parte dos soldados ficaram em Salvador, outra parte em Pernambuco e um outro contingente foi destinado à Paraíba, na perspectiva de incrementar as defesas na Fortaleza de Santa Catarina. Para maiores detalhes, ver ((Laet, 1925, vol.2, p. 292).

⁸ A ideia para a edificação do Forte de Santo Antonio surgiu após o primeiro ataque dos holandeses à Paraíba. Sua construção iniciou-se em meados de 1633. Situando-se do lado norte da foz do rio, oposto à povoação de Cabedelo. Segundo Irineu Ferreira Pinto, “[...] conhecendo o Capitão-mór, que o ponto onde se edificara o reducto de S. Antonio, se prestava para levantar um forte, teve ordem para isto da metrópole e iniciou-se no presente ano a sua fortificação” (1977, p. 42).

grupo desembarcou na foz do rio Jaguaribe, situada onde hoje é a praia de Intermares, na cidade de Cabedelo. Outro adentrou o rio Paraíba em pequenas embarcações.

A cidadela de Cabedelo estava cercada. A vitória holandesa era iminente. A superioridade dos invasores era imensa. Seria apenas uma questão de tempo, a conquista da Fortaleza. De acordo com Monteiro, (1972, p.158), “o assédio estava no seu último estágio[...] muitos homens feridos, mortos por sepultar, falta de alimentos e de peças de artilharia em bom estado”.

No dia 19 de dezembro, diante do estado de lástima em que se encontravam a fortaleza e seus defensores, os holandeses propuseram um acordo de rendição para os aquartelados. Apesar de inicialmente resistirem, finalmente entregaram-se às autoridades militares de Holanda. Então, a bandeira dos invasores foi hasteada no forte de Cabedelo. No dia 22, foi a vez do pequeno forte de Santo Antônio render-se. A essas alturas, os moradores do povoado já haviam fugido da localidade.

No dia 24, véspera de natal, a capital, situada a 18 quilômetros de Cabedelo, foi dominada. Estava praticamente vazia. As autoridades debandaram em fuga. Antes, segundo relato de Mello, (2002, p.52) menciona que a “[...] artilharia foi desmantelada, casas e depósitos de mercadorias incendiados e muitos habitantes da capital fugiram para o interior”. Iniciava-se assim o domínio holandês na Paraíba.

Diante desse cenário, as forças vitoriosas mudaram o nome da capital para Frederica. Nas palavras de Pinto, “De Felippéa que era, logo foi baptisada por Frederica, em honra ao Stadhauder Frederica Henri” (1977, vol. 1, p.54), príncipe de Orange. Ademais, era do interesse flamengo estabelecer uma relação minimamente pacífica com a população, principalmente com os senhores donos de engenho.

Assim, tomaram a providência de publicar um documento expressando os termos a que os colonos deveriam submeter-se em relação ao domínio holandês na Paraíba. Nele era enfatizado o direito de liberdade de culto, de posse das terras e produção; bem como determinava a necessidade de pagamento dos tributos ao novo governo e a possibilidade de incremento da produção por parte da Companhia das Índias Ocidentais. Quem aceitasse, teria que fazer juramento de lealdade. Muitos senhores de terras o fizeram.

Em relação a Cabedelo, o mesmo sentido estratégico de defesa que tinha para os ibéricos, os novos dominadores mantiveram. Inclusive, em 1637, o conde Maurício de Nassau, então representante do governo holandês no Brasil, ao visitar a Paraíba, determinou um importante reforma na Fortaleza de Santa Catarina, tornando-a muito maior e mais eficiente no propósito de continuar a defender os interesses do novo conquistador, em relação à defesa da

capitania, “[...] a qual batizou de Forte Margareth em homenagem a sua mãe” (Cavalcanti, 1997, p.33). Contudo, a população local passou a chamá-la de Forte de Cabedelo, numa demonstração de resistência.

A esse propósito, a resistência ao conquistador holandês nunca deixou de existir, principalmente na forma de guerra de guerrilhas. A luta ganhou um grande impulso com o fim do domínio espanhol sobre Portugal em 1640. A partir de 1645 a resistência ganhou um novo impulso, culminando com a derrota definitiva dos holandeses em 1654. A partir de então, a Fortaleza voltou a ter a denominação de Santa Catarina e a capital passou a chamar-se Parahyba. Após a expulsão, a atenção da coroa em relação a Cabedelo era apenas concernente à necessidade de garantir segurança contra novas invasões. Nenhuma referência em relação aos moradores do lugar. Estes, continuaram a viver à própria sorte e em condições de penúria e abandono. Destarte, data de 1698 o início das obras de construção em alvenaria da nova fortaleza, pois até então, era de taipa. Essa construção demorará muito tempo. A situação econômica da capitania não era muito boa. Nesse aspecto, conforme assinala Monteiro, (1972, p.211) “a partir de 1701 o governo real determina uma taxa em benefício da construção[...] a ser recolhida da produção açucareira”. Somente em 1737 a fortaleza de Santa Catarina voltou a funcionar em sua plenitude.

No final do século XVII, a economia açucareira entrou em declínio, principalmente em função da chamada concorrência antilhana. Nesse contexto, a situação econômica da Paraíba era extremamente difícil. A coroa decidiu, como forma de superar suas dificuldades econômicas, aumentar o controle e a transferência de recursos para a metrópole, a partir do aumento da carga tributária, bem como criando a Companhia de Comércio de Pernambuco e da Paraíba.

Em virtude dessa realidade de gravíssima crise, de acordo com Mello, “para favorecer a atuação da Companhia de Comércio de Pernambuco e da Paraíba, a Coroa portuguesa estabeleceu a fusão das duas capitanias[...]. Com isso a Paraíba era privada de autonomia” (2002, p. 82.). Para tanto, essa decisão foi tomada a partir de posicionamento do Conselho Ultramarino datada de 29 de dezembro de 1755. Essa medida só fez aumentar as dificuldades da Paraíba, pois também em crise, Pernambuco se apropriava das poucas receitas de que a capitania real dispunha. Essa anexação só foi desfeita a partir de carta-régia assinada por D. Maria I no ano de 1799. Como elemento ilustrativo dos malefícios que essa anexação causou, conforme assevera Pimentel, (2015, p.290), “[...] a Fortaleza de Santa Catarina, [...] por 43 anos, o governo de Pernambuco nada fez para impedir sua degradação física”.

Efetivamente, a influência pernambucana sobre a Paraíba é indiscutível. Desde a criação da capitania real, como já assinalamos. Essa ascendência permanecerá por séculos. Ela se dava

a partir dos elementos culturais, políticos, econômicos, militares etc.

Assim sendo, seria mais que natural que os acontecimentos revoltosos, muito presentes em Pernambuco, viessem a repercutir diretamente na capitania vizinha, notadamente aqueles corridos nos séculos XVIII e XIX. Como foi o caso da Guerra dos Mascates, ocorrida a partir de 1710, decorrente da crise da economia açucareira, que envolveu os senhores de engenho situados em Olinda e os comerciantes portugueses, presentes na cidade do Recife.

Esse acontecimento, de acordo com Monteiro (1972, p.218), repercutiu na Paraíba, quando tivemos partidários dos dois lados:

[...] através de atitudes adesivas[...] à causa dos olindenses e da atuação do capitão-mor João da Maia gama, partidário dos portugueses. O desenvolvimento da luta fez com que o reduto militar de Cabedelo contribuísse com armas e homens para a perseguição dos nacionalistas, dos quais muitos foram aprisionados[...].

Contudo, foi nos acontecimentos revoltosos de 1817, também originados em Pernambuco, que a Paraíba teve uma participação mais incisiva. O levante teve motivações internas como a crise econômica que assolava o Nordeste, que afetava principalmente a massa da população que sentia o peso da carestia em relação aos produtos básicos. Além dos privilégios dos portugueses, em detrimento dos da terra, materializados na cobrança de impostos pela coroa, que desde 1808 estava sediada no Brasil, sob a liderança de D. João VI.

Também houve influências externas, a partir das ideias iluministas liberais⁹ advindas da Europa (revolução francesa) e dos Estados Unidos (guerra de independência). Foi um movimento separatista e republicano e alastrou-se para outras capitanias.

Ao chegar a notícia da revolta em Pernambuco, o governador da Paraíba determinou que as guarnições da capitania, incluindo a Fortaleza de Santa Catarina, acautelarem-se em relação à chegada aqui, de pessoas oriundas da capitania vizinha.

Nessa perspectiva, de acordo com Monteiro (1972, p.218), o movimento “[...] teve início

⁹ Merece uma observação mais crítica, o aspecto de muitas obras historiográficas citarem como “fundamental” a influência das ideias liberais terem contribuído para a eclosão de revoltas no Brasil, até o final do século XIX. Nesse sentido, concordamos com a visão apresentada pela professora Emília Viotti da Costa, quando a mesma assevera que, “Embora seja evidente a influência das ideias revolucionárias europeias[...], não se deve superestimar sua importância. [...] Importadas, estas ideias não encontrariam no Brasil uma estrutura socioeconômica correspondente. [...] A escravidão constituía o limite do liberalismo no Brasil. Invocava-se o direito de liberdade para preservá-la. [...] Soariam falsos e vazios os manifestos em favor das fórmulas representativas de governo, os discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando, na realidade, se pretendia manter escravizada boa parte da população[...].” (COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao Estudo da Emancipação do Brasil. In: Mota, Carlos Guilherme (org.). Brasil em Perspectiva. S. Paulo: DIFEL, 1976, p. 90-95).

no dia 08 de março, quando a população da Paraíba tomou conhecimento da revolução iniciada na [...] capitania de Pernambuco”. Na sequência, observamos que em 14 de março a revolta que se iniciou no interior, conquistou a capital. Os revolucionários proclamaram a República na Paraíba. Assim, estabeleceu-se um governo provisório que, na informação prestada por Pinto, (1977, p. 258), “[...] em 16 de março na sala de Palácio prestam juramento os membros eleitos no dia anterior, havendo discursos e grande entusiasmo por parte do povo. O governo publica sua primeira lei, abolindo as Câmaras e Ouvidorias e anulando patentes [...]”

Diante desse cenário, a reação de D. João VI foi imediata e, como sempre, extremamente violenta. Na Paraíba, a Fortaleza de Santa Catarina resistiu bravamente aos ataques das forças conservadoras, a partir do comandante revoltoso. Contudo, conforme Cavalcanti, “[...] as forças leais a Portugal resolveram subornar os soldados ali destacados[...]. O suborno resulta no assassinato de José de Mello Muniz¹⁰ e na recuperação da Fortaleza pelas tropas leais à coroa” (1997, p. 38-39). E foi no forte onde os revoltosos derrotados foram aprisionados. Posteriormente, alguns ficaram presos ali, outros executados no Recife, alguns enviados à Bahia e uns poucos aprisionadas na capital pernambucana.

Quando em abril de 1831 D. Pedro I renunciou, houve festejos populares na cidade da Parahyba. Segundo Pinto, “a capital conserva-se em festa por três dias, com iluminarias do costume, cantorias e vivas pelas ruas[...] grande parada das tropas[...] com salvas de artilharia e mosqueteira” (1977, p. 114). Essa reação, certamente, foi decorrente das contestações ao autoritarismo imperial, bem como um histórico de rebeldia da província, principalmente contra os privilégios que os portugueses tinham. Em Cabedelo houve um levante da população, reivindicando “[...] junto ao govenador, a saída do Tenente Coronel Comandante da Fortaleza de Cabedelo, Joaquim Justiniano da Silva, por ser este um português” (Cavalcanti, 1997, p. 42). O que também revela, ao nosso ver, que os que viviam naquele povoado, comungavam com o sentimento geral visto na capital.

A partir do Segundo Reinado, a maior parte da população do distrito de Cabedelo, que vivia notadamente da pesca e sofria com a falta de infraestrutura como a indisponibilidade de água potável de qualidade, a falta de limpeza pública e esgotos à céu aberto que predispunha a população a doenças como a cólera e a febre amarela. No ano de 1856 há informações tratando da existência de uma epidemia de cólera que assolou também aquela localidade. A situação de insalubridade do lugar, onde bebia-se água de cacimba, sem nenhum tratamento, agravada pelo fato de que os dejetos humanos e o lixo eram vertidos à céu aberto, foram as razões para o surto.

¹⁰ Comandante da Fortaleza de Santa Catarina, à época.

Isso tudo se tornou mais dramático, em função da inexistência de serviço de saúde que acudisse o povo doente, que se encontrava entregue à própria sorte. A esse respeito, a partir de descrição de Pinto, (1977, p.247) o próprio presidente da província asseverava que:

Se lhes faltou, porém, médico, não lhes faltarão sacerdotes, fornecidos pelos conventos do Carmo e S. Francisco; merecendo que aqui o mencione o digno prior do Carmo, que só deixou o Cabedello, quando não havia mais receio de cholera.

O depoimento da maior autoridade pública da Paraíba, à época revela o descaso a que a população estava submetida. No caso, transferia a sua responsabilidade com o sofrimento e o abandono a que o povo estava relegado, para os religiosos. O que, ao nosso ver, constituiu uma atitude de cinismo e perversidade.

Ainda no ano de 1856, de acordo com relatório apresentado à Assembleia Provincial, consta o sepultamento de 183¹¹ vítimas de cólera em Cabedelo. Estima-se que esse número representava um quarto da população daquela comunidade. Acrescente-se também, a existência de febre amarela, relacionada às péssimas condições sanitárias e a presença constante de navios no atracadouro daquele distrito.

Um fato marcante datado de 1859, foi a visita do Imperador D. Pedro I à Cabedelo, acompanhado da Imperatriz Dona Tereza Cristina. Sua chegada aconteceu no dia 24 de dezembro. Vejamos a descrição do acontecimento, a partir do jornal “O Despertador”, descrito por Pinto, que era editado na capital. O mesmo afirmava que “[...]quando a esquadrilha se aproximou da barra da Fortaleza salvou pela 2ª vez; e pela 3ª o “APA”¹² por defronte dela, e cahia nas águas da Parahyba, [...] em frente da povoação, cuja praia estava apinhada de povo” (1977, p. 274). No dia 25 o imperador fez uma visita à Fortaleza de Santa Catarina, bem como ao distrito¹³.

Não obstante os enormes problemas de infraestrutura que Cabedelo vivia, o distrito cresceu, apesar das dificuldades que seus moradores enfrentavam. Sua população, na segunda metade do século XIX, segundo Pimentel (2015, p.30), “situava-se em torno de 1.000 habitantes. Tudo era areia, sem sequer uma rua calçada e rareavam as casas em alvenaria – a grande maioria da população formada sobretudo de pescadores habitava palhoças”. Contudo,

¹¹ No segundo volume da obra *Datas e Notas Para a História da Paraíba*, Ireneo Ferreira Pinto transcreveu também, correspondência entre o presidente da província, Pinto e Silva e um ministro do Império, descrevendo a situação de calamidade em que aquela se encontrava, no tocante a epidemia de cólera, bem como um relato à Assembleia Provincial. Ao final do relato escrito, há um conjunto de observações em que são quantificados os casos oficiais de óbitos destacando as localidades mais afetadas. Para mais detalhes, ver: (p.1997, p. 242-249).

¹² Era o nome do navio à vapor que trouxe D. Pedro à Paraíba.

¹³ Em 1850, Cabedelo foi elevado à categoria de distrito da Capital da província.

diante da falta de apoio da capital, a quem era subordinada administrativamente, ocorreu um movimento político por sua emancipação, que culminou, em 1855, com a apresentação de um projeto de lei na Assembleia Legislativa. O mesmo não foi aprovado.

No mesmo ano em que ocorreu a Proclamação da República, as autoridades paraibanas decidiram estender à Cabedelo a linha férrea que terminava na capital. Visavam com isso, potencializar o uso comercial do ancoradouro natural que ali existia. A via férrea fez com que mais navios aportassem no distrito, incrementando as atividades comerciais e gerando novas oportunidades de trabalho e renda para a população, bem como certo desenvolvimento econômico. Isso causou reação negativa dos comerciantes da cidade de Parahyba, em função de temerem a perda de espaço no cenário econômico da província.

Com o nascer do século XX, Cabedelo viveu sua primeira emancipação política e administrativa. No ano de 1908, quando governava a Paraíba Walfredo Leal, foi sancionada a lei 283 determinando a criação do município de Cabedelo, estabelecendo os limites territoriais que até hoje prevalecem. Segundo Cavalcanti, (1997, p.50) “esse fato fez parte da política de reorganização do território paraibano pelos primeiros governadores republicanos, que se preocuparam em organizar administrativamente algumas localidades tornando-as municípios”. No entanto, durante 20 anos Cabedelo teve como único prefeito, o coronel João José Viana, que também acumulava o cargo de delegado de polícia. Vivíamos no Brasil o período da chamada República dos Coronéis e “Cabedelo tinha o seu”.

Todavia, quando em 1928 João Pessoa assumiu o governo da Paraíba, o mesmo implantou um conjunto de medidas políticas e administrativas modificando as estruturas do estado, inclusive interferindo diretamente nas administrações municipais. Ele enviou mensagem à Assembleia Legislativa que, em seu artigo 5º, conforme consta em obra de Eduardo Martins, determinava que: “[...]fica suprimido o município de Cabedelo, cuja circunscrição territorial ficará anexada ao desta capital” (Martins, 1978, p. 38). Assim, Cabedelo voltava à condição de distrito, perdendo sua autonomia administrativa. Apesar disso, no ano posterior, por intermédio do decreto nº 1556 de fevereiro de 1929, foi criada uma subprefeitura. O primeiro subprefeito foi José Guedes Cavalcanti, e na sua administração implantou-se a luz elétrica, a partir de um gerador movido a óleo. “O motor[...] tinha potência suficiente para atender a iluminação das ruas e moradias [...]. O fornecimento de luz elétrica restringia-se ao horário das 18h às 22” (Pimentel, 2015, p.147). Apesar das limitações e dificuldades, o século XX prenunciava algum desenvolvimento para Cabedelo.

Nessa direção, vem à tona uma questão crucial para o desenvolvimento econômico e social da província, qual seja a construção de um porto de grande porte. Imediatamente

estabeleceu-se uma disputa política em torno do lugar a ser escolhido, entre o local na capital chamado de Varadouro, no rio Sanhauá, e Cabedelo. Os debates acerca da construção remontam a segunda metade do século XIX.

Segundo Walfredo Rodrigues, em sua obra *Roteiro Sentimental de Uma Cidade*, em 1864 um relatório realizado pelo Ministério de Viação e Obras Públicas apresentou ao governo imperial um projeto para a construção de um porto em Cabedelo (1994, p.161). O mesmo ficou no papel. Em 1894, um novo relatório do ministério, opunha-se a construção no Varadouro, em função dos custos de dragagem e recomendava Cabedelo. Porém, apenas em 1908 iniciaram-se os serviços de melhoramentos do ancoradouro, “[...] que concluiu 175 metros de cais, onde atracou, em experiência, o navio de Lóide ‘Pirineus’ a 09/07/1911” (Rodriguez, 1992, p.164). No entanto, os serviços foram suspensos em 1912, em função de problemas técnicos e falta de investimentos.

A partir da eleição do paraibano Epitácio Pessoa para presidente da República em 1919, retomou-se o debate sobre a importância do porto da província. Apesar dos estudos até então feitos indicarem a preferência por Cabedelo, a decisão recaiu para o porto situar-se na capital, no Varadouro. A partir de decreto datado de 15/10/1920, autorizou-se o início das obras com projeto elaborado por uma companhia inglesa.

As obras foram iniciadas em 1921 e prosseguiram até 1925, quando a partir de muitas denúncias de desvios dos recursos destinados à sua construção e da inviabilização técnica em função da ocorrência de encalhamento de embarcações, a construção foi definitivamente abandonada, ficando a Paraíba sem porto, além do enorme prejuízo aos cofres públicos. Como descrito por José Américo de Almeida, na obra *A Paraíba e Seus Problemas*, “todo esse dinheiro foi jogado dentro do rio sem resultado algum” (1980, p. 424).

Nesse contexto da definição de Cabedelo como o lugar de excelência para a construção do porto, o governador João Pessoa conseguiu em 1928 iniciar as obras a partir de decreto federal nº 18.343, que autorizou a execução de projeto e destinou-lhe recursos do tesouro. Infelizmente, em 1929 as obras foram paralisadas em decorrência da posição política do governador, contrária ao presidente Washington Luiz.

Com os acontecimentos de 1930 que alçou Getúlio Vargas ao centro do poder político no Brasil, e a partir do apoio de José Américo, paraibano que se achava no ministério de Viação e Obras Públicas, e governava a Paraíba o interventor Antenor Navarro, as obras foram retomadas “[...] através do Decreto nº 20.183, de 7 de julho de 1931, de autorização ao estado da Paraíba para construir e explorar o Porto de Cabedelo” (Pimentel, 2015, p. 170). A inauguração ocorreu em 1935.

A partir de então, Cabedelo que desde a sua criação tinha na Fortaleza de Santa Catarina¹⁴ o seu elemento de aglutinação urbana, pois as pessoas durante séculos viveram em função dela, passa a ter no porto a sua maior referência, pois desde a sua construção, gerou dinamismo econômico e fez aumentar consideravelmente a sua população.

Nesse sentido, conforme assevera a professora Shirley Batista da Silva, “Imagine uma pequena vila crescendo ao redor do porto, tornando-se independente da Capital, e carregando consigo um porto abarrotado de gente chegando de outras cidades, trazendo novidades [...]” (Silva, 2020, p. 16), e que empregava a maior quantidade de pessoas daquele lugar, fazendo com que a vida econômica de Cabedelo passasse a girar em torno de suas atividades.

Como consequência de sua influência na vida do distrito, surgiu o movimento sindical. Em 1932 foi criado oficialmente o Sindicato dos Estivadores, onde:

Seguiu-se a fundação do Sindicato do Operários nos Serviços Portuários [...] fundado em 1940 [...]. O Sindicato dos Conferentes e Consertadores de Carga e Descarga, fundado em 1951[...]. Em 13 de março de 1959, recebeu reconhecimento o Sindicato dos Arrumadores, a mais nova entidade [...] do porto cabedelense (Pimentel, 2015, p. 186-188).

Até os dias de hoje o movimento sindical em Cabedelo tem nos portuários, sua maior referência de organização e luta social e política na defesa dos trabalhadores.

Na década de 1950 ocorreu um movimento popular na vila, que pretendia conquistar a emancipação política. Dele participou estudantes, lideranças políticas locais, os líderes sindicais e teve também a participação muito destacada do pároco¹⁵, Padre Alfredo. Este, inclusive, criou um jornal em Cabedelo, denominado **Voz de Cabedelo**. Por intermédio deste, a campanha que pretendia transformar o lugar em cidade, ganhou muita força.

Finalmente, depois de muita luta, a Assembleia Legislativa da Paraíba aprovou a Lei Nº 1.631, de 12 de dezembro de 1956 estabelecendo a emancipação em relação a João Pessoa. O governador Flávio Ribeiro Coutinho sancionou-a em praça pública. Surgiu assim, **a Cidade Portuária** como até hoje é conhecida, em função da enorme importância econômica e social

¹⁴ A Fortaleza de Santa Catarina foi tombada pelo IPHAN em 1938 (Número do Processo: 155-T-1938; Livro do Tombo Histórico: Inscr. nº 57, de 24/05/1938; Livro do Tombo Belas Artes: Inscr. nº 101, de 24/05/1938), quando deixou de operar como uma fortificação. Passou, portanto, a ser um patrimônio histórico e cultural nacional. Hoje ela é administrada pela Fundação Fortaleza de Santa Catarina. Ali são desenvolvidas várias atividades artísticas e culturais, estimulando a produção de eventos das mais variadas matizes, inclusive no turismo histórico. A fortaleza reveste-se de tanta importância histórica para a cidade de Cabedelo que, na bandeira e no brasão oficiais do município, há sua representação.

¹⁵ Em 1951 o distrito passou a ser uma paróquia. Padre Alfredo foi designado como primeiro pároco. Permaneceu nessa função por quase 50 anos e exerceu forte influência no lugar, como é o caso da luta pela emancipação de Cabedelo, no campo da educação, saúde e em relação às questões culturais, criando e incentivando a formação de grupos de teatro e outras manifestações artísticas e culturais.

que o porto tem para os cabedelenses.

Nas décadas de 1960 e 1970, além da atividade portuária, a pesca artesanal e o comércio constituíam as principais fontes de trabalho. Contudo, empresas industriais foram instaladas no município. Em vista disso, segundo Cavalcanti, (1997, p.63) destacavam-se:

[...] três: CONASA S/A[...] que se voltava para a construção de barcos de pesca e conserto de embarcações[...], a SUNAVE S/A [...] construía barcos e o utilizava na pesca da lagosta[...] exportada para os Estados Unidos[...]. Quanto ao MOINHO TEOTONE, [...] voltava-se para o ramo de farinha de trigo, [...] empregando o maior número de pessoas no setor industrial.

Como se vê, a partir da segunda metade do século XX, passa a existir uma certa diversificação econômica em Cabedelo. No entanto, as questões de infraestrutura continuaram a comprometer a qualidade de vida das pessoas, bem como limitar as possibilidades econômicas da cidade. Como exemplo, citamos a falta de água de boa qualidade, as péssimas condições de trafegabilidade da estrada que ligava à capital (um entrave para o transporte de cargas), a inexistência de uma subestação de energia (sua energia era proveniente de subestação localizada em João Pessoa), além das questões sanitárias que denotam problemas graves de saúde pública. Segundo dados do IBGE¹⁶, dos 3.022 domicílios que existiam em Cabedelo no ano de 1970, apenas 212 tinham fossa séptica. Sem dúvida, estas questões são limitadoras para o desenvolvimento econômico e social de uma cidade.

Um outro elemento a ser considerado em relação a cidade, é que para a história do povo de Cabedelo o mar sempre foi, para além de um meio de sobrevivência, uma inspiração cultural. Embalados pelas ondas do mar, um conjunto de manifestações culturais populares se desenvolveu, numa profusão de atividades criadas pela população local, assim como adaptadas de outros povos e lugares.

De acordo com o professor Pimentel, (2015, p. 263) da Universidade Federal da Paraíba, um estudioso do assunto:

As formas de expresso artístico-culturais em Cabedelo, até a metade do século XX, resultaram da criação anônima, de tradição antiga e marcadamente de influência europeia, portuguesa e, em proporção bem menos, africana, de características populares como folguedos (com entrecos dramáticos), danças, mitos, superstições, assombrações, artesanato e culinária.

Nesse sentido, as expressões culturais populares em Cabedelo são extremamente variadas. Desenvolveram-se atividades folclóricas como o Boi de Reis, as Cirandas, o Pastoril

¹⁶ FONTE: IBGE – Censo Demográfico da Paraíba no ano de 1970. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t9_pb.pdf. (Acesso realizado em 20 de novembro de 2023).

Profano, a Nau Catarineta, o Coco Praieiro, a Lapinha, a Barca, entre outras manifestações. Também merece destaque a produção de um artesanato extremamente rico e variado, que se constitui em uma alternativa de renda para a população local.

Nessa perspectiva, o teatro também se constituiu em uma outra manifestação cultural importante no Município. “Dois grupos se destacaram na história do teatro local: o GTAAB (Grupo de Teatro Amador Alfredo Barbosa) e o TECA (Teatro experimental de Cabedelo) [...]” (Cavalcanti, 1997, p.81). O primeiro surgiu a partir de um grupo de jovens que realizavam a encenação da chamada Paixão de Cristo, contando com o apoio do pároco local, o Padre Alfredo. O segundo foi criado por iniciativa também de jovens cabedelenses das mais variadas áreas, sob o incentivo e coordenação do professor Altimar Pimentel. O dinamismo e a luta dos cabedelenses, criaram um movimento que culminou no ano de 1987 com a construção, pelo governo do estado, do Teatro Santa Catarina, que impulsionou os movimentos culturais da cidade até o tempo presente.¹⁷

No tocante à questão educacional em Cabedelo, há registros da criação da primeira escola somente em 1823, exatamente um ano depois da independência política do Brasil. De acordo com o professor Pimentel, uma “[...]Junta Governativa [...] criou o ensino primário no lugar, destinado a ensinar as primeiras letras às pessoas do sexo masculino - ao tempo, as mulheres não precisavam estudar” (2015, p.300).

Assim sendo, observamos que isso revela de um lado, como o povo daquela localidade era abandonado pelo poder público, e de outro, podemos identificar a exclusão social e de gênero por parte da sociedade e do poder constituído.

Nesse aspecto, torna-se merecedora de nota as informações da professora Maria Helena Pereira Cavalcanti, que em obra coordenada por ela, referindo-se a aspectos históricos de Cabedelo no tocante a educação, tratando do período final do século XIX, assinala que “[...] o número reduzido de escolas, a carência de professores[...] e o atraso de seus salários, bem como as precárias condições[...] dessas escolas[...] faziam com que a maioria da população, em Cabedelo, ficasse[...] fora da sala de aula” (Cavalcanti, 1997, p. 46).

¹⁷ Nesse sentido, a cidade continua tendo um grande dinamismo na área cultural, a partir da ação de grupos locais que se articulam com o poder público, visando continuar a desenvolvê-la ainda mais. Inclusive utilizando-se da Fortaleza de Santa Catarina, que foi transformada em Centro Histórico-Cultural. “Atualmente existem diversos grupos que atuam na Fortaleza de Santa Catarina e trabalham em total apoio à valorização da cultura local. Dentre eles estão a Associação Cultural de Cabedelo; o Grupo Cultural Tambores do Forte; uma escola; grupo de capoeira; e o Projeto Prima, do governo do estado, que atuou temporariamente no local. E, ainda, a Associação dos Artesãos de Cabedelo; o Bazar de Artesanato; e a Sociedade de Escritores e Poetas de Cabedelo. [...]. O conjunto arquitetônico também está entre os bens que integram a Lista Indicativa Brasileira a Patrimônio Mundial da Unesco”. Fonte: https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_diversidade/fortaleza-de-cabedelo-devera-se-tornar-patrimonio-mundial. (Acesso em 19/10/2023).

O descompromisso do poder público com a questão educacional do lugar, ensejou, na segunda metade do século XX, a transformação da casa paroquial em escola primária. E sob a liderança do pároco padre Alfredo, arrecadou-se recursos a partir de festas paroquiais e apoios outros, que financiou a construção do Ginásio Imaculada Conceição. O mesmo funcionava, em sua maior parte, com professores que se voluntariavam para dar aula aos filhos do povo.

Obviamente que a situação atualmente é muito melhor. De acordo com o censo escolar de 2022, considerando a educação básica, o município possui um universo de 42 escolas públicas, sendo 31 municipais, 09 estaduais e 2 federais. Além disso, tem 11 privadas. Ademais, o IDEB do município em 2021 era de 4,9 nos anos iniciais e de 4,4 nos anos finais, considerando apenas o sistema municipal de educação.¹⁸

Ainda considerando aspectos importantes da cidade atualmente, seu PIB (2021) era de R\$ 3.125.546.130,00 sendo o 4º maior da Paraíba. Segundo os dados do último censo, a população (2022) é de 66.519 habitantes, seu índice de desenvolvimento humano (2010) era de 0,748 e sua área territorial é de apenas 29,873 km².¹⁹

1.2 OS DESAFIOS DA REALIZAÇÃO DA ONHB NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de uma experiência vivida por nós entre os anos de 2010 e 2019, na Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA, Rosa Figueiredo de Lima, situada na cidade de Cabedelo no estado da Paraíba, onde desempenhávamos a função de professor de História, a partir de admissão naquele sistema de educação por meio de concurso público.

Lá, tomamos conhecimento da existência da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), por intermédio da gestora daquela instituição, a professora Rosa Maria Viana (Rosita). A partir de então, passamos a organizar a participação da escola na citada competição olímpica com os estudantes do 8º e 9º anos. Para tal, desenvolvemos um plano de ação visando engajar os discentes na “Aventura Intelectual” como assim denomina Cristina Meneguello (2011), professora de História da UNICAMP e coordenadora da Olimpíada.

A Escola Rosa Figueiredo de Lima teve sua fundação estabelecida em 1981, sendo inaugurada no dia 24 de março daquele ano. O nome é uma homenagem à mãe de um ex-

¹⁸ Os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar. Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2503209-cabedelo/censo-escolar> (Acesso: 15/12/2023).

¹⁹ Estes dados foram obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cabedelo/panorama> (Acesso em 15/12/2023).

prefeito da cidade.²⁰

Ao longo de seus 43 anos de existência, aquela instituição conquistou muito respeito junto à comunidade em que está inserida, em função de conseguir alcançar bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem, bem como destacar-se em meio às outras instituições no desenvolvimento das potencialidades dos educandos, a partir de variados aspectos. Por exemplo, a escola conseguiu estabelecer uma evolução permanente no (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) IDEB²¹ desde que o mesmo foi criado em 2005 (excetuando-se o ano de 2011), elevando para cima este índice em relação ao sistema municipal de ensino.

Um outro elemento a ser destacado, é que a escola buscou implementar a pedagogia dos projetos. Este aspecto é muito importante, pois, conforme afirmam Fernando Hernandez e Montserrat Ventura, na obra *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*, “não existem temas que não possam ser abordados através de projetos. [...] Conduz a busca em comum [...], abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado” (1998, p. 68).

Nesse contexto, vejamos as palavras da gestora da escola, a partir de entrevista realizada por nós, quando indagada sobre a importância da realização de projetos como perspectiva educacional:

[...] projetos são muito importantes para todos os alunos e professores. Eu queria um conhecimento direto para os alunos. Alunos moravam na rua, mas não sabiam por que a rua tem o nome que tem. Então fizemos um projeto para que os alunos tivessem este conhecimento. Ninguém sabia o porquê dos nomes das escolas de Cabedelo. Outro projeto sugere que nossos alunos visitem outra escola, saber como é, saber sua história. Estes projetos, que motivam as participações dos alunos, são muito importantes²².

Sob essa ótica, portanto, a aprendizagem só será significativa, se o for para o sujeito do

²⁰ Em 1980 o então prefeito de Cabedelo Francisco Figueiredo de Lima foi cassado pelo governador Tarcísio Burity, sob a acusação de corrupção e nomeou como interventor, o agente fiscal Sebastião Plácido de Almeida. Foi no governo deste que a escola Rosa Figueiredo de Lima foi construída, e o mesmo decidiu homenagear a mãe de seu antecessor. **Fonte:** Jornal A União. João Pessoa, 27 de novembro de 1980.

²¹ Em 2005 o índice foi 3,0 e não havia meta; em 2007, o projetado era 3,0 e a escola alcançou 3,6; no ano de 2009, era estimado alcançar 3,1 e a instituição chegou a 4,1; já no ano de 2011, a meta era 3,4 e foi alcançado 3,8 (aqui há uma redução de 0,3 em relação a 2009); no ano de 2013 estipulava-se chegar a 3,8 e foi alcançado 4,1; em relação a 2015, o objetivo seria 4,2 e alcançou-se 4,4; e finalmente em 2019, manteve-se em 4,4. **Fonte:** IDEB 2021, INEP. **OBS:** No ano de 2017 houve um problema com o número de alunos participantes, que segundo o INEP, ficou abaixo do mínimo exigido, ficando a escola sem o índice. No caso de 2021, segundo o ex-secretário de educação da época, Alsony Meireles, em entrevista a este autor, o mesmo asseverou que as condições impostas pela pandemia do COVID-19 inviabilizaram sua realização em várias escolas, incluído o Rosa Figueiredo de Lima.

²² Entrevista realizada pelo autor em 13 de setembro de 2023, nas dependências da escola Rosa Figueiredo de Lima, na cidade de Cabedelo, conforme desejo expresso pela entrevistada. A mesma autorizou o uso, a partir de documento assinado pela professora.

processo, ou seja, o aluno. Os conteúdos e temas abordados, têm de se relacionar diretamente com o educando, e em um ambiente de compartilhamento de saberes.

Nesse sentido, Freire (1987, p.39) na obra *Pedagogia do Oprimido*, considera que:

[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar **sendo** com as liberdades e não **contra** elas.

Com efeito, a experiência vivida por nós na escola Rosa Figueiredo, confirma exatamente as ideias apresentadas acima por Paulo Freire. A nossa participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil, permitiu-nos um grande enriquecimento intelectual e cultural, tanto como professor de História, quanto como cidadão. Ou seja, o professor aprende muito mais quando o faz em diálogo com o aluno. Ademais, como iremos tratar posteriormente nesta dissertação, essa foi a constatação de muitos outros colegas que também participaram da ONHB, e tiveram a possibilidade de chegar à mesma conclusão. No nosso caso, a decisão de buscar aperfeiçoamento com o mestrado, foi uma decorrência dessa realidade.

Nessa mesma perspectiva, é importante ressaltar que havia uma preocupação com o caráter interdisciplinar das ações que a escola buscava implementar. E o incentivo da direção e da supervisão constituiu-se em um diferencial para a execução desses múltiplos projetos, sempre visando o desenvolvimento das capacidades investigativa, reflexiva, crítica e cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a instituição buscou a participação em todas as olimpíadas que se apresentavam possíveis de serem realizadas pelo ensino fundamental II, incluindo aí a ONHB, além de participar praticamente de todos os concursos e congêneres que estavam disponíveis em nível local, regional e nacional.

Sendo alguns desses projetos, construídos de forma interdisciplinar, a exemplo das aulas públicas de História, tendo como foco o imenso patrimônio histórico que a Paraíba possui. Nesse particular, observe-se que os educandos poderiam dispor de muitos conteúdos, a partir de uma visão em que estes deveriam ter um caráter significativo, multidisciplinar e interdisciplinar, permitindo uma leitura do mundo em todas as suas dimensões, contribuindo para a superação da noção de que a escola apenas transmite conhecimentos produzidos com o fito de reproduzir apenas uma única visão da realidade histórica.

Nesse sentido, concordamos com a professora Bitencourt, (2009, p.137) quando, tratando dos conteúdos na área de História, considera que “[...]conteúdos significativos vinculam-se a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno

e da sua vida, em sua condição social e cultural”.

Outro aspecto relevante em relação ao processo de execução dos projetos na escola, diz respeito ao fato de que os professores que ficavam com a responsabilidade de executá-los, tinham aulas destinadas especificamente para trabalharem, semanalmente, na preparação dos educandos. Nesse aspecto, a gestão escolar reivindicava junto à secretaria de educação a disponibilidade de um número específico de aulas para cada educador. No nosso caso, chegamos a ter sete aulas semanais destinadas especificamente para trabalhar com os alunos que tinham demonstrado interesse em participar da preparação para a ONHB e depois de sua realização.

Figura 2 - A Escola Rosa Figueiredo de Lima.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Foi nesse cenário que iniciamos o desafio de organizar a participação da escola Rosa Figueiredo de Lima na Olimpíada Nacional em História do Brasil. Contudo, apesar dos esforços pedagógicos da gestão escolar, no sentido de construir as condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa junto aos educandos, as dificuldades não demoraram para aparecer.

Um primeiro desafio diz respeito às condições materiais da escola. A mesma não dispunha de um laboratório de informática nos três primeiros anos de participação na ONHB, nem computadores disponíveis para a preparação e realização da olimpíada. A banda de internet era muito “estreita”. Tínhamos de trabalhar na secretaria da escola, com apenas um computador para seis alunos (durante nove participações, inscrevemos duas equipes) e o professor

orientador, tendo a secretária escolar que ceder a sua máquina para nós. Além do fato de ser um espaço difícil para a concentração dos alunos.

Apesar de haver uma biblioteca na escola, não havia *wi-fi*. O que inviabilizava a possibilidade de uso daquele espaço para a realização olímpica. Essa realidade de limitações técnicas, fez com que nós, junto com a diretora, comprássemos com nossos próprios recursos, um roteador para mitigar as dificuldades relatadas.

Sem dúvida alguma, a falta de uma infraestrutura adequada é um fator limitador para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Nesse particular, França, et. al. (2012, p.89) afirmam:

A infraestrutura física, assim como os recursos pedagógicos são importantes e precisam ser considerados na concepção da escola como um espaço de dignidade e respeito. O direito à educação é algo bem mais amplo que o direito à escola. [...]. Nos prédios escolares, mais do que em qualquer outro espaço, é fundamental que os equipamentos, o mobiliário e as dimensões dos ambientes estejam adequados às necessidades das pessoas que os utilizam, contribuindo favoravelmente ao desempenho dos alunos, tanto em termos de saúde como em termos de aprendizagem.

Efetivamente, as deficiências infraestruturais, presentes principalmente nas escolas públicas, constituem obstáculos objetivos no desenvolvimento do processo educacional, afetando o desempenho dos alunos e dos professores.

Para além do exposto, faz-se necessário assinalar as dificuldades econômicas das famílias dos alunos envolvidos nesse processo olímpico. Pois, apesar de Cabedelo ser uma cidade rica, considerando a realidade da Paraíba, a maioria da população é pobre. E essa situação já foi descrita por nós anteriormente.

Mediante esse fato, os alunos não dispunham de computadores em casa, bem como internet de banda larga, o que dificultava a realização de atividades de pesquisa e estudo que eram recomendadas pelo professor orientador, restando praticamente apenas o espaço escolar como alternativa para a realização destas. Esse fato gerou uma demanda extra para nós, pois tínhamos também de estar presentes na escola, às vezes até dez horas diárias, além dos finais de semana.

Nesse sentido, vejamos as observações da professora gestora, em entrevista já citada:

E então nós estudávamos sábados, domingos, ninguém tinha dia para ficar em casa não. Final de semana era aquela agonia de abrir escola, ficar com aluno até às dez horas da noite. E ao professor, às vezes, eu dizia: professor tá bom de parar, né?! Tá bom, já tá na hora (risos). Mas foi muito bom. A escola nem tinha uma sala de computação. Nós não tínhamos. Pegávamos o computador da secretaria (da escola) botava numa sala e ali nós ficávamos.

Também merece atenção em relação aos desafios por nós vivenciados na realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo, o fato de que muitos dos conteúdos abordados nunca haviam sido estudados pelos alunos. Por se tratar de estudantes de 8º e 9º anos, o acúmulo de conhecimentos acerca da História do Brasil era muito pequeno. Depois, precisamos considerar que os livros didáticos no Brasil, principal instrumento didático usado na sala de aula, secundarizam os conteúdos da História brasileira, em nome de uma História globalizada. Assim, concordamos com a professora Bittencourt, (2009, p.157) quando a mesma afirma que:

A História do Brasil aparece como apêndice da História global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima e comercial europeia. [...] As problemáticas nacionais deixam de constituir o eixo norteador dos conteúdos, e as explicações históricas são fornecidas externamente.

Na realidade, essa abordagem ainda é prevalecente em nosso meio, e explicita a permanência do eurocentrismo na produção dos livros didáticos, bem como sua reprodução nas salas de aula de nosso país. Dessa forma:

O livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil. E, ainda, a ele cabe uma parte importante da função de continuar alimentando a concepção de História do Brasil que vem sendo construída desde o século XIX” (Abud, 1986, p. 81).

Nesse sentido, os conteúdos de História do Brasil, além de serem negligenciados, muitas das vezes são apresentados como subtemas. A História brasileira só existe a partir da Europa. Desta, depende a compreensão daquela. Dessa forma, como assinala a professora Katia Maria Abud, analisando os processos de construção do saber histórico escolar, “[...] não se trata apenas de um problema relativo à quantidade dos conteúdos, mas também perdem espaços temas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira e da nossa identidade enquanto parte dela” (ABUD, 2005, p. 31-32).

Diante de tal problemática, nós, como responsáveis pela organização da ONHB na escola Rosa Figueiredo, tínhamos que mitigar a questão, apresentando muitos conteúdos para as turmas olímpicas, exigindo um esforço e um tempo a mais para a consecução da tarefa de professor orientador, por se tratar obviamente de uma olimpíada que aborda temas de História do Brasil. E essa questão era crucial para nosso trabalho, pois como muito bem observou a professora Meneguello,

A disciplina de História do Brasil é fundamental, não só para eles (os participantes) conhecerem o passado, mas também para entenderem o presente deles, o mundo e a sociedade ao redor deles. A História não é importante apenas para quem vai seguir

essa carreira, mas para qualquer carreira, para qualquer formação²³.

Ademais, não éramos o professor de História do ensino regular da escola, pois lecionávamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A olimpíada era uma atividade a mais em nossa carga horária.

Observe-se também, que a participação na ONHB implica grande disponibilidade de tempo, tanto para os alunos como para os professores orientadores. Isso requer muito compromisso com os estudos, principalmente na pesquisa. Até porque, são muitas fases e ela tem um nível muito alto de exigência cognitiva, bem como da capacidade de interpretação e análise crítica dos conteúdos que são apresentados.

Nesse sentido, no contexto do ensino fundamental, a ONHB demanda dos participantes uma compreensão aprofundada de eventos históricos, muitas vezes complexos, o que pode significar uma dificuldade adicional, do ponto de vista cognitivo, para alunos que ainda estão no início da construção de suas capacidades de autonomia intelectual.

Não obstante as dificuldades objetivas que se nos apresentaram, conforme pudemos analisar, consideramos os resultados da realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, do ponto de vista da competição, como muito positiva. Das dez edições em que participamos, em nove fomos até a penúltima fase.

Na 8ª edição, que ocorreu no ano de 2016, a única em que inscrevemos apenas uma turma, fomos classificados para a fase final em Campinas. Mais ainda, nossa equipe conquistou o primeiro lugar na Paraíba, desbancando escolas privadas conceituadas no estado, bem como as várias equipes do Instituto Federal de Educação.

Por alcançarmos esse resultado, tivemos nossas passagens aéreas custeadas pela organização da olimpíada e o professor orientador foi contemplado com um curso de uma semana na UNICAMP, tendo todas as despesas de estadia pagas pela coordenação do evento.

Nesse sentido, conforme assevera a coordenadora da ONHB, professora Meneguello:

[...] na final da olimpíada também fazemos um curso de uma semana para os 32 professores das equipes que se destacaram. Os professores-alunos adoram! Batizaram carinhosamente como “tendo aula com a bibliografia”, porque o Departamento de História da Unicamp é muito bem-conceituado²⁴.

²³ MENEGUELLO, Cristina. Entrevista (ago.2018). Campinas: Portal CBN. Disponível em: <https://www.portalcbn Campinas.com.br/2018/08/duas-equipes-campineiras-levam-ouro-em-olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil> (Acesso em 20/12/2023).

²⁴ MENEGUELLO, Cristina. Entrevista (outubro de 2015). COM CIENCIA, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico da SBPC. Nº 117. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117> (Acesso em 15/07/2023).

Nesse contexto, apesar do aspecto competitivo não significar o principal elemento que buscávamos conquistar, mas sim contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para nossos alunos, conforme já assinalado, chegar à final da ONHB com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública, com todas as limitações já apresentadas, representou para nós uma das maiores conquistas de nossa carreira como professor. Principalmente porque foi a confirmação de que todo o esforço valeu a pena, além da felicidade de observar a satisfação e o orgulho que sentimos de nossas três estudantes, bem como a demonstração para os outros educandos da escola e do sistema municipal de ensino, de que a escola pública também é capaz de conquistar seu espaço em meio ao descrédito geral que prevalece em nossa sociedade, em relação a ela.

Destaque-se que o compromisso profissional do professor, bem como da equipe gestora da instituição, são fundamentais para o sucesso de uma experiência olímpica como a ONHB.

Nosso trabalho de realização da olimpíada continha uma perspectiva didática onde o elemento central buscado não era a competição em si, mas a aprendizagem histórica significativa, fruto de um processo de reflexão por parte do professor orientador e dos alunos que compunham as equipes, uma vez que o trabalho sempre coletivo da ONHB, envolvendo os sujeitos desse processo e utilizando-se de metodologias e técnicas usadas por pesquisadores, permite aos estudantes desenvolver o pensamento analítico, crítico e reflexivo.

Dessa forma, um elemento indicador de uma aprendizagem significativa no ensino fundamental é quando o aluno é capaz de se entender como sujeito do mundo em que está inserido. Em relação a esse aspecto, encontramos concordância no professor da UFRGS, Seffner, (2013, p.23) quando o mesmo afirma que:

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória.

Sob essa ótica, a ONHB distingue-se de todas as outras experiências olímpicas no Brasil, pois desenvolve estímulo à pesquisa, ao trabalho em grupo, ao contato com uma diversidade de interpretações sobre a história brasileira e ao cruzamento de diferentes informações, dados e explicações. A concepção pedagógica da ONHB possibilita desenvolver nos alunos, não apenas a capacidade individual para interagir criticamente na sociedade, mas também situar-se em um

mundo em constante transformação, de forma cidadã e voltada para a vida prática.

Nesse aspecto buscamos desenvolver uma metodologia que pudesse contribuir para que a realização da olimpíada fosse precedida de um planejamento, visando alcançar êxito, a partir de objetivos que seriam traçados em comum acordo entre o professor orientador, a gestora, a supervisão, os colegas docentes e os alunos da escola Rosa Figueiredo de Lima.

Essa metodologia foi sendo construída ao longo do processo de realização da ONHB, entre os anos de 2010 e 2019. O que estamos nos propondo aqui é sistematizá-la, com a finalidade de contribuir com os colegas professores de História, em especial aqueles que fazem parte do sistema municipal de educação de Cabedelo, que necessitem de um referencial inicial para a consecução da Olimpíada Nacional em História do Brasil.

Assim sendo, o primeiro momento era o da divulgação. Cartazes disponibilizados pelo site da ONHB eram impressos e afixados nos murais da instituição. Em seguida visitávamos cada uma das salas do 8º e 9º anos, ministrando uma aula sobre o que era e qual o significado da ONHB para a aprendizagem. Posteriormente voltávamos às salas, reforçando a divulgação e convidando os discentes interessados em participar, a preencherem uma inscrição prévia. Aproveitávamos a oportunidade para tirar qualquer dúvida que porventura existisse.

Na sequência, a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação montou um laboratório de informática²⁵ na escola, convidávamos todos aqueles que haviam demonstrado interesse em conhecer melhor a ONHB e, eventualmente participar, a iniciarem o processo de preparação inicial, que ocorria no horário oposto de suas aulas, ou seja, no turno da tarde.

²⁵ Segundo o secretário de educação do município da época, Alsony Meireles, em diálogo com este autor, o bom desempenho da escola nos primeiros anos de sua participação na ONHB, influenciou a decisão de montar um laboratório de informática na escola.

Figura 3 - Equipe que foi à final da 8ª edição da ONHB e o professor orientador.



Equipe “Fab Three” e seu professor orientador (Washington Feitosa), que representou a escola Rosa Figueiredo de Lima na grande final, em Campinas-SP, na 8ª edição da ONHB (2016), trabalhando no laboratório de informática. Formada por alunas do 9º ano. (Da esquerda para à direita): Thayná Rodrigues, Laís Ribeiro e Mariana Abreu. Fonte: <https://pbnews.com.br/noticia/10059/alunas-de-escola-municipal-vaio-a-sao-paulo-em-busca-de-medalhas-na-olimpiada-nacional-de-historia>.

Nesses encontros, que ocorriam bem antes do período de inscrição oficial da ONHB, apresentávamos o formato da olimpíada a partir do sítio oficial²⁶. E isso era muito importante, em função do seu grau de exigência, engajamento e comprometimento do professor e dos alunos. Também apresentávamos as edições anteriores, onde resolvíamos coletivamente questões, aproveitando a oportunidade para observarmos o nível de conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos de História do Brasil, assim como suas capacidades de interpretação e análise crítica.

Então, foi nesse processo que percebemos haver muita limitação, por razões já explicadas anteriormente, em relação aos conteúdos de História do Brasil e suas relações com a realidade por eles vivida.

²⁶ Mereceu muita atenção de nossa parte, a leitura atenta com os alunos do regulamento da ONHB, pois é nele que se encontram todas as regras que regem a realização da olimpíada. Nesse sentido, é preciso estar atento também para o fato de que pode haver mudanças de uma edição para a outra. Também foi de muita ajuda, a compreensão exata do modo como as questões objetivas são valoradas, uma vez que não há apenas uma alternativa correta, diferentemente do padrão das questões objetivas a que os alunos estão acostumados. Recomendamos que seja visitado o sítio da ONHB: www.olimpiadadehistoria.com.br.

Nessa perspectiva, de acordo com Circe Bittencourt, (2009, p. 106):

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade da leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. [...] A escola[...] é [...] o “lugar” [...] em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos.

Foi a partir da compreensão dessa realidade, que observamos haver a necessidade de o professor atuar, no sentido de buscar superar tais limitações objetivas, utilizando-se das questões das edições anteriores da ONHB como referência concreta. Inclusive, utilizando-se dos comentários que são apresentados pela coordenação ao final de cada fase. Essa análise demonstrou ser bastante educativa.

Destarte, nesse processo de preparação, entendemos como primordial o estudo destas questões pretéritas que traziam em seu bojo elementos conceituais próprios do campo da História. Porque, sem dúvida alguma, no processo de aprendizagem histórica o domínio dos conceitos é fundamental. Eles possibilitam, por exemplo, identificar importantes aspectos da realidade, a partir de uma confrontação com as representações que o aluno faz deles.

Por conseguinte, na relação do ensino de História com a construção de conceitos, é necessário considerar os saberes que o aluno já possui a respeito. Contudo, esse conhecimento prévio deve ser apenas o ponto de partida. E uma das formas de trabalhar com os alunos os conceitos é o uso das inúmeras e variadas fontes históricas que a ONHB traz em suas questões e tarefas ao longo de sua realização. Além disso, esse estudo, conforme consideração de Bezerra (2007, p.45), “ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas”. Podendo se constituir em uma forma muito eficiente de fazer com que os estudantes tenham a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, conforme asseveram as professoras Schmidt e Cainelli, (2010, p.85):

Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura o mundo em que vive. Ensinar [...] não é impor o uso abusivo de termos técnicos e definições abstratas nem de memorização de palavras e de seu significado.

Portanto, a construção de conceitos no processo de ensino e aprendizagem, deve partir da realidade do próprio estudante, visando modificar as suas próprias representações sociais. Deve-se levar em conta, inclusive, o uso de uma linguagem acessível. Também precisamos

considerar que, no ensino fundamental, o domínio de conceitos históricos é mais problemático. Daí a necessidade de um tratamento didático mais consciencioso. E nesse aspecto, o método dialógico desenvolvido por Paulo Freire (1996) constitui-se em uma alternativa bastante eficiente em relação ao processo de aprendizagem de conhecimentos significativos em História. Para ele, o conhecimento constitui-se essencialmente em um ato social, muito embora materializado nos indivíduos.

Nesse sentido, o diálogo cumpre uma função extremamente didática, necessitando para isso ser, acima de tudo, democrático e, portanto, libertador. Agindo dessa maneira, o professor compreenderá que apesar de ser portador de conhecimentos prévios, o saber não pode ser de domínio exclusivo dele, uma vez que, para Freire, (1996, p.124):

O objeto a ser conhecido, [...] vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Nessa relação dialógica, onde a aula se transforma em um momento de partilha de saberes, o principal papel do professor será de um facilitador, que ao lado dos alunos, está em busca do conhecimento histórico em bases científicas.

Um outro aspecto que foi merecedor de ser trabalhado com os estudantes na consecução dessa experiência olímpica, em função de questões apresentadas pela ONHB, foi a compreensão do significado de fato histórico. Durante muito tempo, seguindo uma influência positivista, o ensino de História partia da ideia de que o papel do professor seria apenas o da descrição e transmissão dos fatos produzidos a partir de documentos escritos, que falavam por si, “[...] procurando explicá-los tal como aconteceram” (Cainelli; Schmidt, 2010, p. 112).

No presente, ainda encontramos reminiscências dessa visão equivocada e limitada. Nesse sentido, torna-se necessário que o professor trabalhe com os alunos a ideia de que o fato histórico não se constitui sozinho, como se fosse uma entidade sobrenatural. Ele é fruto de uma construção por parte do historiador, a partir de uma problematização da realidade social em que concretamente estamos inseridos, a partir de determinados elementos como ideologia, classe social, o lugar que o historiador ocupa na sociedade, compreensões teóricas e metodológicas da História etc.

Em vista disso, a partir da contribuição do professor Miceli, (1988, p.34) é preciso entender também que:

[...] nenhum tema possui, em si, uma carga maior ao menor de “historicidade”; é a relação que com ele estabelece quem trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico. Fatos e acontecimentos, portanto, são arranjos ou montagens, mais ou menos conscientes, que devem ser habilidosamente desmontados pelo fazer histórico.

Para além da compreensão de que os fatos são construções realizadas pelo historiador a partir da busca da compreensão de certas realidades sociais por ele estudadas, eles precisam ser interpretados. A esse respeito é muito importante que o professor construa com seus alunos, no processo de preparação e de realização da ONHB, a ideia de que os fatos do passado não se constituem em verdades incontestáveis.

Nesse aspecto, eles podem ser reinterpretados, desde que novas evidências, novos problemas, metodologias e horizontes teóricos surjam. Afinal de contas, História é construção. Dessa maneira, no processo de aprendizagem histórica e o conhecimento histórico é um meio para compreender o mundo, as questões da atualidade, suas origens, as diversas respostas e explicações para um determinado fato, levando o aluno a ver que há diversas explicações para uma mesma realidade, devendo abrir-se para ouvi-las e questioná-las, numa prática que permitirá maior lucidez e discernimento diante da sociedade e da própria vida (Neto, 2007).

Em conexão com os fatos históricos, um aspecto que mereceu atenção de nossa parte na execução da ONHB foi a questão das fontes históricas. A olimpíada trabalha com um grande e variado universo de documentos históricos. Às equipes é disponibilizado um universo virtual a ser pesquisado pelos participantes, visando subsidiar a resolução de questões objetivas. São vídeos, filmes, dissertações, teses, imagens, documentos oficiais, letras de músicas, reportagens jornalísticas, fotografias, entrevistas etc. Um imenso conjunto de fontes históricas a serem analisadas pelos educandos, sempre com a supervisão do professor orientador. Como se trata de uma competição, em cada uma das fases há eliminações, sendo que o nível das questões é sempre crescente.

Dessa forma, no processo de resolução das questões, as equipes precisam lidar com uma diversidade de interpretações sobre a História brasileira e com o cruzamento de diferentes informações, dados e explicações. Além disso, leva o aluno a experienciar o universo teórico e metodológico do tratamento das fontes, que é realizado por um historiador, quando da realização de uma pesquisa.

Desse modo, o uso de documentos históricos pode contribuir didaticamente no processo de educação histórica, ao permitir que o estudante compreenda que:

Sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas não é possível estudar história, se pretendemos efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências. [...] Como é evidente, não existem

“receitas” ou um modelo para o comentário de textos históricos, já que um mesmo documento pode ser comentado de várias maneiras; o importante é se fazer um estudo exaustivo do mesmo e evitar utilizar documentos apenas como ilustração das afirmações do professor (Proença, 1992, p. 126, *apud* Cainelli; Schmidt 2010, p. 128).

Assim sendo, o estudo das fontes históricas torna-se relevante, não apenas para que as equipes que estavam resolvendo questões da ONHB fossem capazes de respondê-las corretamente, como também ajudar no desenvolvimento da autonomia intelectual, aspecto fundamental inclusive para a vida prática. Ademais, inserir alunos do ensino fundamental no universo próprio do fazer científico, tem permitido a superação de uma visão preconceituosa em relação à educação básica, de que nela há apenas a reprodução do conhecimento. E a experiência olímpica tem demonstrado que é possível inserir a pesquisa à prática pedagógica.

Dessa maneira e corroborando com esse entendimento, a coordenadora da ONHB, professora Meneguello, (2011, p.5) em artigo em que analisa as duas primeiras edições assevera que:

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que [...] os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato.

A partir do que foi considerado e tendo como referência nossa experiência olímpica, a apresentação, problematização e análise crítica do significado das fontes históricas, constituiu um dos momentos mais importantes, do processo de preparação e realização da ONHB, objetivando construir uma aprendizagem histórica significativa para nossos alunos, assim como desempenhar de forma competente. Nesse particular, torna-se fundamental realizar um trabalho aprofundado sobre esse tema.

No processo de preparação e realização de nossa experiência na ONHB, o conhecimento da tríade Tempo, Espaço e Sujeito cumpriu um papel fundamental, no sentido de que o entendimento articulado entre estas categorias, foi essencial para que os alunos pudessem compreender a lógica do processo histórico, como se dá a produção historiográfica e para que pudessem desempenhar satisfatoriamente aquele desafio olímpico.

Assim, a compreensão das relações entre espaço e tempo, na História, são fundamentais, pois todos os acontecimentos históricos se situam em uma determinada temporalidade e espacialidade. Nesse sentido, a compreensão de que a ciência da História estuda os homens e mulheres no tempo e no espaço, conforme afirma o professor José D’assunção Barros, “[...]”

permite chamar a atenção não apenas para o fato de que os historiadores estudam apenas o tempo, mas que também produzem seus estudos no tempo” (2014, p.13-14).

Ademais, essa compreensão da temporalidade conecta-se diretamente com o espaço, numa visão ampla do termo, significando espaço físico e social. Afinal de contas, todo e qualquer fato histórico traz consigo as dimensões temporal e espacial, bem como o historiador, quando realiza a produção historiográfica, está submetido a estas duas categorias, pois os objetos de estudo que envolvem o conhecimento histórico, necessariamente são delimitados por uma temporalidade e uma espacialidade.

Ademais, ao darmos enfoque a dimensão dos sujeitos na História, observamos que eles devem ser considerados como os protagonistas da ação social, que se tornam extremamente significativos para o entendimento dos processos históricos estudados. Por assim dizer, a ação histórica é obra coletiva de homens e mulheres, ao construírem suas trajetórias de vida, obviamente que inseridos em uma realidade econômica, política, social e cultural historicamente estabelecida. Ou seja, conforme assinala Karl Marx na obra *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, (1987, p.15):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo.

Portanto, estes sujeitos são múltiplos. Há muito tempo a historiografia superou a visão positivista que identificava sua presença apenas nos grandes vultos, quase sempre identificados com as elites e governantes, ou como se o protagonismo da história fosse reservado apenas para alguns, ignorando os que eram invisibilizados, que constituem a maioria, ou seja, os homens e mulheres comuns.

Assim sendo, refletir sobre quem são os sujeitos da História na atualidade, significa considerar que a história não é obra de homens extraordinários. Nas palavras de Michel de Certeau, (1998, p.57) “os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público”.

Nessa perspectiva, sempre que as questões da ONHB exigiam, tratávamos dos temas acima assinalados, realizando leituras coletivas dos textos complementares que são disponibilizados na maioria das questões, produzindo pesquisas na internet, fazendo debates, sempre com a orientação do professor.

Doravante, no tocante às fases da ONHB, na antepenúltima, cada equipe precisa

produzir uma tarefa, a partir de um tema estabelecido pela organização da olimpíada (há sempre um elemento temático/histórico que perpassa todas as fases), onde os educandos precisam pesquisar aspectos regionais do tema estabelecido, para posteriormente produzir textos autorais construídos de forma coletiva.²⁷ Posteriormente, os textos deveriam ser inseridos na plataforma em que se realizam as fases virtuais.

A realização desta tarefa requer uma atenção maior por parte das equipes e do professor orientador, uma vez que exige a realização de uma pesquisa com maior profundidade, além da devida atenção na construção do texto. Este deveria ser inédito e seguir todo um conjunto de preceitos estabelecidos pela coordenação da olimpíada, além do uso da norma culta da língua portuguesa.

Na penúltima fase os alunos tinham de exercer uma função típica de um professor, que é a avaliação das outras equipes, a partir de critérios definidos pela coordenação da ONHB. Cada equipe inscrita recebia 10 tarefas de equipes distintas a serem avaliadas. Nesse aspecto, a leitura atenta e a interpretação dos critérios de avaliação fornecidos pela ONHB foram realizadas com a presença do professor. Além disso, por tratar-se de algo inédito para os alunos do ensino fundamental, a realização desse processo deu-se com nossa supervisão direta.

No tocante à constituição das equipes, concluímos que deveríamos trabalhar com o pequeno universo de duas. Essa decisão foi tomada em discussão com a gestão e a supervisão da escola, considerando a disponibilidade de tempo e da grande carga de trabalho do professor,²⁸ e a partir da ideia de que esse número permitiria desenvolver um trabalho com maior qualidade. Dessa forma, realizávamos um processo de seleção dos alunos que desejavam participar da olimpíada de História, em função da grande demanda. Para tal, alguns critérios foram considerados: cada uma das equipes tinha de ter alunos do 8º e 9º anos; necessariamente possuir homens e mulheres; disponibilidade de tempo para estar na escola, às vezes o dia todo e no final de semana e, por fim, a concordância da família.

Na sequência desse processo de seleção, realizávamos uma conversa/entrevista com cada um dos candidatos, onde discutíamos aspectos referentes à disponibilidade do aluno, que interesse individual o motivava, sobre a identidade com os temas de História, o gosto pela

²⁷ Entre 2010 e 2019, nas dez edições que tivemos a possibilidade de organizar e participar com equipes da escola Rosa Figueiredo de Lima, estas temáticas foram as seguintes: **2ª ed. - 2010** História Oral; **3ª ed. - 2011** Patrimônio Industrial; **4ª ed. - 2012** Combates e Embates; **5ª ed. - 2013** Conformação Étnica do Brasil; **6ª ed. - 2014** 50 anos do Golpe Civil Militar de 1964; **7ª ed. - 2015** Preconceito e Suas Muitas Manifestações; **8ª ed. - 2016** Escola, Lugar de História; **9ª ed. - 2017** Ensinar e Aprender História; **10ª ed. - 2018** Lei e Cidadania; **11ª ed. - 2019** Excluídos da História.

²⁸ Além de sermos professor da EJA na escola Rosa Figueiredo, no município de Cabedelo, com uma carga horária de 40 horas, tínhamos outro vínculo público, também como professor de História, ainda trabalhávamos na escola privada em João Pessoa, lecionando História e Sociologia no ensino médio e cursinhos preparatórios para o ENEM.

leitura e a escrita, entre outros. Também era um momento em que muitos aproveitavam para tirar suas dúvidas.

De posse dos dados das entrevistas, mantínhamos conversas com a gestão e a supervisão, com colegas professores, notadamente com aqueles que já realizavam olimpíadas na escola, bem como ouvíamos o docente de História. Além disso, observávamos o desempenho escolar de cada um dos candidatos. Ao final desse processo, ao lado da gestão e da supervisão, eram escolhidos os alunos que fariam parte das equipes.

Outrossim, tínhamos o cuidado de voltarmos às salas de aula para explicarmos àqueles que não foram selecionados, que não se tratava de uma ação de exclusão. As limitações objetivas que aqui já foram elencadas, eram consideradas aos alunos. Nesse sentido, sempre convidávamos estudantes, em especial do 8º ano, que quisessem participar como ouvintes, a se juntar às equipes olímpicas, desde que se dispusessem a cumprir tudo aquilo que era estabelecido aos membros das equipes. Ressalve-se que antes de realizarmos a inscrição das equipes, fazíamos encontros com os discentes para que pudéssemos pactuar, a partir de uma ampla discussão, todo um planejamento para a consecução daquela “experiência intelectual”, assim como enviávamos um comunicado à família de cada um dos membros, assinado pela diretora da instituição e pelo professor orientador, informando que o aluno fora escolhido para participar da ONHB e solicitávamos a aprovação dos pais ou responsáveis.

Esta experiência nos fez despertar para a existência de múltiplas possibilidades de pesquisa e ensino de História, usando diferentes suportes teóricos, metodológicos, didáticos e fontes que permitem compreender os processos históricos, bem como formas muito diversas de ensinar e apreender o conhecimento histórico de maneira significativa, crítica e cidadã. Nesse sentido, nos próximos capítulos iremos abordar estes aspectos.

2 A ONHB, A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Neste segundo capítulo, realizamos inicialmente uma análise crítica da ONHB, contextualizando-a historicamente no universo das olimpíadas científicas, no plano internacional e nacional, buscando identificar aproximações e diferenças em relação às metodologias utilizadas na consecução das mesmas.

Posteriormente, a partir de um revisitamento histórico das dezesseis edições que até aqui ocorreram, buscaremos demonstrar sua importância para os professores de História que já tiveram a possibilidade dela participar, no tocante à sua relevância em fomentar reflexões em relação ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa no ensino da História do Brasil.

Nesse sentido, poderemos observar como a ONHB pode contribuir com inovações teóricas e metodológicas em vários aspectos, em relação ao processo de ensino e aprendizagem na área da disciplina escolar de História.

Em seguida, no segundo tópico, efetuamos primeiramente uma caracterização do significado da Consciência Histórica em relação ao ensino, revisitando a produção teórica a respeito. Por fim, elaboramos uma investigação relativamente à possibilidade de a ONHB ter contribuído para o incremento da consciência histórica dos alunos que participaram da experiência vivida na escola Rosa Figueiredo de Lima, à luz das ideias presentes em Jörn Rüsen e Paulo Freire.

Para tal fim, em relação às fontes históricas, fizemos uso de uma análise de conteúdo em relação a um questionário semiestruturado que foi aplicado entre os estudantes que participaram da “aventura intelectual” na escola Rosa Figueiredo, entre os anos de 2010 e 2019.

2.1 O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA ONHB: ANÁLISE DE UMA AVENTURA INTELECTUAL

Ao buscarmos realizar um processo de análise do significado da Olimpíada Nacional em História do Brasil, necessariamente precisamos contextualizá-la historicamente em relação ao universo das chamadas Olimpíadas Científicas, na perspectiva dos contextos internacional e nacional, bem como relacionar estas experiências olímpicas com a melhoria do ensino e aprendizagem no Brasil.

Para tal, recorreremos à nossa própria experiência olímpica de dez anos organizando a ONHB, bem como à produção acadêmica de variado(a)s autores(a)s que em suas pesquisas

trataram de analisar vários aspectos relacionados às relações das olimpíadas científicas com o processo educacional, tanto nas áreas das ciências exatas e da natureza, bem como em relação às humanidades, em especial no campo disciplinar da História.

No plano internacional, historicamente falando, as origens das olimpíadas científicas remontam ao ano de 1894, sendo a primeira organizada na Hungria, no leste europeu, na área de matemática. Contudo, de acordo com Berinde (2004), há referência da existência de competições escolares de matemática, sem a denominação de olimpíada²⁹, na Romênia, já em 1885. A ocorrência da olimpíada Húngara, organizada pela Academia de Ciências daquele país, estimulou a ocorrência em outros países, também do leste europeu, de forma que, como afirma Meneguello, “[...] começaram a se popularizar em países europeus ainda no final do século XIX, parte evidente das iniciativas associadas à expansão do ensino e aos esforços de valorização do estudo [...] e de formação de uma mão de obra mais capacitada” (2011, p.2). Já no século XX, em 1959, tivemos a organização da Primeira Olimpíada Internacional de Matemática, que foi realizada na cidade de Bucareste na Romênia. Dela participaram sete países, todos pertencentes ao bloco socialista, liderados pela União Soviética, numa realidade histórica da Guerra Fria, emergida no pós segunda guerra mundial.

A partir da superioridade dos soviéticos no ambiente histórico da guerra fria, em relação à corrida espacial, os estadunidenses buscaram reagir a partir de uma reformulação no sistema oficial de ensino na área de ciências da natureza, buscando incrementar uma formação mais sólida dos estudantes, bem como estimular a vocação científica entre os mesmos.

Nesse sentido, conforme asseveram Rezende; Ostermann (2012, p.246):

Historicamente, o ensino de ciências tem respondido a crises e a contingências políticas. Um exemplo emblemático foi o movimento de reforma educacional empreendido nos Estados Unidos, na década de 1950, quando os soviéticos obtiveram êxito no lançamento do Sputnik. O baixo desempenho dos estudantes norte-americanos nas disciplinas científicas foi considerado um fator importante dessa derrota. As medidas tomadas para enfrentar a crise voltaram-se para as melhorias do ensino das ciências por meio da chamada primeira geração dos projetos curriculares. Paralelamente, acrescentava-se a intenção de identificação de novas vocações científicas que viessem a formar uma elite responsável por alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico, visto como estratégico naquele momento.

O surgimento de Olimpíadas científicas também está relacionado com certas circunstâncias históricas vividas por alguns países. É o caso dos EUA, que em função do êxito

²⁹ Em estudo publicado no Caderno Brasileiro de Ensino de Física, no ano de 2022, intitulado: Análise de Projetos Apoiados por Editais do CNPq (2005-2015), Abreu et al, (Apud Maciel, 2008) afirma que o termo **olimpíada** foi utilizado pela primeira vez na Hungria em 1894, na já referida olimpíada de matemática.

dos soviéticos com o seu programa espacial, ensejou aos estadunidenses incrementarem programas educacionais nas áreas das chamadas ciência exatas e da natureza, buscando o desenvolvimento de novos pesquisadores para estas áreas, incluindo nesse processo o desenvolvimento de olimpíadas científicas³⁰.

A partir da década de 1960, surgiram outras olimpíadas internacionais, todas elas nas áreas de ciências exatas e da natureza, como é o caso da de Física (1967) e Química (1968). Posteriormente surgiu a olimpíada de Informática (1989), Biologia (1990) e Astrofísica e Ciência da Terra em 2007 (Miranda, 2013).

No Brasil, influenciado pela realidade internacional do ocidente, notadamente dos EUA, também a partir dos anos 50 há uma ação governamental no sentido de estimular o ensino na área de ciências, visando o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Nesse sentido um conjunto de ações financiadas pelo poder público, inclusive ligado ao processo da educação formal foram produzidas. Reformas no sistema oficial de ensino foram encetadas, incluindo posteriormente a criação de olimpíadas científicas para as escolas públicas e privadas, sempre na área de ciências exatas e da natureza.

Contudo, tanto na perspectiva internacional como nacional, seus resultados práticos em relação ao ensino desta área, continuaram muito a desejar. As ações políticas visavam apenas a formação de mão de obra para atender às necessidades do chamado mercado de trabalho. Nesse sentido negligenciam, ou até mesmo ignoram muitos outros aspectos em relação às necessidades de nossos jovens estudantes, como é o caso de uma formação voltada para a realidade social e cultural em que nossos alunos da escola pública estão inseridos, sem haver nenhuma conexão com as questões democráticas e de cidadania inclusiva.

A História das olimpíadas científicas no Brasil, portanto, surgiu da influência internacional e trazidas para o nosso país, a partir de preocupação em alavancar o ensino das ciências exatas e da natureza, a partir de 1950. Segundo Alves (2010), a primeira experiência olímpica em nosso país data de 1967, no estado de São Paulo, depois que foi criado o Grupo de estudo e Ensino de Matemática. Daí surgiu a Olimpíada de Matemática do Estado de São Paulo (OMESP). Posteriormente, em 1969, ocorreu a segunda edição, vindo a ser descontinuada.

³⁰ A perspectiva da realidade de Guerra Fria que emergiu no pós segunda guerra, foi um dos elementos explicativos para essa emergência das olimpíadas científicas. Dos dois lados dos polos geopolíticos, aquela realidade de competitividade internacional em todos os aspectos históricos, notadamente na área tecnológica e armamentista, à busca de uma hegemonia internacional, o desenvolvimento de novos conhecimentos nas áreas de exatas e da natureza, especialmente, ensejou a necessidade de investimento no recrutamento de "jovens cérebros" que pudessem contribuir com os objetivos de supremacia tecnológica. Esse é o contexto em que as olimpíadas tomaram impulso internacional, implicando a necessidade de melhoria dos sistemas educacionais dos respectivos países, notadamente nas áreas das chamadas ciências exatas e da natureza.

Estas duas experiências olímpicas envolviam apenas alunos do ensino secundário de escolas públicas e privadas daquele estado. Dez anos após a primeira experiência dos paulistas, mais precisamente em 1977, liderada por um professor de matemática da Universidade de São Paulo (USP), de nome Shiguelo Watanabe, do departamento de física, tivemos a Olimpíada Paulista de Matemática (UPM). E finalmente, em 1979, foi criada a Olimpíada brasileira de Matemática (OBM), organizada pela Sociedade Brasileira de matemática e pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada e financiada pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações). Começava então o processo histórico das olimpíadas científicas no Brasil.

Dando continuidade a essa descrição analítica e histórica das origens e evolução das experiências olímpicas no Brasil, em 1986 tivemos uma edição da Olimpíada de Física, que foi descontinuada. Em 1999, foi retomada com a denominação de Olimpíada Brasileira de Física, com o financiamento do MCTI e organizada pela Sociedade Brasileira de Física. (SBF). Em 2010 foi criada a Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas, também gerida pela SBF. Em 1986 o Instituto de Química da USP, organizou a primeira edição da Olimpíada Brasileira de Química. A mesma foi descontinuada, sendo retomada 10 anos depois sob a organização da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Foi a partir da década de 1990, que as olimpíadas científicas deslancharam no Brasil, contando com apoio da ação governamental e das sociedades acadêmicas e com estímulo internacional. O discurso tratava da necessidade de se estimular o desenvolvimento do conhecimento científico das chamadas ciências exatas e da natureza. Nesse sentido, de acordo com trabalho de Abreu et al (2022), era necessário que os jovens tivessem um estímulo externo à sala de aula, visando recrutá-los para o mundo das ciências e da academia.

Tal como na realidade internacional, no Brasil as Olimpíadas Científicas são organizadas ao abrigo de instituições científicas e contam em sua maior parte, com fomento do poder público, principalmente através do governo federal, por meio do MCTI e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como uma política pública do Estado brasileiro, notadamente a partir do ano de 2003, quando uma nova configuração política se estabeleceu, com a implantação de políticas de inclusão social e busca para redução das desigualdades, sendo a área de educação um dos alvos dessa nova política .

Com a criação do Departamento de Popularização e Difusão de Ciência e Tecnologia em 2004, órgão ligado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inclusão Social do MCTI, tivemos a elaboração e implementação de um conjunto de ações que visavam exatamente a possibilidade de uma inclusão social na área da ciência e tecnologia no Brasil. As olimpíadas científicas

constituíram parte importante dessa estratégia, através de políticas governamentais de financiamento de projetos nesse sentido. E em relação a esse aspecto, o governo brasileiro pautou-se a partir da experiência internacional observada na Inglaterra, Chile e China, conforme podemos observar em estudo realizado por Moreira, intitulado: A Inclusão Social e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. Nele o autor assevera que a questão do acesso aos saberes científicos constitui um importante elemento de inclusão social. Segundo ele,

[...] a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente. Um dos aspectos da inclusão social é possibilitar que cada brasileiro tenha a oportunidade de adquirir conhecimento básico sobre a ciência e seu funcionamento que lhe dê condições de entender o seu entorno, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa (2006, p.11).

A ideia de inclusão social, portanto, não se limita apenas aos aspectos econômicos, sociais, e políticos onde todas as pessoas tenham o direito ao exercício pleno da cidadania. Diz respeito também ao fato de que cada brasileiro, tratando de nossa realidade, possa acessar dignamente conhecimentos científicos de todas as áreas do conhecimento, de forma plena e que possa deles fazer uso de forma consciente e inclusive tendo consciência de sua importância, na perspectiva de poder opinar em relação às políticas públicas a serem implementadas nesse campo.

Nesse sentido, iluminado pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire, (2000, p.130), somos da opinião de que a educação tem de contestar a realidade histórica prevaiente. A prevalecer a ética do mercado, reproduz-se entre opressores e oprimidos a lógica de que a “[...] miséria na opulência é a expressão da malvadeza de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do vale-tudo, do salve-se-quem-puder, do cada-um-por-si [...]”.

Como regra, as olimpíadas científicas contextualizam-se numa lógica de instrumento da divulgação e popularização da ciência. E é nesse sentido que se insere no MCTI, onde o CNPq, órgão daquele ministério, lança editais com o fito de incentivar suas realizações. Como exemplo, durante onze anos consecutivos (2005 - 2015) foram lançados editais com esse fim. Importante também considerar que em sua maioria estão ligadas a instituições científicas nacionais.

Um outro aspecto importante a assinalar é que, segundo Abreu *et al*, (2022, p. 74)³¹. em

³¹ Para demonstrar em números absolutos e percentuais esta realidade, citamos aqui os dados da pesquisa já referida, onde analisa o financiamento federal das olimpíadas científicas no Brasil, através de editais do CNPq, entre os anos de 2005 e 2015. Nela, por exemplo, o autor afirma: “Analisando o que os proponentes declararam

pesquisa onde analisa projetos financiados pelo poder público nacional, "embora tenhamos encontrado uma diversidade de áreas do conhecimento contempladas nas iniciativas financiadas, observamos que as olimpíadas que foram apoiadas com maior frequência se situam nas ciências exatas e da terra”.

Ao longo de 11 anos foram investidos 25 milhões de reais para financiar 21 olimpíadas através dos editais do CNPq. Se fizermos uma comparação com a OBMEP, que tem um financiamento diferenciado, somente de 2009 a 2011, recebeu 26 milhões de reais dos cofres públicos, representando um milhão à mais que todas as outras olimpíadas juntas³². Essa diferença gritante entre os valores de financiamento nos chamou atenção, por exemplo, em tentar encontrar explicações para tamanha assimetria.

Historicamente falando, em termos internacional e nacional, as ações governamentais no tocante ao fomento da divulgação científica sempre privilegiou as chamadas ciências exatas e da natureza, em desfavor das ciências humanas. Nesse aspecto, em relação ao financiamento das olimpíadas científicas, a regra prevalece. Não obstante o campo das humanidades ter uma importância fundamental para a formação intelectual, cognitiva, cidadã e democrática dos nacionais. Em vista disso, Meneguello *et al*, a propósito de análise sobre a primeira ONHB no ano de 2009, chama atenção para o fato ainda prevalecente de que:

Tradicionalmente, a divulgação científica atinge os campos das ciências da vida, exatas e tecnológicas e está associada a centros e museus de ciências e de tecnologia. Já o campo das ciências humanas, ainda que fundamental para a formação intelectual e cognitiva e para a cultura científica entendida de forma mais ampla e global, é ainda tema pouco privilegiado e as iniciativas em termos de acesso, divulgação e inclusão são poucas ou pouco conhecidas (2009).

Nesse mesmo processo histórico, destaca-se o fato de que as olimpíadas de matemática e de ciências da natureza, já alcançaram um status de reconhecimento, sendo uma referência no Brasil e no mundo. Isso, em decorrência dos interesses nacionais e internacionais no desenvolvimento de cérebros nas áreas que representam ganhos industriais, de infraestrutura e

para a grande área de cada um dos 96 projetos de acordo com a definição do CNPq, percebemos que 41 (43%) dos projetos são da área ‘Ciências Exatas e da Terra’, 16 (17%) das ‘Ciências Humanas’, 11 das ‘Ciências Biológicas’, cinco (5%) das ‘Ciências Agrárias’ e três (3%) das ‘Ciências da Saúde’. Outros 20 (21%) projetos se autodeclararam pertencentes a grande área ‘Outra’. Analisando a área do conhecimento desses 20 projetos, constatamos que 13 (14% do total) se encaixavam na área de ‘Divulgação Científica’, cinco (5%) de ‘Robótica, Mecatrônica e Automação’ e dois (2%) da área de ‘Ciências’ “(Abreu *et al*, 2022, p. 70-71).

³² Para maiores detalhes sobre os dados oficiais apresentados ver: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ. Relatório de gestão institucional. 2005. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/relatorio_gestao_2005.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ. Olimpíadas científicas. 2021. Disponível em: [olimpiadas científicas - portal memória \(cnpq.br\)](https://olimpiadas.cnpq.br/).

outras empresas de tecnologia, como as big techs. Ou seja, o financiamento e o estímulo são abundantes.

Não obstante os avanços epistemológicos das ciências exatas, as lógicas no ensino não acompanharam esse desenvolvimento. Nesse sentido, as olimpíadas científicas na área de exatas, utilizam-se de metodologias de avaliação dita tradicional, uma vez que buscam verificar as aprendizagens prévias dos alunos do que realizar desenvolvimentos das habilidades cognitivas. Este é o caso, por exemplo, da Olimpíada de Matemática.

Corroborando com esse entendimento, o professor-pesquisador de História Augusto Ridson de Araújo Miranda, (2013, p.20) em trabalho pioneiro de interpretação da Olimpíada Nacional em História do Brasil, assevera que:

Podemos afirmar isto com base nas primeiras formas de seleção das olimpíadas já consolidadas no cenário internacional, tomando como exemplo as de Matemática, cujo formato dos instrumentos de verificação de excelência “dos melhores”, mesmo com a mudança dos conteúdos e conceitos abordados, não se verifica mudança nem na quantidade de dias (exame de um dia só); nem na concepção de que o conhecimento do estudante a ser posto em pauta é o já adquirido, e não o seu potencial cognitivo a ser construído.

Ainda nesse sentido, Rezende, Ostermann (2012; 2015), referindo-se ao universo das olimpíadas científicas, principalmente na área das ciências da natureza e exatas, afirmam que elas são excludentes, pois não conseguem contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, pois delas só participam alguns, bem como seus objetivos sejam identificar aqueles alunos mais bem situados cognitivamente no universo próprio de cada área, à busca das chamadas "mentes brilhantes", a serem estimulados ao mundo da ciência; não obstante observarmos as declarações oficiais dos organizadores das atividades olímpicas, de buscarem a superação das dificuldades de aprendizagem. E o mais notável, é que o poder público chancela e financia tais ações, sem exigir mudanças nos paradigmas metodológicos. Contudo, essa questão é muito controversa. Assim sendo, mais adiante, iremos aprofundar a discussão.

Considerando a grande área das humanidades, as experiências internacionais de organização das chamadas olimpíadas científicas, historicamente falando, são bem mais recentes e em menor número do que aquelas desenvolvidas nas áreas de ciências exatas e da natureza.

Nesse sentido, não obstante a importância das ciências humanas para o desenvolvimento intelectual, educacional, cultural, como também cognitivo de qualquer sociedade, comparativamente, os interesses econômicos dos setores dominantes e das elites políticas que

dirigem as estruturas públicas e privadas capazes de fomentar a divulgação científica como um todo, e as olimpíadas em particular, não identificam relevância na área científica do campo humanístico. Um outro elemento explicativo é o fato de que prevalece uma visão de que os conhecimentos produzidos por estas ciências, têm pouca ou nenhuma aplicabilidade em um mundo dominado pelas tecnologias eletrônicas, industriais etc. Sempre voltadas aos interesses dos mercados capitalistas hegemônicos³³.

Somente no ano de 1993, é que surgiu a primeira olimpíada internacional na área das humanidades, a Olimpíada Internacional de Filosofia (IPO³⁴), a partir de uma iniciativa do departamento de filosofia da universidade de Sofia, na Bulgária. Ela é organizada pela Federação Internacional de Sociedades Filosóficas (FISP) e chancelada pela UNESCO. Desta olimpíada participam mais de cinquenta países que, a partir da existência de etapas nacionais, selecionam alunos do ensino médio. Ela ocorre anualmente e de forma itinerante, em cada um dos países que dela participam.

Desde o ano de 2017, o Brasil tem participado da IPO, sendo que a seleção dos estudantes brasileiros ocorria através de um processo seletivo, realizado por um comitê capitaneado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir de 2024 foi criada a Olimpíada Nacional de Filosofia (ONFIL³⁵), surgida da iniciativa de professores da UFSM, e que conta com o financiamento do CNPq e MCTI, sendo apoiada por uma grande rede de instituições de ensino de todo o país. Desde então, a escolha dos representantes brasileiros para participarem da IPO, passa a ser de responsabilidade da ONFIL.

Assim como a Olimpíada Internacional de Filosofia, também foi a partir da Europa que surgiu a Olimpíada Internacional de Geografia (iGeo³⁶), fruto de iniciativa apresentada em congresso da União Geográfica Internacional (IGU), por parte de geógrafos holandeses e poloneses, sendo aprovada a sua realização. A sua primeira edição aconteceu em 1996 na cidade

³³ Nesse sentido, para maior aprofundamento sobre este importante aspecto que envolve a realização das olimpíadas científicas e suas relações com os interesses econômicos hegemônicos capitalistas, recomendo a leitura da belíssima dissertação de mestrado, produzida pela professor Paulo Airton Damasceno, intitulada: **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)**. Nela, por exemplo, o autor assevera: “As Olimpíadas historicamente serviram ao projeto tecnicista das disputas imperialistas, ao projeto de mercado do neoliberalismo e mesmo as metas educacionais cobradas pelos organismos internacionais, mas elas sempre estão além de uma mera atividade escolar, estão, muitas vezes, atreladas a projetos políticos que lhe atribuem valor estratégico” (2018, p.186).

³⁴ As informações referentes a Olimpíada Internacional de Filosofia foram retiradas do sítio oficial da mesma: <https://www.philosophy-olympiad.org>. O mesmo foi acessado em 20/05/2024.

³⁵ Para maiores informações à respeito da Olimpíada Nacional de Filosofia (ONFIL), acessar o sítio da coordenação: <https://onfilbr.org/>. O acesso que permitiu organizar as informações contidas no texto, ocorreu em 18/05/2024.

³⁶ Os dados referentes a Olimpíada Internacional de Geografia foram obtidos a partir do sítio próprio da (iGeo): <http://www.geoolympiad.org/>. O acesso ocorreu em 13/05/2024.

holandesa de Haia. Dela podem participar estudantes que tenham entre 16 e 19 anos, escolhidos por cada país participante através das olimpíadas nacionais. Ela é realizada de forma itinerante, a partir dos países que dela participam. De seu início até 2012, a IGU ocorria a cada dois anos.

A partir desta data, passou a ser anual. Nessa perspectiva de incentivo da participação dos países, a partir de 2015 o Brasil passou a organizar a Olimpíada Nacional de Geografia (OBG³⁷), organizada por uma equipe de professores pertencentes a várias instituições universitárias brasileiras, sob a coordenação de professores de geografia das seguintes universidades: UNIFAL, UNICAMP e FATEC. Dela podem participar estudantes de instituições de ensino públicas e privadas, compreendendo alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. É a partir dela que são selecionados os candidatos que participam da Olimpíada Internacional de Geografia (iGeo).

Já a Olimpíada Internacional de Linguística (IOL³⁸), que começou a funcionar no ano de 2003, ocorre anualmente e sua realização é também itinerante. É destinada a estudantes do ensino médio. Ela versa sobre desafios intelectuais nas áreas de gramática, cultura e História de variadas línguas, tendo um caráter eminentemente interdisciplinar e transdisciplinar, elementos típicos da área científica. Ademais, é interessante notar que para dela participar, não é exigido conhecimentos prévios de idiomas ou elementos linguísticos, o que constitui um aspecto de inclusão. Sua origem está relacionada a ocorrência de várias olimpíadas nacionais deste campo na Europa e nos Estados Unidos, sendo que a primeira ocorreu em Moscou no ano de 1965. Posteriormente, a partir de entendimentos entre as comissões organizadoras nacionais, houve decisão de se criar uma olimpíada internacional de linguística.

Atualmente, ela congrega a participação de mais de cinquenta países. Inclusive, a sua 21ª edição (2024) ocorre no Brasil. A participação de representações de países membros, dá-se a partir da realização de olimpíadas nacionais, que constituem equipes que os representa na IOL. Desde 2011 o Brasil passou a contar com uma Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL³⁹), competição que ocorre anualmente e seleciona a equipe nacional que se constitui como representante da edição internacional. Ela é organizada por professores de linguística de várias instituições de ensino e de ex-participantes. Inclusive conta com o apoio de universidades federais, a exemplo da UFRJ, UFPB, UFRN e UFSCAR.

³⁷ Obtivemos estas informações a partir de pesquisa realizada no sítio da OBG: <https://obgeografia.com.br/>. O acesso foi realizado em 11/05/2024.

³⁸ Para a construção desta explicação sobre a Olimpíada Internacional de Linguística (IOL), recorremos ao sítio da competição: <https://ioling.org/>. O acesso ocorreu em 20/04/2014.

³⁹ No desenvolvimento explicativo em relação a Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL), buscamos ajuda no sítio da comissão organizadora: <https://obling.org/>. O acesso deu-se em 30/04/2024.

No contexto da pesquisa desta dissertação, conseguimos levantar dados, a partir dos sítios eletrônicos do governo federal e das próprias organizações olímpicas, que demonstram a existência de 24 olimpíadas científicas em pleno funcionamento no Brasil, considerando todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, buscando realizar uma sistematização das mesmas, construímos um quadro contendo algumas informações sobre elas, no sentido de permitir ao leitor o conhecimento sobre as mesmas, bem como a forma de acesso*.

Quadro 1 – Descrição e características das Olimpíadas Científicas no Brasil. 1979 - 2024

OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS EM 2024				
DATA DO INÍCIO	DENOMINAÇÃO	SIGLA	RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO	PÚBLICO ALVO
1979	Olimpíada Brasileira de Matemática	OBM	Associação da Olimpíada Brasileira de Matemática (AOBM) e Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	Estudantes do ensino fundamental II, ensino médio e aniversários
1986	Olimpíada Brasileira de Química	OBQ	Associação Brasileira de Química (ABQ), UFPI e UFC	Estudantes do ensino médio
1998	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica	OBA	Sociedade de Astronomia do Brasil (SBA) e Agência Espacial Brasileira (AEB)	Estudantes do ensino fundamental II e médio
1999	Olimpíada Brasileira de Física	OBF	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	Estudantes do ensino fundamental II e médio
1999	Olimpíada Brasileira de Informática	OBI	Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e Instituto de Computação da UNICAMP (ICU)	Estudantes do ensino fundamental e médio
2001	Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente	OBSMA	Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Estudantes do ensino fundamental e médio
2002	Olimpíada de Língua Portuguesa	(OLP)	Fundação Itaú, MEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)	Estudantes do ensino fundamental e médio
2005	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	(OBMEP)	Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e MEC	Estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas
2005	Olimpíada Brasileira de Biologia	(OBB)	Instituto Butantan	Estudantes de ensino médio

2007	Olimpíada Brasileira de Robótica	(OBR)	Sociedade Brasileira de Computação (SBC), Sociedade Brasileira de Automática (SBA) e do IFRN	Estudantes do ensino fundamental e médio
2008	Olimpíada Brasileira de Química Júnior	(OBQJr)	UFC e UFPI	Estudantes do ensino fundamental e médio
2009	Olimpíada Nacional em História do Brasil	(ONHB)	UNICAMP	Estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do médio.
2010	Olimpíada Brasileiras de Física das Escolas Públicas	(OBFEP)	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	Estudantes de escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio
2011	Olimpíada Brasileira de Linguística	(OBL)	Organizada por um grupo de linguistas, professores e ex-olímpicos, que participam de forma inteiramente voluntária	Estudantes do ensino fundamental e médio
2011	Olimpíada Brasileira de Agropecuária	(OBAP)	IF Sul de Minas	Estudantes de cursos em agropecuária e de cursos do eixo tecnológico de recursos naturais (CNTC/MEC)
2013	Olimpíada Brasileira de Neurociências	(OBN)	Comitê nacional no Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (NUDCEN) e UFRJ	Estudantes do ensino médio
2015	Olimpíada Brasileira de Geografia	(OBG)	Equipe de professor de várias universidades, liderada por um grupo de professores da UNIFAL-MG, UNICAMP e FATEC-SP	Estudantes de escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio
2015	Olimpíada Brasileira de Cartografia	(ABRAC)	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Estudantes de escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio
2016	Olimpíada Nacional de Ciências	(ONC)	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Estudantes do ensino fundamental e médio
2018	Olimpíada Brasileira de	(OBECO)	Professores universitários,	Estudantes de

	Economia	N)	acadêmicos e outros profissionais da economia de variadas instituições	escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio
2019	Olimpíada Brasileira de Satélites	(OBSAT)	Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Estudantes de ensino médio e universitário
2021	Olimpíada do Oceano	(O2)	Programa Maré de Ciência (UNIFESP), UFPA, MCTI e UNESCO	É aberta a qualquer pessoa que pretenda participar
2023	Olimpíada de Português	(OP)	Instituto Philotomia e um comitê formado de professores de variadas instituições de ensino.	Estudantes do ensino fundamental e médio
2024	Olimpíada Nacional de Filosofia	(ONFIL)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Estudantes do ensino médio

***CITAREMOS ABAIXO OS ENDERÇOS ELETRÔNICOS DAS OLIMPIADAS QUE FORAM CATALOGADAS POR NÓS, SEGUINDO A ORDEM DE APRESENTAÇÃO DO QUADRO ACIMA:**

OBM: www.obm.ogr.br; OBQ: www.obquimica.org.br; OBA: www.oba.org.br; OBF: www.sbfisica.org.br; OBI: www.olimpiada.ic.unicamp.br ; OBSMA: www.olimpiada.fiocruz.br; OLP: www.escrevendoo futuro.org.br ; OBMEP: www.obmep.org.br; OBB: www.olimpiadasdebiologia.butanta.org.br; OBR: www.obr.robocup.org.br; OBQjr: www.obquimica.org/olimpiadas/index/olimpiada-brasileira-de-quimica-junior; ONHB: www.olimpiadadehistoria.com.br; OBFEP: www.sbfisica.org.br/~obfep; OBL: www.obling.org.br ; OBAP: www.ifsuldeminas.edu.br; OBN: www.brazilianbrainbee.org ; OBG: www.obg.com.br ; ABRAC: www.olimpiadadecartografia.uff.br ; ONC: www.obciencias.com.br ; OBECON: www.obecon.org ; OBSAT: www.obsat.org.br ; O2: www.olimpiada.maredeciencia.eco.br ; OP: www.olimpiadadeportugues.org ; ONFIL: www.onfil.org .

Só muito recentemente as olimpíadas científicas vêm sendo estudadas no Brasil, não obstante elas remontarem ao final da década de 1960. Sua historicidade indica que as áreas das ciências exatas e da natureza foram pioneiras. Posteriormente, a área das ciências humanas passaram, paulatinamente, a adentrar nesse universo competitivo, e tem se consolidado ao longo do tempo, com significativa longevidade e credibilidade no meio científico, como é o exemplo da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), que já perfaz dezesseis anos ininterruptos de existência, com uma participação nacional, onde todos os estados da federação participam e sendo cada vez maior, não obstante ter um financiamento público infinitamente menor que outras da área de exatas.

No sentido de permitir ao leitor a compreensão exata do que estamos a falar, na primeira edição (2009) o número de equipes inscritas foi de 3.951, em 2015 foram inscritas 10.251, no ano de 2022 inscreveram-se 18.092. Já na última edição, ocorrida em 2024, tivemos um total de 51.237 equipes participantes. Lembremos que cada uma das equipes conta com três

estudantes e um professor orientador⁴⁰.

Desde sua criação em 2009, a ONHB possibilita uma divulgação científica da História e demais ciências humanas, bem como tem contribuído para qualificar o debate sobre o ensino de História, particularmente do Brasil. Segundo a professora Meneguello, (2010, p.1) em entrevista ao sítio Café História, referindo-se às motivações para sua fundação:

A ideia surgiu da percepção de que as ciências humanas não têm uma real inserção dentro da divulgação científica em larga escala, e a partir da proposta do Museu Exploratório de Ciências da Unicamp de contemplar as ciências humanas não como “paralelas” ou “decorativas”, mas como centrais dentro das preocupações de seus programas educativos.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil é organizada pelo departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁴¹, e foi criada como um projeto de extensão, desde o ano de 2009, constituindo-se em uma competição anual em nível nacional, que envolve alunos dos dois últimos anos do ensino fundamental e os estudantes do ensino médio, de escolas públicas e privadas de todos os estados do Brasil⁴².

Em sua origem, sofreu influência das experiências das Olimpíadas de História Nacional da Argentina e do México⁴³. Tal como as congêneres latino-americanas, que tiveram apoio de suas respectivas sociedades científicas, a ONHB buscou apoio institucional da Associação Nacional de História (ANPUH), visando legitimação no ambiente acadêmico, bem como

⁴⁰ **Fonte:** estas informações foram compiladas pelo autor a partir dos relatórios técnicos produzidos pela coordenação da ONHB e enviados ao CNPq. Os mesmos podem ser acessados por intermédio da Lei de Acesso à Informação (LAI) no sítio: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>.

⁴¹ Entre 2009 e 2012, a ONHB estava ligada ao Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP. A partir de 2013 passou a estar vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), daquela universidade, via Departamento de História.

⁴² Posteriormente o público-alvo foi acrescido: “O(a)s estudantes podem ser do ensino regular, ensino profissionalizante, supletivo ou EJA (Educação de Jovens e Adultos), sempre das séries permitidas (oitavo e nono anos e ensino médio) ou equivalentes. [...] Podem se inscrever estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. A inscrição pode ser realizada por responsável” (Regulamento da ONHB 2024, p. 1). <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb16/regulamento>.

⁴³ A Olimpíada de História no México, ocorre em três fases e envolve alunos do equivalente ao nosso ensino médio com alunos na faixa etária entre 12 e 16 anos. Na primeira fase alunos de todas as escolas fazem uma prova objetiva. Já na segunda, acontece nas regiões do país. A terceira é subdivida em dois momentos: não havendo uma padronização do modo de realização, mas que se constitui em leitura e interpretação de documentos históricos, a partir de temática própria. Como resultado dessa atividade, um universo de cinco estudantes são classificados para um momento final, que acontece em um programa televisivo. Neste, os concorrentes são sabatinados ao vivo, obviamente sobre aspectos da História mexicana. Assim como no México, na Argentina o desafio olímpico de História é anual. Destina-se ao ensino médio, que no Brasil equivale aos últimos anos do ensino fundamental e médio. Estes são divididos em três níveis (A, B e C), de acordo com o grau escolar. Nas duas primeiras categorias há uma prova escrita, onde dois estudantes de cada instituição escolar são escolhidos para as disputas regionais, onde serão selecionados para a etapa nacional. Os estudantes do nível C, são oriundos dos últimos anos do ensino médio onde são submetidos a provas objetivas e depois a elaboração de um projeto como requisito para alçarem à etapa final. Para maiores informações sobre as olimpíadas de História na Argentina e no México ver os respectivos sítios das mesmas: www.fhuc.unl.edu.ar. e www.amc.edu.mx. (acesso realizado em 13/11/2023).

agregar apoio nas universidades. Nesse sentido, é necessário considerar que o surgimento das olimpíadas geralmente está associado ao mundo universitário.

A própria coordenadora da ONHB, Cristina Meneguello, (2011, p.3) é quem assevera a respeito, em estudo avaliativo sobre as duas primeiras edições do caso brasileiro:

[...] Foram considerados os bons resultados de iniciativas semelhantes. A Faculdade de Humanidades e Ciências (FHUC) da Universidade Nacional del Litoral (UNL), Argentina, organizou novamente agora em 2010 sua “Olimpíada de História de la República Argentina”. Por sua vez, a Academia Mexicana de Ciências organiza há 16 anos a Olimpíada de História Nacional. Seus ganhadores recebem uma bolsa da Secretaria Superior de Educação Pública com a qual realizam a totalidade de seus estudos em nível universitário. A percepção por parte da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) de que o programa era de interesse foi fundamental não apenas para a legitimidade do Programa, como para seu futuro desenvolvimento, independente da equipe que venha a coordená-lo.

Ela acontece em sete fases⁴⁴, sendo as seis primeiras on-line, através do sítio constituído pela instituição organizadora e uma presencial, que é a final. Cada fase virtual tem duração de uma semana, onde as equipes são formadas por três alunos de uma mesma instituição de ensino, tendo necessariamente um professor de História como orientador. Às equipes é disponibilizado um universo virtual de fontes históricas a ser pesquisado pelos participantes. São vídeos, filmes, dissertações, teses, imagens, documentos oficiais, letras de músicas, reportagens jornalísticas, fotografias, livros, entre outras. As mesmas precisam ser analisadas pelos educandos, sempre com a supervisão do professor orientador, visando subsidiar a resolução de questões objetivas⁴⁵ e tarefas. Estas estão presentes em todas as fases virtuais, que exige um grande empenho cognitivo, de pesquisa e de interpretação por parte dos olímpicos. Começando por um questionário socioeconômico dos participantes na primeira fase.

Nas fases subsequentes é exigido das equipes decifrar imagens históricas, a interpretação de documentos históricos atribuindo o século a que faz referência e em que época foi produzido, a realização de transcrição de documentos históricos manuscritos (fontes primárias), que exigem muita acurácia por parte das equipes, conforme podemos comprovar em relatório da comissão organizadora, enviado ao CNPq (há sempre um elemento

⁴⁴ Entre a 1ª e 9ª edições da ONHB, ela contava com 5 fases virtuais e uma final presencial. A partir da 10ª edição passou a constituir-se de seis fases on-line e uma presencial.

⁴⁵ De acordo com o sítio da ONHB, “As respostas são enviadas exclusivamente pelo site e são obtidas pelos participantes por meio do debate com os colegas de equipe e a pesquisa em livros, internet e a orientação dos professores. Cada questão traz quatro alternativas, e mais de uma alternativa pode estar correta, cabendo às equipes selecionarem a alternativa que considera a mais adequada em resposta à questão”. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Cabe aduzir que, como regra, em relação aos critérios utilizados para estabelecer os valores quantitativos atribuídos a cada alternativa das questões objetivas, estes variam entre 0, 1, 4 e 5; correspondendo as quatro assertivas (A, B, C e D).

temático/histórico que perpassa todas as fases) no ano de 2019. Segundo ele, “[...] Trata-se de uma tarefa cotidiana para muitos historiadores e que exigiu das equipes, muita atenção, calma, pesquisa e discussão” (Meneguello; Pedro; Gomes, p. 37).

Nesse aspecto é importante considerar que, conforme argumenta o professor Fernando Cerri, (2018, p. 281) trata-se de um “[...] objetivo básico do ensino de História, que é reconhecer e ordenar fenômenos no tempo, o que, apesar das limitações que se possa apontar, é um índice significativo de uma aprendizagem exitosa.

A realização das tarefas da ONHB, permite o conhecimento das "regras de cientificidade" que são necessárias e indispensáveis para o mundo da ciência. E a o nosso juízo, ao apropriar-se desse universo metodológico, antes de chegar na universidade, torna-se um diferencial para a futura carreira acadêmica que eles terão pela frente. Sem dúvida alguma, este aspecto se torna algo fundamental para aqueles educandos.

Como se trata de uma competição, o grau de dificuldade das questões é crescente, ao passo que as fases avançam, assim como a pontuação de cada uma delas. Com a avançar das fases, ocorre o processo classificatório, onde um percentual de equipes passa para a fase seguinte, a partir da pontuação conquistada com as questões objetivas e as tarefas. Observe-se que o universo de equipes aptas a avançar de fase é, por assim dizer, bastante elástico. Como exemplo, vejamos essa lógica aplicada na edição de 2017.

Na Primeira fase, 90% avançaram; na 2ª fase, 70%, prosseguiram; na 3ª fase, 60% das equipes permaneceram; já na 4ª fase, 40% foram aprovados. A 5ª fase não é eliminatória, pois destina-se à correção das tarefas de outras equipes⁴⁶. Finalmente, para a 6ª e última fase, que foi a final presencial, foram classificadas 200 equipes. O que, ao nosso ver, revela uma preocupação em instituir um elemento inclusivo, não observado em outras olimpíadas do conhecimento.

Na penúltima fase virtual, há uma tarefa onde as equipes são desafiadas a produzirem um trabalho de pesquisa a partir de uma temática que acompanha todas as fases da ONHB (há sempre um elemento temático-histórico), onde cada equipe precisa produzir textos autorais, na forma de gazetas, páginas de livros ou diários. Para tal, precisam realizar entrevistas de História oral, levantamento de dados sobre um patrimônio histórico, pesquisar sobre sujeitos considerados “excluídos” da historiografia tradicional, tratar de aspectos regionais de temas importantes da História do Brasil etc. Esta tarefa é produzida dentro do sítio da olimpíada, a partir de formatação eletrônica previamente estabelecida, tendo que seguir todas as

⁴⁶ **Fonte:** estas informações foram retiradas do regulamento da 9ª ONHB, a partir do sítio mantido pela coordenação da olimpíada. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb9/regulamento>.

recomendações teóricas e metodológicas, expressas em texto disponibilizado pela coordenação da ONHB, exercendo os mesmos procedimentos de um historiador, que depois serão inseridos na plataforma em que se realizam as fases virtuais⁴⁷. Nesse sentido, concordamos com as observações de Magalhães (2020), quando entendemos que a maior parte das habilidades e competências que a ONHB permite desenvolver, estão relacionadas ao ato de realizar as tarefas escritas na antepenúltima fase.

Já na última fase on-line, as equipes realizam a correção por pares. Ou seja, cada uma delas recebe um número de 10 tarefas distribuídas aleatoriamente. Junto com as tarefas das outras equipes, a comissão envia um documento explicativo sobre os critérios a serem seguidos no processo de correção. Contudo, paralelamente, uma banca constituída pela ONHB, verifica a "qualidade" desta correção, para evitar desvios ou má-fé nesse processo. O mais importante é que esse tipo de atividade requer do estudante, também, atuar como um historiador, no formato típico do mundo acadêmico. Concluídas as fases on-line, a pontuação final das equipes será processada pelo sistema eletrônico, a partir do somatório obtido em cada uma das fases. A organização da olimpíada convoca as equipes que melhor pontuam em todo o processo para participarem da fase final, presencial, que ocorre na UNICAMP (Campinas-SP), onde acontece a realização de uma prova dissertativa (o número de 200 equipes). No dia seguinte, realiza-se a premiação com medalhas de ouro, prata, bronze e cristal (menção honrosa) às equipes participantes e seus respectivos professores orientadores.

Como evento de competição estudantil da educação básica na área de História, a ONHB tornou-se uma referência que já perdura por longos dezesseis anos. Seu destaque tem a ver com seus referenciais metodológicos, teóricos e de possibilitar que professores de História possam utilizá-la como um suporte didático e pedagógico de uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, ela desenvolveu uma metodologia inédita em relação a outras olimpíadas, bem como no universo escolar regular. Já na sua primeira edição, a ONHB já prenunciava se tratar de uma experiência que traria inovações para o ensino e aprendizagem na área de História, ao inovar com sua metodologia ímpar, o uso da internet, trabalho em grupo, sistema de avaliação inovador e centrado na pesquisa e análise de fontes históricas. Aquilo que parecia

⁴⁷ De acordo com o regulamento da 16ª ONHB, ao final de cada fase on-line concluída, a comissão organizadora publica comentários sobre cada uma das questões e tarefas. Não se trata do gabarito das respostas. Estes comentários visam o aprofundamento dos debates científicos sobre as temáticas em questão. O gabarito oficial da ONHB só é disponibilizado ao final da última fase on-line. Cada fase on-line ocorre no intervalo de seis dias, permitindo assim que as equipes e seus professores orientadores possam ter tempo suficiente para pesquisarem, debaterem e finalmente responderem e enviarem neste prazo, a prova. Esse, sem dúvida, é um diferencial da ONHB em relação a maioria das outras olimpíadas científicas. Aqui revela-se um aspecto importantíssimo que, ao nosso juízo, constitui o cerne da ONHB: estimular a pesquisa coletiva e permitir uma aprendizagem significativa. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb16/regulamento>.

ser uma promessa, hoje é uma realidade. E sem dúvida, pode se constituir em uma importante ferramenta educacional na área. A esse respeito, vejamos o que dizem as professoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro, coordenadoras da ONHB:

[...]firmou-se como uma empolgante competição para equipes de oitavo e nonos anos do ensino fundamental e do ensino médio de todo o Brasil, trazendo uma proposta inovadora de estudar a história do Brasil, abordando temas fundamentais a partir de documentos históricos, imagens, mapas, textos acadêmicos, pesquisas inéditas e debates historiográficos (ONHB, 2020).

A metodologia utilizada pela ONHB, de forma colaborativa e em ambiente virtual, permite aos alunos conhecerem e praticar o ofício do historiador, ao lidar com fontes, bem como busca difundir o conhecimento histórico. Ademais, disponibiliza para os professores da educação básica, um ambiente permanente de pesquisas de textos, fontes e outras obras científicas, contribuindo para o incremento de sua formação intelectual e uso em suas aulas.

Ainda sobre os aspectos metodológicos trazidos à baila pela ONHB, observamos que as questões trazem consigo um aspecto extremamente importante para a aprendizagem histórica, que é o elemento dos conceitos⁴⁸. Nesse sentido, ideias históricas como cultura, política, cidadania, ditadura, questões étnicas, diversidade, cultura popular, civilização, poder, por exemplo, são muito abordadas nas edições da olimpíada de História. Os estudantes do ensino fundamental e médio, por intermédio de questões da ONHB, podem realizar debates e discussões sobre temas complexos que envolve a sociedade histórica brasileira, com é o caso das questões étnicas, indígenas e sobre o papel das mulheres na História. Isso, de forma crítica, e usando conceitos complexos, que são muito caros para a ciência da História. Nessa perspectiva, Schmidt; Cainelli, corroborando esse entendimento afirmam que “Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referências que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive” (2010, p. 85). Além do mais, na relação do ensino de história com a construção de conceitos, é necessário considerar os saberes que o aluno já possui a respeito, no seu mundo social. E nessa lógica, referindo-se ao tema, Freire (2002, p.15) assevera que é dever do professor e da escola:

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes

⁴⁸ Em relação a importância dos conceitos na formação intelectual e cidadã dos estudantes, na visão de Rüsen o estudo da História precisa estar articulado com a realidade cotidiana daqueles que vivem a educação histórica. Ou seja, “As ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas da experiência social cotidiana, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender. Os conceitos são históricos, não porque remetem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, no quadro de orientação da vida prática presente” (2007, p. 92).

populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]. Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Destarte, o educador deve não apenas respeitar os saberes que os alunos já possuem, mas a partir deles problematizar sua realidade social e histórica, na busca de uma aprendizagem significativa. O conhecimento constitui-se essencialmente em um ato social, muito embora materializado nos indivíduos. Nesse sentido, o diálogo cumpre uma função extremamente didática, necessitando para isso ser, acima de tudo, democrático, conforme o próprio Freire (1987) nos ensina.

Depois de dez anos de experiência como orientador de equipes na Olimpíada Nacional em História do Brasil, da convivência com um grupo de colegas paraibanos de escolas públicas e privadas que também dela participam, estabelecendo um diálogo permanente de trocas pedagógicas e a partir da oportunidade de conhecer trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) de vários professores-pesquisadores sobre a ONHB, de praticamente todo o Brasil (a maioria deles da educação básica), temos a certeza de que ela transcende a mera competição. Seu foco não se limita à resolução de questões com o objetivo de classificar os participantes, constitui-se em um instrumento de estímulo a pesquisa histórica de forma interdisciplinar e multidisciplinar.

Ao propor desafios intelectuais para alunos e professores, ela contribui para uma aprendizagem significativa. Seu formato inovador pode servir como referência didática para professores de História. Além de estimular o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos estudantes, incentivando-os a produzir saberes históricos e a reproduzir as práticas típicas do trabalho de um historiador. Ademais, há dois outros aspectos que identificamos ser potencializados com a ONHB, a partir da presente pesquisa, que é possibilitar o incremento da consciência histórica e se constituir em uma prática de História Pública, notadamente na perspectiva do ensino. Estes aspectos serão tratados com o devido cuidado e de forma aprofundada, no decorrer desta dissertação.

Assim sendo, faz-se necessário tratar de alguns elementos relacionados ao processo de aprendizagem histórica, relacionados a aspectos metodológicos e teóricos que a ONHB possibilita seu uso no ensino regular da educação básica, e que podem contribuir sobremaneira com a melhoria do ensino-aprendizagem no campo disciplinar da História e que já são utilizados por professores (inclusive este autor) em suas práticas.

As metodologias de ensino escolar de História, ainda prevalentes no universo da educação básica, partem da ideia de que o processo deve ser centrado na figura do professor, que tem o domínio do saber, que escolhe os conteúdos e que os repassa mecanicamente aos seus alunos, que são vistos como simples absorvedores de conhecimentos que devem ser memorizados. Como consequência, a aprendizagem é secundarizada e os aprendentes não se vêem como sujeitos do processo educacional, e passam a ver a disciplina de História como algo descolado de suas realidades.

Segundo Sisti (2023), aprendizagem significa desenvolver habilidades que permitam mudanças de comportamento, depois que, no caso o aluno, foi exposto a estímulos (desafios intelectuais). Já a memorização significa a capacidade de lembrar o que foi aprendido. Assim, fica claro, que aquele método mais que tradicional da aula centrada no professor, com as chamadas aulas expositivas, onde o "aluno é passivo e o professor ativo", reproduz uma prática de pouquíssima eficácia, quando se busca uma aprendizagem significativa.

A memorização só pode acontecer, se antes existir a aprendizagem. E nesse sentido cabe ao professor desenvolver estratégias focadas no aluno, promovendo provocações intelectuais, a partir de desafios, que os instigue a se envolver mentalmente com os conteúdos que se lhes apresenta. Nesse aspecto a ONHB pode contribuir, pois ela instiga seus participantes a se superarem cognitivamente.

As experiências de ensino com base na exposição do professor e o uso do livro didático, que perdura em nosso meio escolar há mais de um século, é a regra ainda hoje. Não obstante inúmeros estudos que demonstram a baixa eficiência na aprendizagem. Já dispomos de metodologias mais eficientes, que centram a ação educativa no aluno, de forma dialógica, colaborativa e ativa; e que demonstra maior capacidade de produzir uma aprendizagem significativa nos aprendentes.

Como exemplo podemos citar as referências desenvolvidas a partir dos trabalhos de Paulo Freire⁴⁹, bem como os estudos de Jörn Rüsen no campo da didática da História. Nessa mesma lógica, temos a experiência exitosa desenvolvida pela Olimpíada Nacional em História do Brasil, inclusive com trabalhos acadêmicos que demonstram seu êxito no processo de ensino e aprendizagem, e que sem dúvida pode ser uma referência para a educação escolar formal.

Nesse sentido, merece menção a pesquisa desenvolvida pela professora-pesquisadora

⁴⁹ Como referência, citamos as seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, *Educação Como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*, *Carta de Paulo Freire aos Professores*; para ficarmos entre as que mais nos ensinaram e ajudaram no presente estudo.

Mayra Panyago (2023, p.139) em sua tese de doutorado, onde analisa a contribuição da ONHB na aprendizagem histórica de estudantes brasileiros da educação básica. Nela, os professores pesquisados declaram acreditar que a metodologia da ONHB é um importante instrumento de educação histórica, inclusive, indo muito além dos limites impostos pelo currículo. Segundo ela, “na esteira dessa conclusão, [...]o (a) professor (a) de História, que orienta estudantes na ONHB, acredita na potência da atividade, como metodologia de ensino, que promove a aprendizagem histórica entre seus (suas) estudantes[...]”.

A metodologia utilizada na ONHB foge do modelo tradicional de se estudar História a partir de uma visão factual e linear. Tem por base pedagógica a centralidade na aprendizagem e não apenas no ensino. Nela, o que interessa não é o repertório do conhecimento histórico que o aluno já possui, que deverá ser observado. Mas sim a capacidade de pesquisar e desenvolver respostas originais para questões relevantes para a compreensão dos processos históricos. Trabalha-se com a transversalidade e a interdisciplinaridade, a partir da análise e interpretação de documentos históricos de variados tipos, reproduzindo as metodologias científicas que geralmente são utilizadas pelos historiadores, conforme podemos observar nas palavras da professora Cristina Meneguello, (2011, p.5), coordenadora da olimpíada:

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral. Ao levantar tais questões, os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato.

Nessa perspectiva, “educar pela pesquisa”, que é o que a ONHB realiza, proporciona ao aluno ser sujeito do seu processo de aprendizagem, além do fato de que, dessa forma, ele se sente estimulado em relação ao seu processo de formação intelectual, que é também social, pois o mesmo encontra-se inserido em uma realidade histórica. E é esse mesmo entendimento que o professor André Vinícius Bezerra Magalhães, (2020, p.50) em sua dissertação de mestrado assevera que:

Compreendemos que desse modo o estudante se constitui sujeito ativo da produção do próprio conhecimento e, por conseguinte, se sente desafiado e ganha cada vez mais motivação para aprender. Tal proposta presume um ensino voltado para construção do conhecimento a partir daquilo que o aluno já sabe, por meio de atividades

desafiadoras, de pesquisa e de análise capazes de possibilitar uma aprendizagem significativa.

É nesse processo dialógico, na concepção freiriana, que se situa a nossa experiência educacional com a ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, bem como na vivência de outros colegas professores-pesquisadores⁵⁰, que com sua metodologia coloca estudantes e professores-orientadores numa relação de horizontalidade em relação ao conhecimento histórico, pois “[...]ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente[...]” (Freire, 2000, p. 31).

Um outro elemento inovador que a ONHB desenvolveu é o método avaliativo a partir da chamada “[...]prova objetiva de múltiplas alternativas corretas com gradação de pontuação” (Pinheiro, 2018, p. 17). O formato das questões objetivas da ONHB, que acontecem nas fases on-line, são bastante diferentes do padrão que professores e estudantes estão acostumados a lidar, seja no ensino regular ou até mesmo em relação as outras olimpíadas do conhecimento, assim como também são apresentadas no ENEM. Elas possuem mais de uma alternativa correta e apenas uma incorreta (valendo 0). Além disso, as três alternativas consideradas verdadeiras, têm valores diferenciados: 1, 4 e 5; de acordo com os níveis de proficiência exigidos para cada uma delas. Essa metodologia de estabelecer valores diferenciados para as alternativas, constitui-se em uma estratégia da comissão organizadora, à busca de estimular os estudantes a realizarem uma análise mais criteriosa do enunciado e dos documentos que cada questão comporta. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, uma vez que exige do olímpico diferentes capacidades cognitivas.

Nessa perspectiva, conforme assevera Meneguello, (2011, p.8) ao analisar a experiência das duas primeiras edições da ONHB:

O sistema de avaliação e pontuação da Olimpíada Nacional em História do Brasil utilizou o formato da múltipla escolha, com quatro alternativas (a,b,c,d) porém distribuído aos moldes de uma prova dissertativa (diferentes níveis de acerto, evitando o ardid das respostas do tipo “sim ou não”). As alternativas contemplavam o erro e diferentes níveis de acerto, que iam da leitura mais imediata (compreensão do enunciado), para uma informação histórica mais contextualizada trazida pela equipe

⁵⁰ E nesse aspecto, vejamos por exemplo o entendimento do professor-pesquisador Magalhães (2020): “[...] a ONHB passou a figurar em nosso trabalho como um referencial de prática exitosa de aprendizagem histórica, como uma inspiração, um agente catalisador, um exemplo de como é possível construir experiências de aprendizagem histórica que estimulem o engajamento discente, o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e reflexiva, que discuta as questões do tempo presente sem pretensa neutralidade, que diminua a distância entre presente e passado, que auxilie na construção de significados, que possibilite o saudável confronto de ideias, que oportunize o protagonismo discente na construção do próprio conhecimento e, sobretudo, que possibilite a utilização do conhecimento histórico na defesa dos direitos humanos, no combate as diversas formas de injustiça e violência e na promoção de uma cidadania ativa e consciente” (p. 176).

(informações históricas), até a alternativa que permitia, além dos passos anteriores (leitura e informação) uma certa extrapolação, ou a compreensão de conceitos e processos históricos. [...] Questões de múltipla escolha e questões discursivas podem avaliar as mesmas características cognitivas, pela inclusão de um forte componente de leitura, atenção e interpretação para chegar à melhor resposta.

Essa escolha deveu-se ao fato de ser praticamente impossível recrutar pessoal para avaliar milhares de questões em várias fases, por intermédio de questões dissertativas. Então, esta forma encontrada mitiga a questão, pois permite que sejam observados os vários níveis de proficiência dos alunos, a partir da análise das respostas assinaladas, em função do nível da resposta assinalada. Aquela mais óbvia em relação ao enunciado até aquela que consegue extrapolar o nível de entendimento apenas das fontes envolvidas. Essa forma de avaliação exige um trabalho reflexivo muito maior por parte dos alunos.

Nesse sentido, requer um debate prévio dos olímpicos entre si e com seu orientador, a partir das fontes disponibilizadas, além de outras. A abordagem historiográfica não segue os cânones tradicionais. As questões que têm mais de uma alternativa correta, permitem ao professor demonstrar a existência de visões e interpretações diferenciadas para uma mesma realidade histórica. Há também, a necessidade do rigor científico, no sentido de mostrar aos estudantes que a construção do conhecimento histórico, não pode se confundir com “uma simples opinião”.

A elaboração das questões objetivas com o formato de múltiplas respostas e pontuação, é feita por historiadores e estudantes de mestrado e doutorado da UNICAMP, a partir do levantamento de documentos históricos. Posteriormente estas questões são analisadas por pares, buscando um consenso em relação aos graus de complexidade de cada alternativa e a correspondente pontuação. Esta metodologia utilizada na ONHB, pode muito bem ser estendida para seu uso no ensino regular. Certamente irá contribuir com um melhor ensino-aprendizagem na área de História na educação básica. É o caso da experiência documentada em dissertação da professora Laira Azevedo Pinheiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, na área de Ensino de História, no ano de 2018, intitulada Uma Proposta de Instrumento de Avaliação em História Para o Ensino Médio: a Prova Objetiva e o Sistema de Múltiplas Respostas. Inclusive, como produto social de seu trabalho acadêmico, produziu um guia para subsidiar professores do ensino médio, na elaboração de provas objetivas, a partir da lógica de múltipla resposta e pontuação que é aplicado na ONHB.

Segundo a autora, depois de participar como orientadora em várias edições da ONHB, passou a usar a mesma metodologia nas questões objetivas em sua prática de professora de História. Assevera que em um primeiro momento os alunos esboçaram alguma resistência.

Contudo, após realizar explicação argumentativa de como funcionava o sistema avaliativo, eles passaram a optar por aquele modo de avaliação.

Problematizando o tema, Pinheiro (2018, p.54) assevera corretamente que:

A utilização de múltiplas alternativas com gradação de pontuação para uma mesma questão nos fez chegar à conclusão de que uma prova objetiva pode não ser reduzida apenas à questão da nota. A escolha da alternativa descritiva ou puramente reproducionista do enunciado e suporte da questão permitirá ao docente refletir junto ao seu aluno, até mesmo junto à turma, sobre o motivo dessa escolha. Tal análise permitirá também ao professor considerar se os resultados obtidos com as escolhas dos alunos estão atrelados às suas percepções de aprendizagem e se estão vinculadas ao método de ensino aplicado por esse profissional.

Sem dúvida alguma, questões objetivas como aquelas que são apresentadas na ONHB, leva-nos a entender que essa metodologia de verificação da aprendizagem, não busca apenas estabelecer uma nota. A partir das respostas dos alunos, o professor pode avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, no tocante a tal tema, bem como observar a sua própria metodologia de ensino, considerando os objetivos propostos, assim como identificar o nível de proficiência de seus alunos. Também se faz necessário compreender que esse tipo de instrumento avaliativo não pode ser único. Tal como na ONHB, que se constitui em uma atividade de ensino-aprendizagem extraclasse, e que além do uso das questões objetivas, também se utiliza de outras metodologias, no ensino regular, devemos dispor de variados elementos avaliativos. Também é necessário considerar que o que prevalece nas escolas de educação básica, em relação ao processo de avaliação, é a visão de que a prova deve medir o conhecimento. Quando o principal objetivo deveria ser a aprendizagem de competências e habilidades.

Com certeza, a decisão da coordenação da ONHB de usar a internet como o principal veículo de relação entre ela e os estudantes e professores de escolas públicas e privadas de todo o Brasil, foi uma ideia muito feliz, porque possibilitou o acesso a um conjunto de documentos históricos e situações que dificilmente seriam acessados por meio analógico. Também porque facilita a realização do trabalho coletivo e colaborativo, que se constitui em uma marca e um diferencial dela, em relação às demais olimpíadas científicas brasileiras.

Ainda em relação aos elementos de educação histórica que a ONHB possibilita, observamos que ela é potencializadora de letramento digital dos estudantes que dela participam, ao contribuir com o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficaz no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. O uso e a importância do letramento digital encontram ressonância na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ao tratar de competências a serem desenvolvidas na área disciplinar da História, afirma que os estudantes devem ter a capacidade de “[...]Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2018, p. 402).

A ONHB é capaz de possibilitar o letramento digital, não apenas pelo fato de ela ser realizada essencialmente por esse meio, mas principalmente em razão de estimular o discente a realizar interpretação de conteúdo a partir da ação da pesquisa, de forma interativa, coletiva, criativa e colaborativa. Enseja o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de uma realidade digital diferenciada, demandando habilidades específicas para a resolução das questões, trazendo consigo formas inéditas de se relacionar com essas tecnologias, notadamente no campo educacional, além do refinamento das pesquisas na rede de internet. Partindo também desse entendimento, a professora-pesquisadora Polyanny Ágne de Freitas Negócio (2020), em sua dissertação onde analisa a contribuição da ONHB no letramento digital dos alunos, considera que:

[...] a Olimpíada contempla práticas sociais de leitura e navegação sob uma postura investigativa, a partir das quais os alunos precisam efetuar pesquisas e leituras, assim como discuti-las para a elaboração de argumentos e posicionamentos, mobilizando, portanto, a coletividade, a interação e a descentralização na construção do conhecimento diante das tecnologias digitais e constituindo letramentos digitais (Negócio, p.20).

É preciso compreender que a temática dos letramentos digitais não envolve apenas a questão técnica. Mas como seus usos implicam na vida social e que consequências gera diante da realidade em que os estudantes estão inseridos. O letramento digital deve ser um meio de não apenas desenvolver habilidades técnicas, mas proporcionar ao estudante a possibilidade de desenvolver atividades coletivas e interativas, na perspectiva de produção de sentidos e construir conhecimentos.

E nesse aspecto guarda relações diretas como processo de ensino-aprendizagem, exigindo dos docentes e discentes uma atitude diferenciada, como nos chama atenção Negócio, (2020, p.171) ao asseverar que:

A implementação das tecnologias digitais no ensino pressupõe, antes de tudo, uma mudança na forma como compreendemos o trabalho por meio delas. Se não há, por parte de professores, uma mudança na forma de perceber o ensino e, por parte dos alunos, uma mudança na forma de perceber a aprendizagem, as práticas de letramento vão continuar as mesmas, ainda que se use computadores, notebooks, celulares, internet ou qualquer outro recurso digital.

O uso de tecnologias digitais na educação dever vir acompanhada de uma mudança nas metodologias de ensino e aprendizagem, entre os professores e estudantes. No caso, ao nosso modo de ver, centrando a ação educativa na aprendizagem, onde os alunos devem ser protagonistas desse processo. Apenas o uso de tecnologias digitais sem as transformações assinaladas anteriormente, será apenas um elemento à mais na forma tradicional e historicamente incapaz de gerar transformação social. E nesse sentido, a ONHB pode ser uma referência prática para que os professores possam fazer a diferença. Até porque, com o advento das novas tecnologias da informação, o universo educacional foi diretamente afetado. Ao passo que isso gerou oportunidades para pesquisas acadêmicas e processos de ensino, na educação básica, gerou também aprofundamento das desigualdades, notadamente quando se trata da escola pública, em função da falta de estruturas desta, bem como decorrente das condições sociais de seus alunos.

No sentido de melhor apresentar como a ONHB pode contribuir com o letramento digital inclusivo de nossos alunos, a partir da metodologia original que ela desenvolveu, vejamos o que diz a professora Cristina Meneguello (2010), a respeito, em entrevista ao sítio *Café História*:

A internet traz uma linguagem viva e ágil e possibilita virtualmente que se atinjam os interessados em todo o território nacional, seja nas escolas ou nas casas, ou mesmo em lan houses (de onde muitos enviaram as suas respostas). A internet traz interação e utilização contínua, pois mesmo depois de terminada a Olimpíada qualquer um pode acessar as perguntas ou o banco de dados de documentos. Assim a plataforma da Olimpíada é multiplicadora de leituras e estudos em História do Brasil. Além disso, fomentamos encontros e contatos entre os jovens participantes que, de outro modo, jamais teriam acontecido. Há outra característica importante da internet a mencionar: ela foi fundamental na divulgação do Evento! Blogs de professores, blogs como o *Café História* e outras redes entrelaçadas permitiram que a novidade chegasse a um grande número de pessoas.

A natureza à distância da ONHB, facilitada e incrementada pela internet, tornou-a em um ambiente bastante interativo. A disponibilização de fontes históricas de forma virtual e permanente, além de facilitar bastante o trabalho de orientação dos professores orientadores, permite que os mesmos tenham estes documentos históricos à sua disposição para o uso em suas aulas, bem como fomenta a perspectiva da pesquisa individual e coletiva dos alunos. Ademais, com esse formato de uso da internet como espaço principal de realização da olimpíada, essa competição se torna um diferencial na comparação com outras experiências, inclusive na área das humanidades.

Há um outro aspecto muito importante em relação a ONHB, no tocante ao fato de que ela tem contribuído com o aprimoramento da formação intelectual dos professores que dela participam. Seja em relação as inéditas metodologias de ensino e aprendizagem que ela desenvolve, novas abordagens temáticas e teóricas oriundas do mundo acadêmico, bem como se constituir em um estímulo para que os docentes retornem à universidade, à busca de pós-graduações, como é o nosso caso.

A ONHB utiliza uma metodologia ativa, onde os alunos, ao lado do professor orientador, precisam interpretar um variado e significativo conjunto de fontes históricas, de forma crítica e reflexiva, na perspectiva de resolver questões e tarefas em suas fases on-line. Colocados diante desses desafios, os professores que orientam suas turmas precisam ter uma postura diferenciada, ao tratar com seus olímpicos, de temas os mais variados de História do Brasil, incluídos aí aqueles considerados sensíveis e do tempo presente, sempre a partir da interpretação de documentos.

Nesse aspecto, a ONHB vem contribuindo com a formação dos professores da educação básica de História, fazendo-os desenvolver novos saberes e até produzirem conhecimento histórico. Nesse sentido, Meneguello (2019), em reportagem da revista nova escola, corroborando com esse entendimento afirma que “[...] eles brincam que a olimpíada também é para eles, uma vez que precisam estudar. E nisso existe um ‘redescobrir’ que acaba por levá-los de volta à universidade”.⁵¹

Ainda nessa perspectiva de observarmos como a ONHB se transformou em um instrumento de estímulo ao aperfeiçoamento profissional para uma parte significativa dos professores que dela participam, vejamos o que diz a respeito o professor-pesquisador Magalhães (2020, p. 36-37) em sua dissertação de mestrado:

Ainda a reboque dessa energia colaborativa, no bojo dessa aprendizagem coletiva e dessa troca de conhecimento entre colegas professores/historiadores, muitos de nós, em diversas levas, foram buscando reaproximação com o ambiente acadêmico e retomando suas trajetórias formativas, seja através dos cursos de formação on-line, ofertados pela própria ONHB, seja nos cursos presenciais ofertados também pela olimpíada a um grupo de 37 professores orientadores de equipes finalistas e realizado na UNICAMP, ou mesmo através de cursos de pós-graduação, especializações, mestrados e doutorados.

Com o crescente interesse de professores e alunos com a ONHB, tivemos o início da produção de estudos de pós-graduação, produzidos por aqueles professores-pesquisadores

⁵¹ Para acessar a reportagem ver: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2144/como-o-compromisso-em-educar-ajuda-a-desenvolver-a-carreira-de-professores>. Acesso realizado em 20 de dezembro de 2023.

interessados em buscar entendimento sobre o impacto daquela experiência sobre o processo de ensino e aprendizagem histórica, bem como procurando entender os princípios teóricos e metodológicos envolvidos nela.

E nessa mesma linha de entendimento, ratificando a importância da ONHB para o incremento na formação profissional dos professores que orientam equipes, a professora Cristiane Bereta, coordenadora do Prof-História junto à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em reportagem produzida pelo sítio da ONHB em 2019, afirma que:

Acredito que a Olimpíada estimula o professor a trabalhar o ensino de História investigativo, uma vez que propõe em sua metodologia análise de imagens, dados e documentos. O professor que está há muito tempo em sala de aula foi formado em outra lógica, mas a Olimpíada o reconecta com a pesquisa.⁵²

Ademais, a partir de 2013 a coordenação da ONHB passou a realizar um curso de extensão à distância para todos os professores que participaram da ONHB, sempre no segundo semestre, para que não concorresse com as orientações de suas equipes. O mesmo tem uma duração média de três meses. Posteriormente, foi estendido aos professores não participantes e alunos de graduação em História. Os temas abordados sempre são de grande relevância para a formação e o trabalho do professor-pesquisador da educação básica, bem como para um melhor desempenho no processo de orientação às turmas olímpicas. Como resultado destes cursos de extensão à distância, os professores que participam produzem planos de aula. Os considerados mais bem elaborados pela coordenação da ONHB, são disponibilizados no repositório da olimpíada de forma virtual e podem ser acessados pelos colegas que pretenderem ter uma referência para preparar suas aulas.

Além disso, os professores-orientadores das equipes finalistas “[...] participam de uma oficina de formação na Unicamp, durante a realização da prova final por parte dos estudantes” (Relatório Científico da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2019, p. 44). Mais do que isso, anualmente a coordenação da ONHB, com o apoio da UNICAMP, disponibiliza um curso presencial de uma semana aos professores que tiveram suas equipes mais bem classificadas, nas dependências da própria universidade. O mesmo tem início logo depois da

⁵² A matéria foi produzida pela assessoria de imprensa da ONHB 11, em 28/02/2019. A mesma pode ser acessada em: www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/128. O acesso foi realizado em 12 de dezembro de 2023.

conclusão da fase presencial. Este curso é ministrado por professores do Departamento de História da instituição⁵³.

Um outro elemento muito importante para o estudo da História do Brasil e que a ONHB trata com muita ênfase é a questão do uso das imagens como fontes históricas na produção do conhecimento historiográfico, como também no processo de ensino e aprendizagem, pois as imagens podem se constituir em importante recurso didático nas aulas de História da educação básica, numa perspectiva de se constituir em documentos históricos. Nas questões e tarefas observamos seu uso de forma muito presente, e elas tornam as questões e tarefas muito mais interessantes e desafiantes para os olímpicos. Ademais, seu uso é tão importante para a organização da ONHB (e para a formação dos professores) que foi oferecido um curso sobre o uso das imagens na História, na perspectiva da formação continuada, denominado “Imagens na Sala de Aula”.

O uso das imagens em sala de aula, deve ser feito como um documento histórico, com o propósito de despertar questionamentos reflexivos sobre um tema que está sendo estudado, ou estimular a realização de conexões com outros temas, sempre de forma reflexiva e crítica. É preciso ter cuidado para que estas imagens não sejam apenas para ratificar explicações do professor ou tão somente ilustrar um texto. O propósito pedagógico de instigar os alunos e provocar debates, deve estar muito presente. Nesse sentido, o professor precisa ter cuidado com as chamadas imagens icônicas, uma vez que elas são impregnadas de valores e propósitos ideológicos bastante significativos. Claro que nenhuma imagem é neutra ou ingênua. Mas as imagens canônicas, como regra, possuem um apelo e uma conotação política e ideológica muito maior. Imagens como as pinturas do paraibano Pedro Américo *Independência ou Morte e Batalha do Avaí*, são exemplos paradigmáticos.

A esse respeito, Schmidt; Cainelli (2010, p.134) nos chamam a atenção para o fato de que “a divulgação sistemática de determinadas imagens, fosse por livros ou por veículos de comunicação, como publicidade, jornal e televisão, contribuiu para que o passado se confundisse com a própria imagem. Assim, essas imagens tornaram-se canônicas”.

Ao defender a necessidade do uso das imagens como fontes históricas na produção do conhecimento historiográfico, bem como em relação ao devido cuidado com a questão metodológica que elas envolvem, como qualquer outro documento histórico, Peter Burke, (2004, p.8) na obra *Testemunha Ocular: História e Imagem*, afirma que:

⁵³ Para maiores informações à respeito, ver comunicado oficial da coordenação da ONHB no sítio oficial: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/354>.

Eu continuo acreditando que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outros tipos de evidência, e que precisam desenvolver métodos de “crítica das fontes” para imagens exatamente como fizeram para os textos, interrogando estas “testemunhas oculares” da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento.

Nesse sentido, assim como nas fontes escritas, as imagens não são neutras ou representam apenas uma realidade objetiva. Consciente ou inconscientemente, seus autores produzem valores e pontos de vista. Desta feita, observar o lugar de onde deu-se a autoria da imagem, constitui-se em um importante instrumento de crítica de qualquer fonte histórica, e com as imagens não pode ser diferente.

A ONHB com sua metodologia inovadora demonstrou a importância de que o trabalho com as fontes históricas no processo de aprendizagem, permite um desenvolvimento de uma perspectiva de conhecimento histórico significativo, “[...] trazendo uma proposta inovadora de estudar a história do Brasil, abordando temas fundamentais a partir de documentos históricos, imagens, mapas, textos acadêmicos, pesquisas inéditas e debates historiográficos”⁵⁴.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil traz à baila em suas questões e tarefas, temas que tradicionalmente não fazem parte do ensino tradicional de História. Observamos que em um significativo número de questões da ONHB, temas que nunca são tratados nos livros didáticos de História, por exemplo, aparecem. Elas instigam professores e alunos a buscarem reflexões distintas daquelas que tradicionalmente são abordados no cotidiano escolar, na área de História. Nisso, também, a ONHB é inovadora. Concordando com esse entendimento, em relação aos novos temas que são tratados, Magalhães (2020, p.52) afirma que:

Podemos identificar em muitas questões e tarefas propostas pela ONHB uma preocupação em discutir diversos aspectos pouco abordados da historiografia tradicional, sobretudo na historiografia produzida para fins didáticos na educação básica. O tempo presente, os dramas humanos, as questões relacionadas aos direitos humanos, aos direitos políticos e civis, questões de gênero, religiosidade, preconceitos e intolerâncias de toda ordem, dentre outros temas comumente excluídos dos livros didáticos de História são discussões frequentes na ONHB.

Inclusive, esta preocupação de apresentar novos temas na área de História está diretamente concatenada com as recomendações da BNCC, conforme podemos observar na competência geral de número nove, que se constitui em um aspecto de grande relevância para o aprimoramento da educação nacional. A esse respeito ela afirma que:

⁵⁴ O Texto disponível em <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb10/home>>. Acesso realizado em 20 de abril de 2024.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p.10).

Assim, é fundamental destacar que as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se em relação ao tratamento didático necessário, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, em consonância direta com o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Buscando ilustrar a discussão até aqui realizada em relação como a ONHB busca em suas questões tratar das discussões mais significativas em relação a aprendizagem histórica, e como se realiza na prática essa sua metodologia inovadora, iremos apresentar uma questão que foi apresentada no ano de 2016 na 1ª fase, correspondendo a 8ª edição da olimpíada. Naquela ocasião a temática desenvolvida na olimpíada foi sobre o ambiente escolar: “Escola Lugar de História”. A questão trata dos protestos realizados por estudantes secundaristas no estado de São Paulo.

Em 2015, cerca de 220 escolas estaduais foram ocupadas em oposição ao plano do governo estadual paulista que pretendia fechar unidades escolares, sob a justificativa de redução de custos e a reestruturação do sistema educacional público. Nele, previa-se o fechamento de 94 escolas e a transferência de milhares de alunos para outras instituições, o que causaria um grande prejuízo para os mesmos. A esse respeito, e contestando o discurso da secretaria de educação, que afirmava que a pretensão era melhorar a educação pública estadual, Braghini et al (2015) em artigo publicado no jornal eletrônico Outras Palavras, afirma que:

[...] a interpretação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), em documento de 21/10/2015, apresenta outra história. De acordo com a moção, o governo não está exatamente realizando uma “reorganização” visando à melhoria da educação oferecida pela rede estadual. Diz que a reforma administrativa visa, antes de tudo, “reduzir gastos da educação e abrir espaço para parcerias com o setor privado”.

O movimento ganhou apoio dos pais, do sindicato dos professores estaduais e de muitas entidades da sociedade civil. Inclusive, 18 artistas da MPB gravaram a música “O Trono do Estudar”, apoiando a luta estudantil. Chico Buarque, Paulo Miklos, Zélia Duncan, entre outros, entraram no estúdio em apoio aquela luta dos estudantes paulistas.


Diante da grande repercussão do movimento de ocupação das escolas, e a partir de reiteradas derrotas judiciais, o governador Geraldo Alkmin recuou da proposta e o secretário de educação foi demitido. Agora, vejamos a questão:

1ª questão

A partir da notícia e da imagem escolha uma alternativa.

"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."

Contra a reorganização Jornal eletrônico



Protestos contra a reforma das escolas paulistas Fotografia

Conteúdos relacionados

A revolta dos adolescentes vista por dentro

Alunos a favor de ocupações de escolas liberam av. Faria Lima após 3 horas

Sobre este documento

Título

Protestos contra a reforma das escolas paulistas

Tipo de documento

Fotografia

Palavras-chave

São Paulo Ensino Movimentos populares

Origem

“Protestos contra a reforma das escolas paulistas”, 01/12/2015. Outras palavras. <http://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2015/11/570553-970x600-1.jpeg>

Créditos

Marlene Bergamo

Fonte: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/inicio/index>

Alternativas

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.⁵⁵

Analisando a questão, observamos que ela parte de matéria publicada no periódico eletrônico Rede Brasil Atual, sob o título “Contra a Reorganização” (Anexo A), reportando a gravação de música já relatada e uma imagem bastante impactante, onde um grupo de jovens estudantes fecham uma movimentada rua da capital paulista com carteiras, dentro do movimento de protestos contra a reforma das escolas paulistas. Como meio de melhor situar os olímpicos em relação ao tema da questão objetiva, a organização da ONHB disponibilizou dois conteúdos relacionados. Trata-se de dois links de noticiosos eletrônicos que informam dois pontos de vista distintos sobre o movimento⁵⁶.

Esta questão foi escolhida por nós pelo fato de que ela demanda dos olímpicos e de seus orientadores, a interpretação de vários aspectos concernentes ao universo do ensino e aprendizagem na área da História, alguns deles já tratados neste estudo. Por exemplo, enseja o estudo referente a História do tempo presente, pois o fato que está sendo colocado para análise, ocorreu a menos de um ano da edição da olimpíada. Nesse sentido, é importante realçar que o tempo presente não é apenas objeto de estudo, mas é um elemento que compõe "o próprio lugar social", de onde o historiador realiza seus estudos e produz suas análises. Necessariamente o historiador precisa estar atento aquilo que os homens fizeram no passado. Contudo, precisa ter a mesma atenção em relação ao que os seres humanos fazem no presente. E essa preocupação deve ser ampliada em relação ao ambiente escolar da educação básica.

Nesse mesmo entendimento, as professoras Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, (2013, p. 32) em trabalho acadêmico em que analisam a História do Tempo Presente e o ensino e aprendizagem da História, asseveram que:

⁵⁵ Considerando a metodologia desenvolvida pela ONHB, “[...] de respostas ao item que prevê mais de uma alternativa correta em cada uma das questões, observando respectivamente: I. A capacidade de leitura e compreensão de enunciado. II. O uso de informações históricas. III. A capacidade de extrapolação e/ou utilização de conceitos históricos” (Relatório Científico da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, 2019, p. 45). Os valores atribuídos a cada uma das alternativas foi: **A-4,0; B-1,0; C-5,0; D-0,0**. Esta utilização sofisticada de critérios de pontuação permite um maior aproveitamento e aprendizagem junto às questões.

⁵⁶ O primeiro, “A revolta dos adolescentes vista por dentro”, pode ser visto no sítio: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/>. Já o segundo, “Alunos a favor de ocupações de escolas liberam av. Faria Lima após 3 horas”, está disponível no sítio: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao>.

[...], é preciso salientar que uma tarefa imprescindível ao seu ensino é fornecer subsídios para o entendimento das várias temporalidades que envolvem o conhecimento histórico. [...] No limite, o que parece claro é a necessidade de o professor dominar múltiplas linguagens, múltiplos conteúdos que ajudem o aluno a entender processos e desenvolver um senso crítico, e a história do tempo presente é um espaço privilegiado para esse exercício.

As autoras também chamam a atenção para o fato de que a História do Tempo Presente, inclusive em função de dispor de uma enormidade de fontes, trabalha com um universo historiográfico muito grande: História Pública, História Social, História Política, História das religiões etc.

Portanto, podemos concluir que a questão em tela possibilita ao professor o estudo e aprofundamento de tão importante tema do mundo da ciência da História, bem como insere seus orientandos nesse universo historiográfico. Ao mesmo tempo, oportuniza a compreensão sobre como historicamente se dá o chamado protagonismo juvenil, de forma exemplar, na perspectiva de os colocar como sujeitos de sua própria História, em relação às lutas políticas no Brasil. Fica evidente também, que as questões apresentadas na ONHB ao longo de suas 16 edições, podem e devem ser utilizadas pelos professores da educação básica, como um rico material didático em suas atividades de ensino e aprendizagem.

Por fim, devemos observar que outros aspectos podem ser abordados a partir da questão apresentada, como é o caso do uso da fotografia (no sentido de fonte histórica) como recurso didático na sala de aula, novos temas nas aulas de História (cidadania e movimentos sociais) e a importância do estudo da cultura e das artes na aprendizagem histórica. Ao trazer temas de História do Tempo Presente, a ONHB contribui para a formação crítica e cidadã dos alunos, porque traz à baila o debate qualificado e democrático sobre temas do Brasil contemporâneo.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ONHB PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Nada engendrado por nós, mulheres e homens,
por nós vivido, pensado e explicitado por nós se
dá fora do tempo, fora da história. Estar certo ou
em dúvida são formas históricas de estar sendo.**

Paulo Freire (À Sombra Desta Mangueira)

O conhecimento histórico científico, é fruto de uma ação epistemológica e metodológica muito bem estabelecida. Contudo, parte do mundo real prático. E como tal, necessariamente,

ao ser produzido, passa a ter um sentido e serventia concretos para a vida prática dos sujeitos em sociedade. Ou seja, a História tem uma função social.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sua finalidade deve ser iluminada pela necessidade de orientação prática da vida dos sujeitos aprendentes. Ou seja, nenhum conhecimento é desprovido de sentido objetivo. Seja político, ideológico, social, econômico, cultural etc. Assim sendo, entendemos que no processo de ensino e aprendizagem, estas finalidades práticas, portanto históricas, precisam ser bem estabelecidas, no sentido de se constituir em objetivos educacionais.

Nesse sentido, algumas perguntas nos parecem pertinentes. Entre outras, como exemplo, a que fim se destina um conhecimento histórico? Que importância ele pode ter para a vida prática dos sujeitos aprendentes? E elas também devem ser direcionadas aos discentes, pois eles são os sujeitos da aprendizagem histórica, e como tal precisam ser ouvidos, bem como suas respostas serem levadas em muita consideração.

Foi exatamente a partir desse entendimento acima apresentado, que buscamos em Jörn Rüsen e Paulo Freire amparo para as questões referentes a identificar quais os elementos metodológicos e teóricos permitem que a ONHB possa se constituir em um parâmetro para uma aprendizagem histórica significativa. Em relação a esse aspecto, encontramos uma referência muito sólida em relação à nossa pesquisa, principalmente no tocante às perguntas que fizemos acima.

De tal forma que, a partir dessas referências e à luz de nossa prática como professor orientador da ONHB, chegamos à mesma conclusão do professor Darcy Ribeiro (2016), quando ele considera que o professor precisa assumir a sociedade como seu problema, e ao nosso ver, notadamente nós, professores de História da educação básica. E para tal é preciso ter sempre um posicionamento político. Não na perspectiva partidária, mas como defensores de uma sociedade mais justa, democrática, cidadã e conseqüentemente mais humanizada. Notadamente na quadra histórica em que o mundo e o Brasil atravessam, onde estes valores se encontram fortemente ameaçados.

O processo educativo é sempre um ato político. Os conteúdos curriculares contêm ideias e valores que significam opções políticas para a sociedade. Nenhum conhecimento é neutro, assim como nenhuma metodologia ou epistemologia. E na educação escolar, como não poderia deixar de ser, também há um componente político, que é sempre decisivo e tem um propósito, explicitamente ou implicitamente contido.

Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Paulo Freire (1986), quando ele assevera sobre a natureza diretiva da educação, referindo-se à ideia de que a educação deve ser

um processo intencional e orientado para a transformação social. Freire acreditava que a educação não é neutra; ela sempre tem um caráter político e deve ser usada para conscientizar e empoderar os oprimidos. Educador e educando aprendem juntos, questionando e transformando a realidade ao seu redor. Essa abordagem diretiva visa criar uma consciência crítica nos alunos, incentivando-os a questionar as estruturas de poder e a buscar a transformação social através da ação-reflexão.

Em relação a este importante aspecto relacionado ao processo de comprometimento político e social da educação, e do professor em particular, o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (2007, p.15) tem um pensamento análogo ao de Freire, em referência ao campo disciplinar da História. Para ele, “[...] deve-se investigar, explicitar e fundamentar os pontos de vista e os princípios particulares que se aplicam ao uso prático do saber histórico. A relação com a vida, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida”.

O papel do professor não pode ser o de apenas apresentar conteúdos históricos aos seus alunos, como se o conhecimento fosse um produto pronto e acabado para ser consumido⁵⁷.

Como bem nos ensina Freire, (1980, p.17):

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer.

Os saberes precisam ser problematizados, a metodologia de sua construção precisa ser apreendida pelos estudantes, assim como os elementos da teoria, sempre em diálogo com o seu professor, que deve ser um orientador, de tal forma, que ao final do processo, possa surgir uma

⁵⁷ Nesse mesmo entendimento, o historiador Jörn Rüsen, criticando a forma como ainda hoje prevalece a formação dos professores de história no mundo acadêmico, onde a didática é vista como algo externo ao universo científico da própria disciplina, pertencente portanto a outro campo do saber, no caso a Pedagogia, gera uma distorção muito importante em relação ao fato de que o conhecimento histórico deve ser um instrumento de orientação prática à vida concreta dos estudantes. Essa lógica leva, nas palavras do professor e historiador a uma “[...] noção atual (e não é de hoje) [...] de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de ‘aluno’ ou ‘aluna’ – os produtos científicos. A didática relacionar-se-ia com o saber histórico produzido cientificamente como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias. [...] Essa mentalidade, difundida sobretudo entre professores do ensino fundamental e médio, é conhecida, na linguagem atual, como ‘didática da cópia’. [...] A internalização e a funcionalização da didática são o reflexo de uma concepção estreita da ciência, por parte dos historiadores profissionais. [...] Os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formação historiográfica ao público e, sobretudo, as funções de orientação prática do saber histórico, [...] poderiam ser eximidos da responsabilidade da ciência e atribuídos a outras instâncias” (2007, p. 89-90).

síntese criadora de um novo conhecimento. Com a experiência da ONHB isso ficou muito mais claro para nós. Mais importante que se apropriar de conteúdo, é aprender como é que se chegou a ele. Dominar o processo de produção do conhecimento, é de fato libertador e gerador de consciência histórica.

Ao longo dos estudos que realizamos em relação às questões de ensino e aprendizagem histórica, concluímos que o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen comunga com as críticas de Paulo Freire em relação aos métodos tradicionais que ainda prevalecem em nossas instituições escolares.

Vejam os que diz Rüsen (2011, p. 33-34) a respeito:

A metodologia de instrução em sala de aula ainda é um problema importante [...] o ensino de história em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica. [...] Ainda existe um distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história. A razão deste distanciamento é que as discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico, não têm sido integradas na pragmática do ensino e aprendizado.

O autor nos chama a atenção para o fato de que o ensino de História nas escolas ainda é feito de forma mecânica. A questão de a consciência histórica ser introjetada no processo formal educacional, constitui um importante obstáculo a ser superado. Para tal, é fulcral compreender que a questão a ser enfrentada, diz respeito ao processo de formação acadêmica dos professores da educação escolar, no que concerne a questões de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as problemáticas alemãs encontram paralelo com o caso brasileiro, no tocante a esta questão, bem como em relação a outras no que respeita ao tema geral da educação histórica. E isso se reflete na forma como se materializa, em sala de aula, nosso ensino e aprendizagem. E essa lógica é refletida no modo como nossos alunos percebem o conhecimento histórico, no caso geral, como algo dissociado de suas vidas práticas, sem contribuir em orientações para a vida social como sujeitos históricos, portadores de consciência histórica.

As contribuições do teórico alemão Jörn Rüsen para a historiografia e o ensino da história são fundamentais para o campo de pesquisa que, no Brasil, se encontra na interseção entre História e Educação⁵⁸. Suas ideias ajudam a ampliar a discussão sobre o ensino da

⁵⁸ Um importante conjunto de pesquisadores e pesquisadoras da academia brasileira têm se utilizado das ideias e produções científicas de Jörn Rüsen como base para importantes pesquisas sobre a aprendizagem histórica no Brasil. Inclusive responsáveis pela tradução de várias obras do filósofo e historiador alemão, que contribuíram com vários trabalhos acadêmicos ao nosso campo de estudo. Em nossa pesquisa pudemos conhecer algumas destas notáveis figuras. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Luis Fernando Cerri, Estevão de Rezende Martins, Tânia Braga Garcia, Marcelo Fronza, entre outros. Não citarei aqui suas obras em função do espaço. Até porque, a partir de seus nomes qualquer outro professor-pesquisador interessado, conseguirá acessá-las.

História, indo além das preocupações com o “como” ensinar, para refletir sobre as motivações sociais e a natureza do conhecimento histórico. Rüsen propõe uma visão da Didática da História como uma teoria geral do aprendizado histórico, que transcende as relações escolares para melhor compreendê-las. Essa abordagem amplia o campo de pesquisa, questionando como as pessoas, em diversos contextos, aprendem e utilizam a história em suas vidas cotidianas.

Conforme nos indica o professor Cerri (2015), as ideias de Rüsen sobre as relações entre historiografia e ensino de História, tem contribuído para dinamizar os estudos referentes a didática e a educação, notadamente, ao considerar que, no caso da disciplina escolar, existir uma integração entre Didática e História, constituindo uma unidade epistemológica, como uma teoria geral do aprendizado. Nesse sentido, a didática não é vista como algo externo ao universo da historiografia, pelo contrário, ela é parte integrante desta, bem como com a teoria da História. Dessa forma, surge a conceito de Didática da História.

De acordo com a visão de Jörn Rüsen, (2007, p. 93):

[...] a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diferentes. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica.

Apesar de a pedagogia tratar da didática da História, ela o faz sem levar em consideração as realidades específicas da disciplina. O aprendizado histórico tem peculiaridades que precisam ser consideradas, ao se abordar os aspectos de sua didática. E nisso a abordagem pedagógica não faz. Destarte, a didática da histórica como um recurso fundamental na reflexão dos historiadores, deve estar concatenada com a vida prática dos sujeitos em sociedade.

Nesse sentido, sua interação com a noção de consciência histórica, dá-se a partir do momento que o educando se apropria do "aparato conceitual", possibilitando de forma objetiva compreender o mundo em que vive, permitindo-o usar essa consciência histórica que se introjeta no sujeito, "[...] e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano" (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p.16).

A visão rüseniana no sentido de se estabelecer uma relação direta entre o conhecimento histórico e a vida cotidiana e prática, tem permitido se identificar a consciência histórica. Nesse sentido é observável que a História definitivamente tem uma função social, na forma de uma orientação temporal. E nesse sentido, valores como cidadania, democracia e direitos humanos estão em consonância com essa perspectiva. E mais uma vez, por tudo que já foi observado

anteriormente nesta dissertação, é óbvio que a metodologia implementada pela ONHB, guarda relações diretas com este entendimento de desenvolvimento da consciência histórica.

A partir de então, faz-se necessário apresentar a definição do próprio Rüsen em relação a como se processa a consciência histórica, dentro de toda essa discussão de aprendizagem histórica e didática da História. Segundo ele, ela deve ser entendida:

[...] como um fenômeno vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica, a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo. Pressuposto dessa definição [...] é a tese de que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. [...] O agir é um procedimento típico da vida humana[...] (2001, p. 56-57).

A partir do entendimento acima apresentado, pode-se concluir, portanto, que a história como disciplina não pode fugir de sua função de orientação para a vida prática dos sujeitos históricos em sociedade. A exata compreensão das relações dialéticas entre passado, presente e futuro, iluminam no sentido de se superar a visão preconceituosa, ainda prevalente no meio acadêmico de que a História lida apenas com o passado. Ou seja, por intermédio da consciência histórica, é possível encontrar uma orientação temporal, prática, em relação as perspectivas de futuro. Por intermédio dos estudos sobre a consciência histórica, a partir das funções que ela encerra - orientação para a vida prática - a didática da história pode contribuir sobremaneira, por exemplo, em relação a identidade histórica dos sujeitos, assim como possibilitar o desenvolvimento de argumentos históricos, portanto racionalidade, às ações humanas em sociedade.

Para Rüsen, temos quatro formas distintas de aprendizagem histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Elas estão relacionadas diretamente com os tipos de narrativa de sentido em relação a experiência temporal⁵⁹. Como tendência, elas estão presentes nos

⁵⁹ A estas formas de aprendizagem, há correspondentes tipos de consciência histórica. Usando as palavras do professor-pesquisador da educação básica, Augusto Ridson Miranda, “Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade)” (2013, p. 53). Elas coexistem, uma vez que expressam valores diferenciados em relação a percepção histórica por parte dos sujeitos, no sentido

processos de aprendizagem histórica. É a partir de experiências do presente que somos impelidos a buscar questionamentos no passado, em relação a certos acontecimentos históricos, em busca de orientações para a vida prática. E a partir de então é que ocorre o aprendizado histórico. E assim, ele será significativo. O aprendizado de construção genética é a forma que possibilita um alto nível de consciência histórica, bem como uma orientação mais profunda e dinamizadora prática para a vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Para tal, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades: a capacidade de construir a experiência histórica, ser capaz de interpretar aquela experiência construída, saber se utilizar da interpretação daquela experiência histórica no sentido de orientar-se na vida e, por fim, estar apto para motivar as próprias atividades de acordo com a ideia de seu lugar diante das transformações temporais. E esse aprendizado pode ser observado na realização da ONHB. Ao expor os olímpicos a desafios intelectuais, através de suas questões, onde é necessário interpretar e refletir sobre variadas fontes históricas no sentido de resolvê-las. Ela estimula a tolerância, a existência de visões distintas sobre um mesmo fato histórico, bem como a capacidade de diálogo com o diferente, de forma respeitosa e cidadã. Isso se constitui em uma prática de consciência histórica genética, porque enxergamos uma relação entre a ONHB e o fato dela estimular os jovens estudantes a desenvolverem suas consciências históricas, na busca de orientação para suas vidas práticas, em relação aos seus futuros, a partir dos conhecimentos e reflexões que as questões e tarefas lhes possibilitam.

É através da "Competência Narrativa", que é a habilidade em narrar um acontecimento histórico, na qual a vida concreta é orientada em relação ao tempo, que se vislumbra a capacidade da aprendizagem histórica. Rüsen define narrativa histórica, portanto, como “[...] o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico” (2001, p. 61). Por seu intermédio é que se desenvolve a habilidade de obtenção de orientação temporal para a vida prática, a capacidade de processar experiências do passado de forma reflexiva, desenvolvendo competências.

A História como disciplina do conhecimento tem uma finalidade prática para todo e qualquer ser humano. Ela possibilita que a partir da situação temporal, os sujeitos, recorrendo às experiências vividas, seja possível orientar-se em sua vida cotidiana. É claro que há uma diferença muito grande entre o conhecimento histórico produzido com os rigores científicos e as experiências vividas pelas pessoas comuns.

de compreender as dimensões da História como conhecimento humano e como acontecimento (vida humana em sociedade, ao longo do tempo).

Contudo, conforme assinala o professor Fernando Cerri, (2005, p. 2) "[...] a essência da atividade é a mesma: conhecer a si e aos outros no tempo, de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar-se no tempo" (2005, p.2). Nesse sentido, através do conhecimento histórico científico, é possível atribuir sentido ao tempo, na forma de consciência histórica, atributo inerente a todo ser humano.

Apesar de Paulo Freire não ter se constituído em um historiador, toda sua obra educacional que tanto contribuiu e contribui, com uma atualidade que nos impressiona, para pensarmos e agirmos no sentido de identificarmos esse campo científico, como um meio de iluminação para superação de muitos dos problemas de que a sociedade brasileira historicamente padece, foi consubstanciada sempre por um fundamento histórico extremamente lúcido e consequente. Em todas as suas obras e escritos está lá, invariavelmente, o substrato histórico como elemento basilar de suas análises e proposições teóricas e metodológicas. E nesse sentido, o mesmo a entende como se fosse um historiador extremamente atento, crítico, dialético, epistemologicamente antenado com a realidade concreta e comprometido politicamente com aquilo em que acreditava, que era a possibilidade de construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e humana.

Segundo Freire, (2020, p.19-20):

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar. Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Neste argumento, Freire apresenta uma visão histórica em que os seres humanos são vistos como sujeitos em permanente interação social e possuidores da capacidade de se perceber como inseridos em uma realidade de temporalidade histórica, capazes de produzir cultura e de se entender e se orientar. E nesse sentido, aptos de contribuir com as transformações do mundo em que vivem. E nessa forma de existir, para ele, "[...] o ser humano precisa estar consciente de sua historicidade e da historicidade de sua consciência" (Scocuglia, 2019, p. 42 apud Freire, 1959, p. 8). A conscientização como instrumento de libertação humana, possibilitadora

portanto, de contribuir com a superação da condição de objeto em sujeito histórico.

E é exatamente nessa perspectiva de entendimento do significado da História, como ação humana, que observamos o desenvolvimento da categoria de “consciência” no pensamento freiriano, onde os homens e mulheres, educadores e educandos, estão inseridos em um processo de conscientização e humanização, que exige uma interação direta com a História. E sendo assim, na concepção de Paulo Freire, ela abre muitas possibilidades, sejam de lutas, questionamentos, esperança e desesperança, indignação etc. Ou seja, a perspectiva da práxis se revela como um conjunto de possibilidades concretas no tocante aos elementos educacionais. Assim, para além da importância da obtenção de conhecimentos produzidos pela cultura humana, nos quais o histórico é fundamental, importantes e indispensáveis para o desenvolvimento dos aprendentes e ensinantes, pois é possibilitador de liberdade, de gerar oportunidades, de produzir condições para decisões, é preciso existir a premissa do compromisso ético, pois estes conhecimentos técnicos podem comprometer, como diz Paulo Freire (2002), a decência e recusada à liberdade.

Para ele nós temos duas modalidades de consciência. **A transitiva ingênua e a Transitiva Crítica.** A partir do processo de desenvolvimento da conscientização, busca-se migrar do primeiro estágio ao segundo. Contudo, também **afirma existir um estágio inicial denominado de Intransitividade da consciência.** Este estágio, significa a “[...]limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência” (Freire, 1967, p.58). E com o processo de educação, o educando consegue superar aquela visão mágica em relação a existência social humana. Avança para o estágio da **Consciência Ingênua.** Contudo, a perspectiva da "transitividade " só será possível diante da possibilidade de diálogo com os outros e consigo mesmo. Transitividade da consciência.

Segundo Freire, (1967, p.59):

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência. [...]Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. [...] É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico[...]. A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua. [...], se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. [...]Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica.

Apesar de se constituir um avanço, a consciência transitiva, em um primeiro estágio é "ingênua". Apenas tomar conhecimento do que o mundo é historicamente, não pode ser o fim último da conscientização. É preciso desenvolver a capacidade de analisar criticamente a realidade histórica e vislumbrar possibilidades para a transformação. Trata-se de uma visão que desafia a conformação e nos coloca o desafio de avançarmos em outras direções. Assim ocorre a passagem para a **consciência crítica**.

Segundo Freire, (1967, p.60) a partir de então:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. [...]A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. [...]Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...]A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Aqui fica demonstrado como se dá a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para ele, não se trata de ruptura, mas de superação. Observa-se também a existência de uma relação direta entre curiosidade e consciência. Ao estágio de cada consciência há uma correspondente curiosidade. Então, a curiosidade na consciência crítica passa a ser chamada de epistemológica. Esta forma de curiosidade, que engendra a consciência crítica, em relação a aprendizagem, possibilita que ela seja mais significativa.

É preciso educar-se para a curiosidade, onde a pergunta, e não a resposta, é o fundamento. Porque as perguntas atizam a curiosidade tão necessária no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que a ONHB pode ser relacionada com essa lógica em sua metodologia, quando o que é estimulado não é a resposta, mas o processo de compreender de forma ampla o significado da pergunta. E é nesse processo de pesquisa reflexiva e crítica, a partir da análise das fontes histórica, que aí sim, encontram-se as respostas. Assim, perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade. Criticidade, curiosidade e criatividade constituem a tríade do processo de conscientização, na visão freiriana. Ao desenvolvermos a criticidade e aliarmos à curiosidade epistemológica, isso potencializa a ação da criatividade transformadora, ante a uma realidade de aprendizagem histórica.

No processo educativo, aí inclusa a educação histórica, a certeza da inconclusão é fundamental. Pois é a partir dela que posso procurar me apropriar de novos saberes, aprimorar os saberes inconclusos que já possuo, e o mais importante, a certeza de que posso, de forma

sempre dialógica, avançar em direção ao conhecimento. Este princípio eu encontrei no processo de realização da ONHB. Quantas vezes, diante de um tema desafiante, abordado por uma questão, cheguei à conclusão da minha inconclusão como professor de História. E, ao lado de minhas equipes, de forma dialógica, fomos aprender.

De fato, a participação em uma olimpíada do conhecimento como a ONHB, constitui-se em um elemento catalisador de energias criativas em um ambiente escolar. Não apenas altera a rotina da escola, como possibilita a superação dos referenciais curriculares, bem como pode construir pontes com a realidade histórica de cada sujeito participante, em especial no que respeita às possibilidades de perspectivas de vida futura para os mesmos.

Nesse sentido, Cristina Meneguello, (2020, p.6) em entrevista ao Café História, assevera que:

A Olimpíada tem uma importância que vem se somar a uma série de outras agendas que têm que acontecer, de defesa da importância das ciências humanas e do pensamento crítico. Da forma como criamos e concebemos a prova, baseada em documentos de história, na leitura e na análise crítica das fontes de história, ela permite a seus participantes uma visão muito mais descongestionada e inteligente do que são os processos históricos. Ao entenderem isso, eles têm uma visão mais sofisticada sobre o país em que vivem.

Sem dúvida alguma, em uma experiência olímpica onde a capacidade de interpretação de fontes históricas é estimulada, onde o aluno conhece o passado, conectando-o ao presente, permitindo lançar luzes em relação ao futuro, constitui um modo bastante eficiente para o desenvolvimento de uma educação histórica. Ou seja, permite que eles desenvolvam a capacidade de "pensar historicamente". E a partir de então, ter a possibilidade de assim se orientar como um verdadeiro sujeito.

A opção de transformar a ONHB em um instrumento de aprendizagem histórica, a partir dos desafios e do estímulo ao estudo continuado, de forma coletiva, possibilita o desenvolvimento do conhecimento por meio da pesquisa. E esta se constitui no maior diferencial desta olimpíada em relação às demais. E sem dúvida alguma constitui-se em uma ação de educação histórica que fomenta o desenvolvimento de uma consciência histórica genética, para Rüsen, ou transitivo- crítica na visão de Paulo Freire. E sem dúvida alguma, quando é feita essa opção metodológica, trata-se de uma atitude política, como podemos depreender da fala da coordenadora Cristina Meneguello. Para ela “[...] isso é uma escolha política, né?” (2018). Política na visão freiriana, pois se trata de uma opção em relação ao tipo de ação educacional, de forma consciente e racional, buscando fins específicos.

Uma educação histórica com potencialidade transformadora, nos seres humanos e na

sociedade como um todo, não pode ser apenas a repetição de princípios, por mais importante que seja sua existência. Tem de ter por base a pesquisa, a investigação, e assim, conseqüentemente propiciadora de produção de conhecimento, inclusive na sala de aula, no processo dialógico entre educador e educando, diante de um objeto, que é o que a ONHB promove.

Observamos, portanto, que a análise de Freire a respeito, continua extremamente atual, ao observar, tal como o fizemos acima, acerca de como prevalece o tipo de educação acrítica e reprodutora em nosso país. Segundo Freire, (1967, p.95):

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo crítica. Pelo contrário, [...] intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

Na continuação de sua crítica, já referindo-se de forma generalizada às instituições escolares, especificamente em relação ao modo como a aprendizagem é entendida, afirma que

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (Freire, 1967, p. 95).

Ou seja, constitui-se em uma educação que se limita a transmitir conteúdos mecanicamente e de forma descontextualizada, desconsiderando a realidade social, econômica e cultural em que os estudantes estão situados, e obviamente ignorando as experiências pretéritas dos educandos.

Esta nos parece uma das grandes características de nossa educação: a de enfatizar cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada nos leva a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos leva, pelo contrário, à passividade, ao [...] “conhecimento memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 1967, p. 95).

É um fato que a educação por si não pode ser a mola propulsora das transformações que uma sociedade como a brasileira exige, contudo ela pode ser um meio pelo qual se perceba da possibilidade de transformação. E nesse sentido, ela já não será reprodutora das mazelas sociais vigentes, o que significa uma grandiosa contribuição social. E aqui, trazendo a questão para o campo disciplinar escolar da aprendizagem histórica, ela pode, por sua própria natureza, ser um fator importante do processo de tomada de consciência.

A adoção do conceito de consciência história de Rüsen, permitiu identificar existir aproximações com o pensamento freiriano, também de consciência histórica. Tanto em um pesquisador quanto no outro, observou-se, em relação a aprendizagem histórica, haver um salto de qualidade em relação à compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos. Em relação aos aspectos concernentes à categoria da consciência histórica como elemento importante no processo do ensino de história, observamos haver elementos em comum entre Rüsen e Paulo Freire.

Essa aproximação foi evidenciada a partir de estudos realizados pela professora Tânia Garcia, (2008, p.130) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ao afirmar que:

[...] adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com as ideias construídas pelo pesquisador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão do mundo.

Quando analisamos as ideias tanto de Rüsen quanto de Freire, constatamos que ambos se referem ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio em aprendizado, e principalmente em consciência História. Se para o segundo a curiosidade é um aspecto vital para a experiência humana, para o primeiro as carências de orientação fazem parte da vida dos seres humanos em sociedade.

Observamos também que o que os une, é o entendimento de que a consciência não se processa de forma mágica ou abstrata, mas sim a partir da dinâmica da vida real das pessoas no mundo. Isso a que eles vão chamar de práxis. Em ambos, por intermédio do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem-se formas mais complexas e críticas de apreensão da realidade, que poderão permitir o incremento de suas consciências, sempre visando uma transformação da vida prática em sociedade. A consciência é algo inerente à condição humana. E ela pode ser desenvolvida a partir da aprendizagem, onde a História como disciplina cumpre uma função importantíssima. Tanto em Rüsen como em Freire, ela é escalonada, por assim dizer, desenvolvendo-se de níveis mais elementares, evoluindo até a capacidade de autocompreensão e do mundo. De forma que cada sujeito possa ter a plena capacidade de agir como um ser capaz e emancipado historicamente.

A partir do que até aqui foi referido sobre a importância da consciência histórica no processo de construção de uma aprendizagem significativa, tendo como referência teórica as ideias de Rüsen e Freire, depois também de apresentarmos as principais características

metodológicas da Olimpíada Nacional em História do Brasil, inclusive estabelecendo comparativos com a aprendizagem histórica, identificando-a como um meio possibilitador de incremento da consciência histórica dos estudantes que dela participam, partimos agora para uma análise empírica da realidade referente a experiência de realização da ONHB na escola municipal Rosa Figueiredo de Lima, entre os anos de 2010 e 2019, sob nossa orientação.

Nesse sentido, buscamos ouvir os sujeitos principais daquela experiência, que foram os alunos e as alunas, visando identificar suas percepções em relação às contribuições da ONHB para a aprendizagem histórica dos mesmos, especificamente, além disso, no que concerne às questões de formação humanista e de cidadania de forma geral. Para tal, como fonte histórica, aplicamos um questionário semiestruturado a um conjunto de ex-olímpicos, buscando identificar suas impressões a respeito.

2.3 A ONHB NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS OLÍMPICOS

Ao recuperarmos a memória⁶⁰ da realização da ONHB na escola municipal Rosa Figueiredo de Lima, identificamos que durante os 10 anos de realização ininterrupta (2010-2019), tivemos a participação de 43 alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. Em nossa pesquisa aplicamos um questionário (Anexo B) semiestruturado entre 15 ex-olímpicos, sendo 8 mulheres e sete homens. Destes, 12 nos retornaram, sendo 6 do sexo feminino e o mesmo número do masculino, perfazendo um percentual de 28% do total de participantes.

Esse instrumental de coleta de dados foi aplicado entre março e agosto de 2024, por intermédio do aplicativo denominado *Google Forms* e enviado aos mesmos através de correio eletrônico (e-mail) e whatsapp. O questionário foi dividido em duas seções. Na primeira o entrevistado deveria autorizar o seu uso para a pesquisa e identificar-se. Já na segunda consta seis perguntas subjetivas referentes à participação na experiência olímpica.

Para sua execução, fizemos um levantamento de todos os participantes daquela

⁶⁰ Ao procurarmos a direção da escola para comunicar de nossa pesquisa, fomos recebidos pela mesma diretora, professora Rosita, que à época da ONHB era a dirigente. Ela nos disponibilizou todos os arquivos da escola. Ao iniciarmos a análise dos mesmos, descobrimos que parte considerável das memórias documentais em relação a olimpíada, haviam sido organizadas por edição e acondicionadas em pastas e se encontravam bem preservadas. Ali pudemos rememorar todo o nosso percurso de professor orientador da ONHB, em parte já apresentada aos leitores. Entre outros, encontramos as fichas de inscrição, os comprovantes de pagamento das inscrições, fotografias das equipes com o orientador e a direção da escola, recortes de jornais que noticiaram nossas participações, comprovantes de participação fornecidos pela coordenação da ONHB, cópias das tarefas da penúltima fase da olimpíada (onde os olímpicos tinham de produzir textos autorais), bilhetes das passagens enviadas pela coordenação da ONHB para irmos à grande final em Campinas, várias edições do jornalzinho da escola noticiando nossa participação longeva na olimpíada de História, etc. Esse material contribuiu para que pudessemos resgatar aquela experiência olímpica e sistematizá-la nesta dissertação.

experiência olímpica na ONHB, a partir do arquivo que a escola possui em relação aos ex-alunos em fichas individualizadas de onde pudemos identificar os endereços e o telefones dos responsáveis pelos alunos.

Também buscamos informações mais precisas em relação àqueles estudantes que haviam participado da olimpíada de História, através do arquivo que a escola mantém em relação às ações educacionais de que participa e se relaciona com atividades demandadas externamente, como é o caso das olimpíadas científicas, e a ONHB em particular. Essa preocupação da direção em manter estas memórias, nos foi particularmente útil na consecução desta pesquisa, pois tivemos a oportunidade de resgatar variados aspectos que a memória pessoal não poderia fornecer.

A principal contribuição das pesquisas em educação histórica é possibilitar, através da análise de uma realidade concreta, a busca por meios que estabeleçam conexões entre os elementos da produção teórica e a realidade vivida.

Nesse contexto, a professora Isabel Barca (2012, p. 38) afirma:

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.

É exatamente com base nesse entendimento que estamos auscultando as impressões dos estudantes em relação a como eles entenderam suas participações na ONHB na escola já referida, no tocante às questões de aprendizagem histórica, didaticamente mediadas pela metodologia desenvolvida por aquela experiência olímpica e orientada por nós, que assumimos nessa pesquisa, o duplo papel de investigador, e ao mesmo tempo, situado no objeto de estudo. Assim, estamos assumindo o papel de “investigador social”, tipificado nas palavras de Barca (2012). Constituindo-se assim, naquele professor que passa a investigar cientificamente a sua própria experiência prática de ação didática, bem como a aprendizagem de seus alunos, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do campo.

Como já referido anteriormente, produzimos uma pesquisa qualitativa. Ela pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Nesse sentido, os principais sujeitos da investigação, que são os alunos, por intermédio de suas narrativas,

apresentadas através das respostas apresentadas no questionário⁶¹, permitiram uma análise interpretativa dos efeitos da ONHB sobre suas aprendizagens.

Sobre esse entendimento, encontramos concordância em Minayo, (2002, p. 21-22) quando ela nos aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, dentro das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Iniciando a análise das respostas dos alunos pesquisados, observamos que os mesmos comprovaram aquilo que já vimos afirmando ao longo dessa dissertação, no tocante ao fato de que a participação na ONHB tem impactado positivamente a aprendizagem histórica dos mesmos, notadamente em relação a História do Brasil, bem como contribuído para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo em que estes sujeitos estão inseridos, na perspectiva de suas vidas práticas, na forma de uma consciência histórica, nos moldes do que preceituam as ideias de Rüsen e Freire.

Nesse sentido, vejamos por exemplo algumas respostas atinentes a possibilidade de a experiência olímpica ter concorrido para que os mesmos tenham desenvolvido um entendimento mais amplo e crítico em relação a História brasileira, a partir da seguinte pergunta presente no questionário: *Até que ponto a sua participação na ONHB contribuiu para um melhor conhecimento sobre a História do Brasil?*

Leonardo: Na ONHB passei a ter espaço para estudar de maneira mais direcionada a história do Brasil, essa experiência me permitiu passar a compreender de maneira mais branda a beleza contida na nossa trajetória até o dado momento. Entender as diversidades culturais e problemas sociais que existiram durante nossa formação. A ONHB não enriqueceu meu conhecimento apenas nesse contexto, também aumentou meu senso de criticidade, minha capacidade de leitura e análise, entendimento sobre atualidade, bem como criar um sentimento de pertencimento por nossas terras.

Rafaela: A ONHB foi uma experiência estudantil essencial para aflorar um senso crítico com relação a História do Brasil, na medida em que estimula os estudantes a pesquisarem com mais afinco e profundidade acerca da história brasileira. Tendo em vista que o tempo curto dedicado a disciplina de história nas escolas acaba por não permitir tal intensidade dos estudos históricos, a ONHB foi importante no sentido de permitir uma dedicação em uma quantidade maior de tempo e um estímulo a pesquisar e conhecer mais sobre a história do Brasil de forma crítica.

⁶¹ Ao apresentarmos as respostas dos alunos e das alunas em relação às questões sobre a aprendizagem em relação às suas experiências com a ONHB, utilizamos nomes fictícios como forma de preservar suas identidades. Todas as respostas repassadas a este pesquisador, estarão disponíveis aos leitores nos anexos, no final da dissertação.

Maria: A Olimpíada de História surgiu na minha vida nos anos em que eu era adolescente e estava cursando o ensino fundamental. A disciplina de História não conseguia abarcar todos os conceitos e aprofundar ao tema da Ditadura Militar de 1964. Ainda, o conhecimento que um adolescente tem acerca do Golpe jamais terá um aprofundamento e análise empírica parecida com o que a olimpíada nos proporcionou. Tivemos experiência de conhecer a história de muitas pessoas que enfrentaram a ditadura, perderam pessoas queridas e, assim, imergir sobre a temática de todos os pontos sociais. Com isso, até hoje costumo falar da ONHB com muito carinho e orgulho e ter a certeza de que me foi muito influente à vida.

Carolina: Participar da ONHB me proporcionou um primeiro contato com outras formas de didáticas (além do aprendizado passivo comumente presente nas escolas). Aprendi sobre a história do Brasil por meio de músicas, textos, vídeos, sem que isso fosse uma atividade cansativa. Passava toda a tarde e as vezes até a noite pesquisando a resposta de uma questão, mas não desanimava, pois via as questões como desafios.

Rafael: Bom, confesso que nunca tive uma afinidade na disciplina de História, mas no meu 8º ano do ensino fundamental, tive a chance de participar da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB). Essa experiência foi importante para mim. A ONHB me permitiu desenvolver trabalho em grupo e o diálogo, além de ter um contato mais próximo com o professor. A estrutura da olimpíada é muito boa, pois desperta a curiosidade dos alunos sobre os diversos temas trabalhados. As questões apresentadas abrangem diversos assuntos, desde eventos históricos importantes até contextos sociais e culturais, o que me fez perceber a riqueza da História como disciplina. Cada desafio nos incentivava a pesquisar profundamente e a compreender a relevância dos acontecimentos históricos na formação da sociedade atual. Essa vivência não apenas ampliou meu conhecimento, mas também mudou minha maneira de ver a História, tornando-a uma disciplina importante e essencial. A ONHB me mostrou que estudar História vai além de decorar datas e fatos, é uma oportunidade de entender as narrativas que moldaram o mundo em que vivemos.

Como podemos perceber, as respostas são unânimes em identificar a ONHB como uma experiência bastante eficaz em possibilitar uma aprendizagem significativa em relação a História brasileira. Nesse sentido, nos chamou atenção a observação feita sobre as formas alternativas, didaticamente falando, que ela trabalha. Ou seja, aprender a partir da motivação que sua metodologia produz, sem ser cansativo.

Também merece atenção a identificação dos ex-olímpicos, em relação à capacidade de gerar um conhecimento crítico e atento à realidade em que se está inserido historicamente. Ademais as respostas nos indicam sobre a certeza de que a didática da História, tal como preceitua Rüsen, (2011, p.26) “[...] permite novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico[...]”. E nesse sentido, considerando o entendimento sobre as respostas apresentadas, observamos que a ONHB estimulou o despertar para o fato de que a História ao estudar o passado, o faz buscando compreender a realidade presente.

Um outro aspecto, que nos chamou a atenção em relação às respostas dos ex-olímpicos é sobre o fato de ela despertar a curiosidade científica. A curiosidade como elemento estimulante que nos leva à busca de respostas a partir da pesquisa. Nas palavras de Freire, (2002, p.15) “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento

de algo, [...]como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. [...] Uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Esse processo de aprendizagem significativa é muito estimulado e favorecido pela metodologia que a ONHB utiliza na resolução das questões e tarefas. São verdadeiros desafios, onde os olímpicos necessitam utilizar-se das metodologias de um historiador para dar conta da resolução das questões da olimpíada.

E por fim, identificamos em uma das narrativas apresentadas (**Maria**), que, referindo-se ao tema apontado na 14ª edição, os “50 anos do golpe civil-militar de 1964”, a aluna demonstrou como os estudos que a olimpíada lhe proporcionou em relação a temática daquele ano, lhe foi imensamente importante em seu processo de educação histórica e cidadã. E em relação a esse aspecto, “a ONHB permite aos estudantes o (re)conhecimento das histórias ainda invisibilizadas nos livros didáticos, dando destaque a personagens comuns que atuaram como sujeitos de seu tempo” (Batista, 2020, p. 14).

Observemos agora uma outra questão apresentada aos ex-olímpicos da escola Rosa Figueiredo de Lima, onde queríamos ter uma noção em relação ao que os mesmos identificaram como importante em sua participação. Nesse sentido, perguntamos: ***O que você considera como muito importante em sua experiência de participação na ONHB?***

Carolina: Considero muito importante o aprimoramento do meu pensamento crítico, das minhas habilidades de interpretação e a formação de uma bagagem cultural ampla, uma vez que as questões da olimpíada eram contextualizadas e de cunho multidisciplinar.

Laís: As discussões entre aluno e professor sobre as questões da olimpíada, sinto que isso agregou valor na minha visão de mundo e me incentivou a querer aprender mais.

Leonardo: Acho que a parte mais importante da ONHB se dá no desenvolvimento da capacidade da leitura e análise, pois a partir desse momento, comecei a conseguir possuir maior aprofundamento a textos que antes iriam me parecer muito complexos.

Antonio: O contato com uma parte da história que não conhecia e descobrir como o Brasil é rico em história, além de entender como as coisas são da forma que são através da história.

As respostas apresentadas permitem-nos dimensionar que de fato a ONHB deixou um legado educacional importante para aqueles participantes. É relatado como relevante, seu caráter multidisciplinar, possibilitar um aumento do repertório cultural dos participantes, a forma dialógica na relação ensino-aprendizagem, um desenvolvimento da capacidade de

leitura e análise crítica de textos, bem como possibilitar um maior conhecimento sobre a História brasileira permitindo uma explicação esclarecedora sobre as razões de nossa realidade ser como ela é no presente, a partir do conhecimento histórico que a olimpíada ensinou aos estudantes.

Nesse aspecto, observamos que aquela experiência foi extremamente relevante para a formação histórica dos participantes, possibilitando uma aprendizagem significativa. Pois, conforme nos ensina Freire, (2002, p.13):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Ao pensarmos em educação histórica, precisamos ampliar os horizontes em relação ao nosso olhar reflexivo e crítico sobre a realidade que nos circunda, em seus mais variados aspectos. Este entendimento visa possibilitar a humanização da aprendizagem, onde os aprendentes sejam capazes de se constituírem em sujeitos desse processo. Também considerar que esse conhecimento não diz respeito apenas a conteúdos escolares obrigatórios e que devem ser depositados nos estudantes, como se estes fossem “vasilhas”. É na relação dialógica entre educador e educando que eles passam a ter significado para a vida prática, a partir da constituição histórica de sentidos⁶² que é a resultante desse processo, como bem nos ensina Rösen (2011).

Na sequência, considerando os múltiplos aspectos relacionados à aprendizagem histórica que podem ser relacionados à ONHB, muitos deles já mencionados e tratados nesta dissertação, apresentamos uma questão interessante, que diz respeito a uma possibilidade de comparação entre a metodologia que nela é empregada e a experiência dos ex-olímpicos nas suas salas de aulas do ensino regular. A esse respeito indagamos: *Você percebeu alguma diferença entre estudar História na sala de aula e estudar História com a ONHB? Se a resposta for positiva, explique essas diferenças.*

Rafael: Com toda certeza, a Olimpíada é composta por várias fases e questões, cada uma tratando de assuntos diferentes e críticas. A forma como lidamos com cada questão e como lemos os documentos é totalmente diferente do que acontece na sala de aula. Essa forma nos permite explorar os temas de maneira mais intensa e crítica, tornando o aprendizado mais significativo.

⁶² Como acontece a constituição histórica de sentido em Rösen? Ele considera que a carência de orientação temporal, seja o elemento fundamental para a superação do senso comum. Nesse sentido, a historiografia pode ser o diferencial, em relação a sua superação.

Iara: Sim, na ONHB, estudamos tudo com muito detalhes de informação e devido aos debates com a equipe, tiramos dúvidas e conseguimos enxergar de uma forma diferente do que dentro da Sala de aula.

Rafaela: Sim, ao estudar história com a ONHB foi proporcionado a formação de um conhecimento histórico de forma mais profunda do que em sala de aula, na medida em que por intermédio do debate com os demais participantes e estímulo concedido pelas questões e tarefas propostas pela Olimpíada, foi possível a obtenção de um conhecimento histórico de forma mais ampla.

Francisco: SIM, A abordagem da ONHB nos fazia buscar cada vez mais questões e ir mais afundo em curiosidades e as vezes até nos mínimos detalhes, por mais que não fossem cobradas nas provas, e sem dúvidas a abordagem e incentivo do professor orientador, sem o mesmo nada seria como foi.

Antonio: Sim, aprendi como pesquisar de forma para além do que está no livro e da aula, buscando outras fontes e autores, essa habilidade me ajudou bastante quando entrei no meio acadêmico.

Ana: Muito diferente. Aprender história com a ONHB, foi aprender de forma didática, de forma intuitiva, motivacional e com muito ânimo.

Carolina: sim. Era mais divertido e didático estudar história através da ONHB, uma vez que existiam materiais complementares e culturais como música, vídeos, textos antigos.

Conforme podemos observar a partir da amostra das respostas apresentadas acima, é unânime o entendimento dos ex-alunos da escola Rosa Figueiredo de Lima, aqui pesquisados, em afirmar que de fato a experiência em que os mesmos participaram em relação a ONHB, possibilitou um tipo de aprendizagem histórica diferenciada e muito superior àquela que foi vivenciada pelos mesmos no ensino regular, ou seja, em suas salas de aula.

Na visão do método, o professor torna-se um instigador e orientador, ao estimular o aluno a superar-se, na perspectiva de um desenvolvimento cognitivo mais refinado, conforme é asseverado em uma das respostas apresentadas (**Francisco**). É que um dos objetivos da ONHB, é permitir a aproximação entre os alunos e professores dos saberes acadêmicos sempre renovados. A ONHB pretende estimular o estudo da História do Brasil a partir da perspectiva da pesquisa como instrumento didático. Os alunos são estimulados a analisar fontes históricas variadas, além de realizarem a leitura e interpretação de textos acadêmicos que tratam dos mais variados aspectos da História brasileira.

Nesse sentido, observamos o alargamento da perspectiva do ensino e da aprendizagem histórica⁶³, para além do universo clássico do livro didático e da sala de aula

⁶³ Aqui, nossa compreensão do que seja o significado da aprendizagem histórica, referencia-se no mesmo entendimento que desenvolveu Jörn Rüsen. Para ele “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”

tradicionais, constituindo-se em uma metodologia a partir da pesquisa, que, partindo de desafios intelectuais, gera a curiosidade tão importante para a motivação, no processo de aprendizagem histórica, conforme asseveram Iara, Rafaela e Antonio em seus relatos. Em um processo de aprendizagem crítica e significativa, necessariamente, o aprendente precisa paulatinamente tornar-se sujeito de seu próprio conhecimento.

De tal forma que o mesmo vá se tornando capaz de dominar as lógicas que constituem o processo de autonomia intelectual. Como nos ensina Freire, (2002, p. 46) “é preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor”.

Em um processo educativo democrático, como é o caso da ONHB, o educador tem a obrigação de instigar nos alunos o senso crítico, insubordinado, curioso, conforme assevera Freire (2002). O oposto do que prevalece no ensino regular. O papel do educador é, também, ensinar a pensar. Sempre estimulando seus alunos e fazerem conexões entre o objeto estudado e a realidade histórica em que estão contextualizados.

Ao realizarem as questões e atividades, os alunos deparam-se com um conjunto de atividades mentais como: refinamento das pesquisas na internet, leitura e interpretação de diversos textos escritos e não escritos, entrevistas, observação participante, registros escritos, orais e visuais etc. Ademais, estes meios são trabalhados em um ambiente virtual muito atraente e interativo, constituindo-se em uma forma lúdica de aprender, tal como nos chamam a atenção para estes aspectos, as narrativas de **Ana** e de **Carolina**.

Aspectos estes que não estão presentes na maioria das aulas de história. Ademais, a ONHB promove a interdisciplinaridade, leva os alunos a desenvolverem práticas que respeitam a diversidade, o trabalho coletivo e cooperativo. Por fim, a metodologia desenvolvida e praticada pela ONHB, constitui-se em uma alternativa extremamente viável aos modelos tradicionais de ensino de História, ainda prevalentes. Inclusive, porque incorpora o uso das tecnologias da informação e da comunicação, em consonância com a realidade em que os jovens estão inseridos.

Na próxima questão apresentada no instrumento de coleta de dados, fizemos referência ao uso das fontes históricas. Já é do conhecimento do leitor que a ONHB se utiliza fartamente de um grande e variado número de documentos históricos como recurso para

(2011, p. 79). Portanto, a aprendizagem histórica é muito mais que a obtenção de conhecimento em relação ao passado e em expansão para o presente. Significa um processo em que ocorre desenvolvimento de competências, de forma progressiva, visando desenvolver a capacidade reflexiva em relação ao passado, na busca da superação “[...] de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (ibid., p. 75)”. Isso implica numa mudança do patamar da consciência histórica dos sujeitos nela envolvidos.

fomentar a capacidade de análise e interpretação de suas questões por parte dos olímpicos e de seus orientadores.

Nesse aspecto, ao participar da ONHB, os estudantes tomam conhecimento da importância e do significado das fontes históricas. Elas são a base fundamental para a consecução de todas as fases e todas as questões e tarefas. Inclusive incluindo o patrimônio histórico de natureza material e imaterial. Mais que isso, são desafiados a “aprenderem fazendo”, interpretá-las e usá-las na construção do conhecimento.

Assim sendo, perguntamos: *Sobre o uso de Fontes Históricas na ONHB (textos, imagens, músicas, jornais, teses, dissertações, filmes etc.), você acha que isso é importante para uma melhor compreensão dos conteúdos históricos? Explique sua resposta.*

Carolina: Com certeza. O uso de materiais complementares nos auxiliava a absorver melhor e entender o objetivo das questões, nos sentíamos verdadeiros historiadores.

Ana: Demais, sempre que tinha imagens, textos, filmes etc., era algo muito enriquecedor e que nos ajudavam a compreender melhor determinados assuntos.

Maria: Até hoje eu lembro de imagens, filmes, documentários, que tivemos acesso e o quanto isso ajuda na memória fotográfica do aluno para gravar principais ideias e sensações. Portanto, acho extremamente importante o auxílio dessas ferramentas.

Francisco: sim, com certeza, o uso dos recursos além de tornar o assunto mais "palpável" nos mostra o contexto da época e nos desperta a curiosidade de buscar mais e mais materiais.

Rafaela: Sim, na medida em que se utiliza de diversas fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, há uma maior facilidade pelo aluno para maior absorção do conteúdo dado, podendo gerar a obtenção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Leonardo: Sim, como tratado nas respostas anteriores, acredito que o que mais consegui conquistar em minha trilha pela olimpíada, foi o desenvolvimento da minha capacidade de análise, consigo agora perceber como cada documento é minucioso e guarda detalhes sobre aqueles que o produziram.

Rafael: Sim, vou responder essa questão com base em uma das questões da Olimpíada de 2014, que falava sobre a música 'Apesar de Você', de Chico Buarque. Até então, eu nunca tinha escutado a canção e não conhecia seu significado, mas ao me aprofundar, percebi como ela retrata de forma poderosa o contexto da época da ditadura militar. A letra é um manifesto de resistência e esperança, refletindo o sentimento de luta e a busca por liberdade em um período tão triste da nossa história brasileira. Textos, imagens, músicas, filmes é uma forma diferente e muito importante para o aprendizado da história.

Comprovando aquilo que já havia sido considerado de forma geral em outras passagens desta dissertação, os ex-alunos da escola pesquisada ao responderem em relação a importância do uso de documentos históricos como um recurso didático em relação a

aprendizagem histórica, foram unânimes em afirmar que sim. E como a pergunta sugeria, também justificaram as suas respostas, argumentando. Fazendo alusão a uma das características da ONHB que é estimular os seus participantes a buscarem imergir no universo próprio de um historiador, que precisa necessariamente dispor e interpretar criticamente as suas fontes históricas, **Carolina** confirma isso textualmente ao afirmar em sua narrativa que “[...]nos sentíamos verdadeiros historiadores”. Revelando também que a pesquisa pode se constituir em uma ferramenta bastante eficiente de aprendizagem histórica. Encontramos esse mesmo entendimento em Schmidt e Cainelli em relação a importância do uso das fontes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo as professoras, “[...] sua utilização hoje é indispensável como fundamento de método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica” (2010, p.116).

O ensino de história na educação básica não pode ser feito sem fazer referência à teoria e a metodologia da produção do conhecimento histórico. Pois agindo dessa forma será possível fazer ver ao estudante, a partir do seu domínio do fazer historiográfico, que a aprendizagem será muito mais significativa. E nisso a ONHB já se constituiu em uma referência. E nesse sentido, desenvolver a capacidade de análise e crítica das fontes, possibilita ao estudante compreender os sentidos e significados, bem como dos sujeitos que estão por trás dos documentos históricos. E foi exatamente este o entendimento de **Leonardo**, quando afirmou que “[...]consigo agora perceber como cada documento é minucioso e guarda detalhes sobre aqueles que o produziram”. E isso é mais importante ainda, diante da diversidade de fontes que a ONHB utiliza para que os aprendentes possam responder suas questões e tarefas, pois potencializa a aprendizagem significativa, conforme pode ser observado nas narrativas de **Rafaela, Maria e Ana**.

A ONHB não busca testar os conhecimentos dos seus participantes, em relação aos conteúdos de História do Brasil, ela estimula o estudo continuado, de forma ativa, coletiva e colaborativa. E para tal, é preciso interpretar várias fontes históricas, como pré-condição para dar conta das questões e tarefas que são apresentadas. E em muitas delas é exigido um certo refinamento da análise interpretativa, notadamente em relação a certos documentos que não fazem parte do cotidiano escolar dos discentes, como é o caso de músicas, poesias, obras de arte e congêneres. É o que nos narra o ex-olímpico **Rafael** ao referir-se a uma música de Chico Buarque de Holanda, “Apesar de Você”. Sua descrição revela o quão emocionado ficou ao descobrir o sentido substantivo do conteúdo da canção e seu importante significado, enquanto documento histórico, retratando a resistência diante da ditadura civil-militar de

1964 no Brasil. Em suas palavras, “A letra é um manifesto de resistência e esperança, refletindo o sentimento de luta e a busca por liberdade em um período tão triste da nossa história [...]”. Indubitavelmente aqui identificamos como de fato a ONHB pode despertar o desenvolvimento da consciência histórica a partir de sua metodologia.

De acordo com a concepção freiriana (1979), esse processo de conscientização de que falamos, só pode ser realizado por intermédio de um processo de aprendizagem que se utilize do método dialógico. De forma que educador e educando, de forma colaborativa e ativa, partilhem o processo de análise crítica e interpretação do objeto de estudo, a partir de uma leitura de mundo, sob a perspectiva histórica. Nesse sentido, como bem assinala a professora e coordenadora da ONHB, Cristina Meneguello, em entrevista à revista eletrônica de jornalismo científico da SBPC “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” (2016).

No desenvolvimento da presente pesquisa, que guarda uma relação direta com as questões referentes a aprendizagem histórica relacionada a ONHB, aprendemos que o conceito de consciência histórica se torna fulcral para a Didática da História. Ela deixa de ser apenas uma metodologia da prática de ensino e passa a configurar-se como uma “[...] teoria geral do aprendizado histórico” (Cerri, 2005, p.2).

Nesse sentido, através do conhecimento histórico científico, é possível atribuir sentido ao tempo, na forma de consciência histórica, atributo inerente a todo ser humano. Assim, para Rüsen (2001), a História como disciplina do conhecimento tem uma finalidade prática para todo e qualquer ser humano. Ela possibilita que a partir da situação temporal, os sujeitos, recorrendo ao conhecimento histórico, possam orientar-se em suas vidas. Seguindo essa mesma lógica, Freire nos ensinou que “[...]os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (1970, p. 29). E foi com base nestes entendimentos aqui apresentados que perguntamos aos nossos pesquisados em que medida a ONHB contribuiu para o incremento desta consciência histórica. A partir de então indagamos: *A sua participação na ONHB pode ter proporcionado mudança na sua forma de enxergar a realidade enquanto cidadão ou cidadã? (Explique sua resposta).*

Maria: Ter um conhecimento aprofundado acerca do Golpe o qual o Brasil enfrentou me transformou como jovem a entender até mesmo o que estava acontecendo em 2022 na tentativa de golpe de Estado pelo governo anterior. Também por ter embarcado em cursos de humanas como Filosofia e Direito pude relembrar a experiência que tive nos anos em que participei da olimpíada. Ou seja,

uma experiência que abarca todas as áreas da minha vida pessoal e, principalmente, político-social.

Antonio: Sim, minha percepção sobre a realidade e sobre a sociedade mudou bastante depois da ONHB, além de ter me feito estudar mais sobre muitas outras questões sociais, políticas e morais. Moldou muito minha formação como cidadão e entender meu papel social.

Francisco: sim, com toda certeza. O estudo histórico e toda a carga social envolto na mesma, me colocou em um estado de atenção aos acontecimentos e da realidade em que vivi e que vivo até hoje.

Rafaela: Sem dúvidas, consciência por intermédio das resoluções das questões e tarefas propostas pela ONHB, proporcionou maior conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico acerca da realidade em que estamos inseridos, promovendo uma visão mais ampla da ciência histórica e por conseguinte o desenvolvimento de uma cidadã com maior crítica acerca da sociedade, cultura e política. A importância maior se deveu principalmente no sentido de permitir um maior desenvolvimento crítico e da formação de uma consciência histórica.

Leonardo: Sim, entendendo a história do Brasil, passei a possuir um senso mais crítico sobre as coisas que ocorrem no nosso país, passei a ter uma visão mais ampla sobre as diferentes culturas e sobre as maneiras como devemos lidar com elas.

Iara: Sim, porque fez com que passasse a enxergar a História como um instrumento de transformação, no modo de agir e pensar.

Renan: Sim, aprendi que não somos o presente da humanidade sem ter conhecido as nossas lutas do passado, tendo essa frase em mente, compreendo que somos pessoas que evoluem constantemente, pois nossas culturas, personagens, músicas e locais históricos são nossa fonte de conhecimento para enfrentarmos os desafios que atacam nossa história como um todo e nossa ancestralidade que por muitas vezes são ofuscadas das nossas instituições de ensino.

Já na primeira narrativa apresentada podemos concluir que a resposta é positiva. Para **Maria**, sem dúvida alguma a participação na ONHB contribuiu para a sua formação cidadã. Também deve ter contribuído para suas escolhas acadêmicas na área das ciências humanas, conforme podemos inferir de suas colocações. Contudo, o que nos chamou mais atenção, foi a demonstração, a partir de sua narrativa, de que a sua participação na olimpíada de História, lá na escola municipal Rosa Figueiredo de Lima, no ano de 2014, que teve como tema abordado “O 50 Anos do Golpe Civil-Militar de 1964”, a marcou profundamente em sua vida prática. Segunda a mesma, constituiu-se em “[...]uma experiência que abarca todas as áreas da minha vida pessoal e, principalmente, político-social”. Essa colocação nos leva a concluir que essa experiência se constitui em uma prática de educação histórica, tendo conseqüentemente contribuído para o incremento de sua consciência histórica.

Esse entendimento se confirma quando a ex-olímpica assevera que, a partir do aprofundamento dos estudos históricos em relação a ditadura civil-militar, que a ONHB propiciou, permitiu “[...]entender até mesmo o que estava acontecendo em 2022 na tentativa

de golpe de Estado pelo governo anterior”. Ou seja, a partir do desenvolvimento da capacidade de orientação temporal, nossa pesquisa foi capaz de realizar o processo de análise crítica da História, e de compreender as tentativas de ruptura democrática que o Brasil passou recentemente.

Conforme o entendimento do pensamento de Rüsen (2001), é partir de uma necessidade clara, concreta e objetiva que os seres humanos se vêm compelidos a buscar constituir um sentido histórico nos acontecimentos do passado, a partir da realidade do presente, como possibilidade de orientar suas ações. Nas palavras do próprio Rüsen: “O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É processo fundamental de socialização e individualização humana [...]”. E neste caso, foi por intermédio da ONHB que esse processo ocorreu.

Na sequência da análise das respostas apresentadas, observamos um entendimento comum entre os pesquisados em relação ao desenvolvimento de um senso crítico em relação à realidade social em que os mesmos se inserem, a partir de suas participações na ONHB, inclusive contribuindo para um avanço da consciência. Objetivamente este foi o caso de **Rafaëla**. Segundo ela, “sem dúvidas, consciência por intermédio das resoluções das questões e tarefas propostas pela ONHB, proporcionou maior conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico acerca da realidade em que estamos inseridos, promovendo [...] o desenvolvimento de uma cidadã”. A partir do que aqui é narrado, parece-nos incontestável que sua participação contribuiu sobremaneira para que a mesma pudesse desenvolver a criticidade tão necessária para o exercício pleno da cidadania, e de um entendimento bastante avançado em relação a importância do conhecimento histórico para uma formação cidadã e democrática. Nesse sentido, significa a obtenção da emancipação política dos estudantes, no sentido de que a História pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade de se colocarem como sujeitos históricos em relação às decisões políticas na sociedade, que interferem diretamente em suas vidas.

Pois, como afirma Rüsen, a “história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade para a vida” (2011, p.36). Aqui, sem dúvida, entra em jogo a noção de consciência histórica. Inclusive porque a própria aluna narra literalmente que a sua participação contribuiu principalmente para esse desenvolvimento.

A aprendizagem significativa só ocorre quando a experiência é positiva e interessante para o aluno, a ponto de ser capaz de produzir mudanças no seu modo de pensar e agir em sociedade. E nesse sentido, fica patente que foi exatamente isso que aconteceu com **Antonio**,

em relação à sua participação na ONHB.

Ao responder positivamente sobre a possibilidade de sua experiência olímpica ter contribuído para uma mudança em sua visão histórica de mundo, asseverou: “[...] minha percepção sobre a realidade e sobre a sociedade mudou bastante depois da ONHB [...]. Moldou muito minha formação como cidadão e entender meu papel social”. Ou seja, fez despertar no mesmo a necessidade da utilização da apropriação dos conhecimentos históricos, buscando orientar-se para sua vida prática, contribuindo com o desenvolvimento de sua cidadania, e compreendendo melhor seu lugar na sociedade em que o mesmo encontra-se inserido, comportando-se como um sujeito histórico consciente de seu lugar social. Destarte, observamos a ocorrência de uma consciência histórica genética, porque a narrativa genética vê na mudança um elemento de positividade. Ela quer entender os acontecimentos históricos em processo de busca de significado, possibilitando um novo agir. Nessa perspectiva, como entende Cerri (2011), a importância da consciência histórica nas relações sociais humanas, pode ser percebido na formação da identidade coletiva. Quem somos, é uma questão fulcral para os seres humanos. E a consciência histórica tem grande participação nessa resposta.

Freire e Rüsen acreditam que a realidade pode ser experienciada, analisada e interpretada no presente, mas sempre em relação a outras experiências e expressões temporais. Isso significa que a compreensão do presente está intrinsecamente ligada ao passado e às experiências anteriores, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada da realidade.

Os dois se situam a partir da práxis. E é exatamente nesse sentido que interpretamos a narrativa de **Renan**, expressa em seu entendimento sobre a importância da ONHB em relação à sua formação como cidadão consciente de sua condição de sujeito histórico. Vejamos sua resposta: “Sim, aprendi que não somos o presente da humanidade sem ter conhecido as nossas lutas do passado, [...] compreendo que somos pessoas que evoluem constantemente, pois nossas culturas, personagens, músicas e locais históricos são nossa fonte de conhecimento para enfrentarmos os desafios[...]”. Depreendemos que nosso ex-olímpico tem consciência de que o domínio do conhecimento histórico, tem importância fundamental para que os sujeitos possam se orientar a partir do domínio da História, em suas vidas práticas, inclusive em relação às suas perspectivas de futuro.

Sob a lógica da educação libertária proposta por Freire, que se baseia em um humanismo universal, os indivíduos têm a oportunidade de se libertar das amarras do preconceito, da apatia e da manipulação em uma sociedade capitalista marcada pela

desigualdade e injustiça. Nesse contexto, a aprendizagem que daí resulta, possibilita a formação de uma consciência histórica, que permita aos aprendentes uma ampla compreensão da realidade.

Iluminados por Freire (1967), entendemos que em uma educação onde as relações dialógicas são privilegiadas, estimula-se o entendimento da democratização como um elemento fundamental para a superação da ignorância. E como consequência desse entendimento, essa prática no ensino e aprendizagem histórica, muito possivelmente estimulará os estudantes a compreenderem que tal lógica deve ser ampliada para a sociedade em que os mesmos estão inseridos, bem como a noção de cidadania, que pressupõe o compromisso de que todos nós somos responsáveis por construí-la e sermos atentos no sentido de mantê-la e ampliá-la. E é nesse entendimento prático que se insere a importância da consciência histórica como um recurso importantíssimo para a orientação em suas vidas, sendo possuidores de uma visão crítica do mundo.

Essa compreensão encontra ressonância empírica, a partir das respostas que nossos ex-olímpicos deram, quando confrontados sobre a possibilidade de a ONHB ter contribuído para a formação cidadã e como instrumento potencializador do desenvolvimento de suas consciências históricas, na busca para uma orientação para a vida concreta dos mesmos. Vejamos: **Francisco** afirma que ela o “[..]colocou em um estado de atenção aos acontecimentos e da realidade em que vivi e que vivo até hoje”. A narrativa de **Iara** vai no mesmo sentido, quando afirma que participar da ONHB “[...]fez com que passasse a enxergar a História como um instrumento de transformação, no modo de agir e pensar”. Já **Leonardo**, concordando com os demais, faz uma narração de que a participação na olimpíada, a partir do aprofundamento de seus conhecimentos em relação à História do Brasil, “[...], passei a possuir um senso mais crítico sobre as coisas que ocorrem no nosso país, passei a ter uma visão mais ampla sobre as diferentes culturas e sobre as maneiras como devemos lidar com elas”.

A sistematização de nossa experiência exitosa com a ONHB, aliada ao trabalho de apropriação de novos saberes históricos e educacionais, obtidos no mestrado em ensino de História na UCS, como também com o diálogo com os ex-olímpicos da escola Rosa Figueiredo de Lima, através de instrumento de coleta de dados, que foi aplicado em uma parte daqueles ex-participantes da olimpíada de História, demonstrou que devemos confiar na capacidade dos estudantes de discutir, interpretar criticamente, de poder fazer, de desenvolverem uma compreensão científica do mundo e até de produzir conhecimentos históricos.

Para tal, faz-se necessário a utilização de uma metodologia que os coloque como sujeitos de sua aprendizagem, que os desafie em sua capacidade crítica e criadora, que se crie as condições objetivas para que ele possa desvelar-se em uma consciência histórica mais desenvolvida, que permita aos mesmos, orientar-se em suas vidas práticas, visando se tornarem cidadãos e cidadãs comprometidos com a cidadania e a democracia, como valores significativos, visando uma sociedade mais justa e menos desigual. Para tal, a dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, cumpre um papel fundamental. Nesse entendimento, a experiência que a ONHB desenvolve há 16 edições consecutivos, em relação a História do Brasil, que pode ser replicada em outras áreas disciplinares do conhecimento, é um exemplo concreto disso que estamos a afirmar.

Não nutrimos a ingenuidade de que a educação, aí inclusa a educação histórica, se constituir em um instrumento milagroso de transformação social, por si. Contudo, ela pode contribuir, ao poder permitir por intermédio de uma consciência histórica, por assim dizer mais evoluída, colaborar para a formação de jovens que vejam na cidadania e na democracia, valores fundamentais que podem ensejar mudanças na realidade de desigualdades e de injustiças sociais que ainda dominam o cenário histórico brasileiro.

3 A HISTÓRIA PÚBLICA E A ONHB: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

No presente capítulo, buscamos estabelecer as aproximações existentes entre a metodologia desenvolvida pela Olimpíada Nacional em História do Brasil, já referida na presente dissertação e a História Pública. Inicialmente procedemos a uma análise do significado da História Pública, contextualizando historicamente sua origem enquanto perspectiva historiográfica no cenário internacional e nacional, visando identificar suas características teóricas e metodológicas, em relação aos vários aspectos que ela abrange, no campo disciplinar da História, buscando contribuir principalmente com os aspectos relacionados às perspectivas do ensino e da aprendizagem histórica na educação básica.

Posteriormente, realizamos uma análise da experiência de realização da ONHB na escola municipal Rosa Figueiredo de Lima, relativamente a demonstramos de que maneira a nossa experiência se constituiu em uma prática de História Pública, à luz das referências acadêmicas produzidas à respeito, das fontes disponibilizadas pela coordenação da olimpíada, de tarefas realizadas pelos alunos que participaram da olimpíada, bem como das memórias deste autor, que durante dez edições consecutivas (2010-2019) foi organizador e professor orientador da Olimpíada Nacional em História do Brasil na referida unidade escolar de ensino fundamental.

3.1 A HISTÓRIA PÚBLICA, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES COM A ONHB

Sem dúvida alguma, observamos existir no presente uma grande demanda por parte da sociedade pela História. Isso pode ser observado notadamente a partir das mídias que se tornaram fundamentais nos "tempos virtuais" em que vivemos. Essa percepção já foi capturada pelo mercado capitalista, que explora economicamente a tendência, que parece que veio para ficar.

São livros, revistas, sítios especializados, redes sociais, canais virtuais, podcasts e até canais de tv exclusivos e emissoras de rádio. Todos produzindo conteúdo para aplacar a sede por conhecimento histórico. Tem sido assim no mundo e particularmente no Brasil. No entanto, o interesse e a interação com esta realidade, é majoritariamente ignorado pelo mundo acadêmico da História.

O que abriu espaços para jornalistas, radialistas, memorialistas e tantas outras pessoas que passaram a se envolver com a divulgação e até com a produção de conhecimento sobre a História, sem possuir formação teórica e metodológica para tal. Em alguns casos, historiadores

profissionais são arregimentados, com a finalidade de orientar e sugerir resumos que possam ser veiculados em canais e demais meios pagos.

Observamos que “forças sociais” estimulam historiadores, exercendo certa pressão, no sentido de que o conhecimento histórico ultrapasse os “muros” do mundo acadêmico, onde possa alcançar o público não especializado, que demanda sobre o saber historiográfico produzido pelos profissionais da História. Mais que isso, o uso da História como forma de orientação na vida concreta, guarda relação com a formulação rüseniana⁶⁴, característica da Didática da História, onde os sujeitos, em busca de orientação temporal, buscam interpretar a compreensão das relações entre presente e passado, procurando orientar-se na vida prática, perspectivando o futuro. E nesse sentido observamos uma profusão de publicações e produtos ligados à História. Até parece que ela está em todos os lugares. Os historiadores são chamados a dar explicações sobre política local e nacional, as guerras, as crises econômicas, os aspectos da cultura, as implicações com o meio ambiente etc.

Com o aumento significativo da demanda social pelo conhecimento histórico e memórias, aliada à disponibilidade que a internet trouxe em relação às facilidades para comunicar posicionamentos e ideias, bem como facilitar acessos a muitos saberes, muitas pessoas de áreas distintas da História, passaram a produzir e veicular conteúdos relativos ao campo da História, dissociado do universo acadêmico e profissional. Nesse sentido, “Em um contexto como esse, uma discussão fundamentada e comprometida sobre as diferentes relações estabelecidas entre a História (como disciplina e área de atuação) e seus públicos, é irrenunciável” (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016, p. 12).

Rüsen (2009) nos chama a atenção para o fato de que o crescente interesse da sociedade pela História no espaço público, está relacionado, também, ao interesse de uso do conhecimento histórico, no sentido de justificar ou repelir certos argumentos, com finalidades políticas. Essa lógica impele os historiadores para o debate público da História, exigindo deles uma postura de diálogo direto com diversos públicos não especializados, mas diretamente interessados em entender os meandros da historiografia. Trata-se, portanto, de uma operação historiográfica que exige destes profissionais a capacidade de construir explicações acessíveis a este público, e até

⁶⁴ No segundo capítulo desta dissertação abordamos de forma aprofundada o significado para a História, das ideias desenvolvidas pelo historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen em relação a Didática da História. A didática da História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e até dos professores e professoras. Ela serve como um estímulo à reflexão das práticas educativas. Nesse sentido ela pode ser libertadora, com bem nos ensina Paulo Freire. E nessa perspectiva, quando buscamos novas forma de ensino e aprendizagem, é sinal da necessidade de se superar práticas educativas ultrapassadas. Assim, nessa relação dialógica de ensinar e aprender, ocorre a emancipação, que nos coloca como sujeitos. E em relação a estes importantes aspectos na área da aprendizagem histórica, a perspectiva da História Pública pode se constituir em uma importante aliada.

contar com sua cooperação, na produção desse conhecimento.

É nesse cenário concreto que surge a História Pública. De forma bem ampla, ela trata da divulgação da História em relação ao público, bem como a produção de material historiográfico visando um amplo público que não o acadêmico. Contempla também o diálogo e colaboração de não historiadores em processos de produção de material historiográfico, que em muitos casos dizem respeito à realidade histórica em que colaboradores estão inseridos, assim como está inserida em relação ao ambiente da educação histórica, em particular na educação básica, dentro e fora da sala de aula.

Mesmo com a existência de certas variações, a História Pública tornou-se uma prática internacional. Ganhou corpo e se consolida no Brasil e no mundo, contribuindo de forma significativa para desvelar certos aspectos que tradicionalmente o campo da História não consegue dar conta, seja na divulgação, produção, divulgação científica e no ensino e aprendizagem da disciplina escolar. Principalmente em relação a tornar o conhecimento histórico e sua produção mais democráticos, possibilitando atender as demandas cada vez mais crescente em relação ao conhecimento histórico em nossa sociedade. Ela não concorda com uma visão ainda dominante no meio acadêmico, de que o conhecimento que é produzido pela academia, só deveria ser lido, interpretado e apreendido aos pares acadêmicos. Que o público não especializado não se constitui em objetivo para a historiografia. Diferentemente deste entendimento, os historiadores públicos advogam a ideia de que a ampliação do público consumidor das obras historiográfica, contribui para uma maior legitimação social da disciplina.

Historicamente falando, sua sistematização iniciou-se fora do Brasil. A partir de pesquisa bibliográfica, identificamos haver uma controvérsia em relação ao lugar em que ela foi inicialmente sistematizada, dividida entre a Inglaterra e os EUA. Segundo Jill Linddington (2011), ela surgiu nos Estados Unidos nos anos 1970, como forma de superar uma crise de empregabilidade dos historiadores recém-formados, buscando novos mercados de trabalho fora do ambiente universitário tradicional, tendo como ponto de partida a universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, a partir da ação do professor Robert Kelley, fundador da revista *The Public Historian* (História Pública). “Os historiadores públicos estão atuando em todos os lugares, empregando suas habilidades profissionais, eles são parte do processo público” (Kelley, 1978, *apud*; Magalhães, 2020, p. 22).

Naquele país, segundo seus idealizadores, ela diz respeito ao trabalho dos historiadores profissionais, utilizando-se das metodologias da ciência da História, na divulgação e produção de conhecimento histórico sempre em relação com o público, no qual o próprio historiador está

inserido. E naquele país ocorreu uma grande mobilização de instituições acadêmicas e não acadêmicas, visando fortalecer esta perspectiva historiográfica.

Segundo Linddington, (2011, p.36-37):

A história pública que se coloca nos Estados Unidos após a virada do milênio [...] está bem-organizada dentro das universidades. [...] lista mais de 50 programas de pós-graduação, normalmente com cursos básicos em História e Políticas Públicas, [...] a história pública está viva e indo muito bem [...]. Como um templo amplo, ela abrange um largo espectro político, que vai dos poderosíssimos monumentos do capital privado[...] até os projetos de base, passando por grandes agências federais[...].

Já na Grã-Bretanha, foi a partir das questões referentes à memória, particularmente em relação ao patrimônio histórico que as questões relacionadas aos sentidos do passado que mobilizou o debate no campo da História nacional. Nesse sentido estabeleceu-se uma tensão entre as perspectivas de preservação do patrimônio material entre a visão da elite e o entendimento dos historiadores que passaram a estabelecer uma relação entre esta questão e a História Pública. Particularmente no que tange à necessidade de preservação do patrimônio que diz respeito às classes trabalhadoras e suas relações de produção ao longo do tempo.

A perspectiva da História Pública americana não fez muito sucesso na Grã-Bretanha. Como já observado, prevaleceu a ideia de se trabalhar principalmente com o patrimônio e as memórias coletivas. Nesse sentido, segundo Linddington (2011) cursos de pós-graduação foram criados. A título de exemplo, a experiência de se trabalhar HP com alunos adultos, permitiu o desenvolvimento de linhas de pesquisa e de produção de conhecimento histórico produzido de forma colaborativa, tendo como foco as questões comunitárias, revelando também um aspecto muito interessante, qual seja seu caráter democrático e inclusivo.

A Austrália foi outro país em que a História Pública se estruturou antes do Brasil. Ela manifestou-se um pouco diferente dos EUA. Embora também existisse a preocupação com a necessidade de abrir espaços para o mercado de trabalho em relação aos novos historiadores, sua preocupação maior relacionou-se diretamente nas lutas em relação ao resgate da identidade dos povos nativos (os chamados aborígenes), em contraposição a uma visão colonial europeia, como também pela preservação da memória e da história dos subúrbios tradicionais, em ligação com as lutas comunitárias nestas localidades, onde prevalecem a classe trabalhadora.

Na interpretação de Linddington, (2011, p.38) na Austrália:

[...] a história pública engajou-se tanto politicamente quanto na prática, lutando em batalhas comunitárias - mais controvertidamente como "historiadores da linha de frente" em Sydney, entrando no tribunal, subindo sem medo no banco das testemunhas, submetendo-se a arduos interrogatórios pelos conselheiros da cidade, para defender e preservar subúrbios industriais da classe trabalhadora[...].

Na América Latina como um todo, a História Pública vive um momento bastante distinto daquilo que ocorre na Europa, EUA e Austrália. Seu desenvolvimento ainda é incipiente, inclusive sem receber, ainda, a chancela da academia. Contudo, constituindo-se como uma exceção na região, é no Brasil que a HP mais se desenvolveu, onde a difusão dela vem acontecendo de forma rápida, muito bem estruturada e organizada em uma rede nacional, através da RBHP (Rede Brasileira de História Pública).

Nesse sentido, segundo Rovai, (2020, p. 7):

Aos poucos, a história pública vai ganhando definições e práticas, de acordo com os contextos, interesses, culturas, movimentos e tensões que remetem, cada vez mais, a exercícios mais inovadores de produção e de difusão história. Mais do que isso, de compartilhamento e de enfrentamento a tentativas de revisionismos, censura e negacionismos de toda forma, como o que vem acontecendo no Brasil.

Na prática, a partir da disponibilidade de uma enormidade de mídias que permitem que as informações e o conhecimento possam ser acessados, bem como a produção de conteúdos, inclusive no mundo do conhecimento histórico, na forma de "produtos de consumo", como é bem característico em uma sociedade capitalista. E isso tem implicações com o universo dos historiadores profissionais, uma vez que o tempo de produção do conhecimento historiográfico tem uma perspectiva temporal mais lenta, e em consequência disso, observamos a emergência de produtores de conhecimentos ligados à História, fora do universo acadêmico (como nunca havia sido visto), ocupando os espaços que até então eram exclusivos dos historiadores profissionais.

Contudo, essa ocupação de espaços guarda relação direta com o fato de que tradicionalmente o mundo acadêmico produz conhecimentos essencialmente voltados para seus pares, ignorando a existência de uma grande demanda por parte de um público leigo. Então, é na esteira desse vácuo que se prolifera a produção de "produtos históricos", como muito bem assevera Rovai (2020).

Assim sendo, é que o debate sobre a perspectiva da História Pública tem se alastrado em todo o Brasil e vem ganhando protagonismo em nosso campo disciplinar. Nessa direção, a professora Marta Rovai (2020, p.1) assevera que:

Fronteiras narrativas foram rompidas há tempos, assim como a circulação mais veloz de informações tem facilitado e confundido a produção e o acesso ao conhecimento histórico, transformando os sujeitos em espectadores, clientes, produtores e

consumidores de “produtos históricos”. As ondas e as redes de comunicação que promovem os usos do passado nunca foram tão dinâmicas e passam a concorrer com o tempo mais lento e necessário do historiador, tirando dele certa exclusividade sobre o fazer historiográfico.

Ademais, um outro aspecto de grave importância para o Brasil, diz respeito a uma quadra histórica onde setores conservadores e reacionários da sociedade têm feito uso das chamadas redes sociais e outros canais virtuais, bem como outros meios de divulgação para amplas massas, de um revisionismo histórico sem fundamentação científica, tentando inculcar na sociedade suas ideias, buscando legitimar-se politicamente para justificar posições autoritárias, negando certas obviedades históricas que foram comprovadas por nossa historiografia, e tentando desqualificar os conhecimentos produzidos à luz dos preceitos científicos, e nos imputando a pecha de doutrinadores, chegando ao descabimento de apresentar e fazer aprovar (em algumas câmaras municipais do país) a chamada lei da "escola sem partido"⁶⁵. Essa situação "inominável", ao nosso juízo, se constitui em uma oportunidade para que os historiadores e historiadoras, rompam com os muros da academia e passem a considerar a possibilidade de se buscar na História Pública uma alternativa para produzir e até envolver o grande público, como destinatários também dos conhecimentos que são produzidos profissionalmente, sem perder os rigores que a ciência exige. Mais que isso, já é chegado o momento também de ocuparmos os mais variados espaços, no sentido de comunicar e debater com a sociedade, os variados temas que a ela interessa, usando uma linguagem transparente e acessível a amplos públicos.

Com o avanço das TDICs, os historiadores profissionais passaram também a sofrer pressão de grupos sociais organizados, que em suas lutas sociais por direitos, passaram a reivindicar a produção de conhecimento histórico, a partir de suas demandas por memórias coletivas, na constituição de uma consciência da importância da História para inclusive poderem se empoderar e fortalecer suas posições políticas e sociais.

Contudo, é preciso certo cuidado com possíveis simplificações, distorções históricas e

⁶⁵ Com o objetivo de melhor situar os leitores sobre essa importante questão, que tem nos professores da educação básica seus maiores implicados, posto que se constituem no principal alvo, passo a citar a professora Patrícia Nogueira Batista, que em um esclarecedor artigo apresentado no 30º Simpósio Nacional da ANPUH intitulado: **História, Uma Disciplina Sob Suspeita: Objetividade e Imparcialidade em Tempos de Escola Sem Partido e Em Outros Tempos**, assevera que “ O movimento Escola Sem Partido – ESP, criado no ano de 2004, mobilizou discussões de temas diversos, dentre eles um que encontra na história da disciplina de história, um longo percurso: o da objetividade. Preocupados com a ‘contaminação político-ideológica das escolas brasileiras’ seus defensores organizaram-se para defender uma proposta de combate à essa suposta ‘doutrinação’, defendendo a objetividade e a neutralidade no ensino.

[...] O objetivo de combater o ‘abuso da liberdade de ensinar’ [...] adentrou a esfera jurídica. Dez anos após sua criação, surgiram as primeiras versões de projetos de lei[...]” (Batista, 2019, p.1).

até o uso do passado para justificar certas posições e atitudes políticas questionáveis, bem como a possibilidade de manietações de caráter ideológico. Ou seja, já não é mais o suficiente que os historiadores traduzam o conhecimento histórico, faz-se necessário abrir-se aos públicos, no sentido de ouvi-los e até mesmo trabalhar de forma colaborativa com eles.

A sistematização dos debates sobre a História Pública no Brasil, teve como ponto de inflexão, a organização de curso na Universidade de São Paulo, ocorrido em 2011, onde profissionais discutiram sua sistematização, formas de produção, conceitos que colocavam pesquisadores em linha direta com os variados públicos interessados na memória e na História, fora do universo acadêmico.

Assim, como em outras experiências, aqui no Brasil percebeu-se que tais práticas não se constituíam em grandes novidades para o nosso campo. Muitos professores e pesquisadores, bem como outros interessados no conhecimento histórico, já praticavam a História Pública, sob a lógica da necessidade de democratizar a divulgação e até mesmo a produção dos conhecimentos históricos.

A esse respeito, Rovai (2020, p.8) nos reporta que:

Nos debates realizados, evidenciou-se a enorme gama de possibilidades de ações dos historiadores nos estudos e projetos com audiovisual; no gerenciamento de coleções históricas e estudos arquivísticos; em práticas curatoriais; patrimônio material e imaterial; museus e memoriais; memórias institucionais e comunitárias; história digital; estudos de locais comemorativos e de ativismo; história oral; intervenções em escolas e associações etc.

Os debates mais sistematizados e feitos nacionalmente a partir do evento na USP, ensejou a compreensão de que a História Pública pode ser considerada como uma “plataforma” que viabiliza um conjunto de possibilidades de atuação do Historiador em várias áreas, a exemplo das escolas, associações, museus, patrimônio histórico, na área institucional etc. Vislumbrou-se a necessidade de um maior comprometimento daqueles que lidam com a memória e História, em relação aos interesses da sociedade para com o conhecimento histórico. Ou seja, “[...] o posicionamento cada vez mais comprometido do ofício dos historiadores com a multiplicidade de sujeitos voltados, inclusive, à disputa por políticas públicas. [...] Enfim, uma história pública de intervenção social” (Rovai, 2020, p. 8).

Desde o evento inaugural de 2011, muito foi produzido e muitos avanços da História Pública puderam ser materializados em ações variadas em todo o território nacional. Ocorreram encontros regionais e internacionais, os desenvolvimentos de disciplinas nos programas de pós-graduação e graduação, bem como a criação de vários programas de mestrado em História

Pública, a realização de concurso público na área, para além de uma gama de publicações de livros, artigos científicos, dissertações e teses envolvendo esta perspectiva historiográfica, além de outras atividades desenvolvidas no Brasil.

Destarte, podemos considerar que a História Pública no Brasil se encontra consolidada, muito embora seja necessário considerar que em relação ao ensino escolar, ela precisa evoluir, apesar da objetiva relação entre as lógicas dela e da educação histórica, existindo uma aproximação muito grande, bem como haver um crescente interesse e o aumento das publicações a respeito.

Muitos historiadores já são ativos participantes de iniciativas que buscam a divulgação de conhecimentos sobre a História, em publicações de tipo jornalístico, que alcançam grande audiência em amplos públicos consumidores. Contudo, os mesmos precisam adequar as suas formas de escrita, fora do mundo acadêmico, sem, contudo, perderem os elementos da cientificidade histórica. E nesse sentido, o historiador José Murilo de Carvalho, historiador destacado da historiografia brasileira, já nos chamava atenção para a necessidade de se desenvolver uma escrita mais compreensível para aqueles que querem ter acesso a estes conhecimentos. Para Carvalho (2003, p.96), "o escritor da história precisa do seu leitor, parceiro indispensável em fazer a história. Segue-se que precisa ser capaz de se comunicar com o grande público, sem abrir mão, bem entendido, da qualidade e da seriedade do seu trabalho". Aqui observamos que tais recomendações e entendimento, são elementos constitutivos da História Pública.

Todos os historiadores que trabalham com o público, seja na divulgação, ensino - aprendizagem ou na produção do conhecimento histórico, pode vir a se constituir em um historiador público. Nesse sentido, essa perspectiva historiográfica se apresenta muito aberta a todas as formas de História popular. E diante do avanço da História Pública, tornou-se comum ouvir de Historiadores, incluindo aí os professores -historiadores da educação básica, de que já realizavam suas operações, sem ter conhecimento disso, ou então inferir que, após o conhecimento sistematizado dela, descobriram-se como historiadores públicos.

Nesse sentido, de acordo com o entendimento de Mauad; Almeida; Santiago, (2016, p. 25) o "[...] caráter polissêmico da expressão história pública, [...] se refere pelo menos a três instâncias: a atuação efetiva em história pública, isto é, fazer história pública; a reflexão sobre história pública, isto é, pensar a história pública; a reunião programada em torno da história pública, isto é, o campo da história pública".

Não obstante as dificuldades em se constituir uma definição definitiva para a perspectiva historiográfica da História pública, em função de seu caráter múltiplo de atuação, o professor

Ricardo Santhiago estabelece uma tipologia de quatro aspectos centrais que englobam a História Pública, em relação ao seu estudo e prática.

Segundo Santiago (2016, p. 28):

[...] quero mencionar que penso a história pública como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais passíveis de entrecruzamento: a história feita para o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de 'autoridade compartilhada' é central); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). Essa tipologia ajuda a elucidar que *predominâncias* e *exclusividades* são coisas bem diferentes.

Assim, como toda pesquisa científica tem um comprometimento social, com a História não é diferente. Elas são produzidas em conexão com as questões práticas da sociedade, e, portanto, têm uma função social. E nesse processo, é preciso comunicar a vários públicos todo o processo, bem como os resultados precisam ser necessariamente divulgados, de preferência, para a maior quantidade possível de públicos. E é exatamente neste aspecto, por exemplo, que a História Pública pode dar uma grande contribuição, ao recomendar que nesse processo de divulgação, que dela faça parte aquele público não especializado, em particular quando houver financiamento público. E nesse aspecto, desde o primeiro momento da pesquisa, exista um planejamento visando o acesso ao entendimento claro na divulgação.

Para além de qualquer definição conceitual, a História Pública já é uma realidade no campo da historiografia. Ela se constitui como um grande "guarda-chuva" que abriga um conjunto de atividades próprias do mundo disciplinar da História, que congrega quase tudo que diga respeito a divulgação, usos do passado, patrimônio histórico, ensino e aprendizagem histórica, pesquisa-ação, mídias e História etc., conforme assim assinala Santiago (2016, p.24), sem ser exclusivamente acadêmico ou restrito ao mundo profissional dos historiadores e historiadoras. Parte da premissa de que a História "pertence" ao público e é natural que esse público tenha muito interesse em relação à sua História.

Observamos que há, notadamente no tempo presente, uma busca muito grande sobre o passado na sociedade. Inclusive se considerarmos a esfera política e ideológica, onde narrativas anticientíficas tentam atribuir ao passado, interpretações incongruentes com a perspectiva científica da História, visando uma revisão interpretativa, a fim de justificar certas práticas no presente. Ao público interessa o conhecimento histórico. Então, é natural que historiadores tenham passado a se interessar por uma História que atenda a essa necessidade Pública. E foi exatamente a partir de então que vimos surgir essa perspectiva historiográfica que cada vez

mais se consolida.

Nesse sentido, a História Pública se interessa por exemplo, por políticas públicas, como pode ser o exemplo da educação formal e não formal, particularmente no ensino e aprendizagem da área de aprendizagem histórica.

A História Pública pode e deve relacionar-se diretamente com diversas áreas do conhecimento, bem como em relação a variados temas sociais que são de muita relevância para a sociedade no presente, a exemplo de: mídias e jornalismo, questões étnico-raciais, memória e patrimônio, questões de gênero, memórias traumáticas, ensino, movimentos sociais e sindical, entre outros.

Nesse sentido, concordamos com Nicolini, (2022, p.70) quando ele assevera que “a interdisciplinaridade pode ser uma das vias para que essa compreensão se amplie, fazendo da História Pública um caminho para o fortalecimento da democracia e da pluralidade intercultural”. Sem dúvida alguma potencializa a construção de conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar, pois ela se preocupa com o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos em relação ao tempo, uma vez que possibilita a orientação prática destes, cumprindo uma função social que é pública.

No tocante as práticas da História Pública no processo de ensino e aprendizagem histórica, em relação ao ambiente escolar, para além do livro didático, muitos professores de história se apropriam de saberes relacionados ao campo da História, a partir de revistas, sítios, documentos oficiais, blogs, matérias jornalísticas etc. Buscam levar para a sala de aula, em muitos casos, fontes históricas para serem analisadas de forma reflexiva e crítica, ao lado de seus aprendentes, bem como relatos de experiências vividas pelos próprios alunos e membros de suas comunidades.

Ao agirem assim, estão reproduzindo, também, o fazer historiográfico fora da academia e, portanto, realizando práticas de História Pública. Em muitos casos, a partir das interpretações dos documentos, de forma colaborativa, produzem conhecimento (conhecimento escolar), como é o caso exemplar da ONHB. E essas práticas têm contribuído para o desenvolvimento das consciências históricas dos discentes, ao mesmo tempo em que se realiza uma aprendizagem significativa.

Contudo, é preciso ter claro que, para tal faz-se necessário observar um conjunto de ações que são pré-requisitos como: reflexão crítica, rigor metodológico (notadamente em relação às fontes) e embasamento teórico. Além de necessariamente possuir caráter interdisciplinar. Ademais, há um outro aspecto não menos importante, que é o ético.

E nesse entendimento, Ferreira (2018, p 34) assevera que:

Uma sala de aula, assim experienciada, implica em reconhecer os saberes envolvidos em contato e em diálogo. O do professor, que é o profissional formado na universidade e atuante nas contingências cotidianas; do acadêmico, produtor de pesquisas e propositor de debates que atualizam a historiografia; do estudante, cuja vivência sociocultural, política e econômica ajuda a conformar uma percepção de conhecimentos; e o histórico circulante, construído por meio de variadas linguagens, narrativas e suportes culturais.

A partir de então, no processo de ensino e aprendizagem histórica, muitas operações didáticas são realizadas na confluência da relação professor e alunos. Há a difusão e a circulação do conhecimento histórico, mas também a produção pode ser realizada, o chamado conhecimento histórico escolar.

Contudo, na lógica da História Pública, esse processo não tem na figura do docente o único sujeito ativo. A participação ativa dos discentes é fundamental, afinal de contas eles já trazem consigo representações sobre os conteúdos que são tratados na escola. Essa prática de ação dialógica e colaborativa, é pré-requisito para o exercício da História Pública na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem. E nesse sentido os referenciais da educação libertária de Paulo Freire (1967), são bastante conectados com essa lógica.

Afinal de contas, a visão freiriana nos ensina sobre a importância de ações reflexivas e críticas no processo de ensino e aprendizagem, considerando necessariamente a realidade em que os aprendentes estão inseridos. Nesse entendimento, vários saberes são mobilizados: o do professor, o do meio acadêmico, o do estudante com seus conhecimentos prévios e a circularidade do conhecimento histórico.

É por intermédio da "mediação didática" (Lopes, 1997; Monteiro, 2007 *apud*, Ferreira, 2018) realizada na cooperação dos vários saberes que são mobilizados no processo de ensino e aprendizagem, que ocorre a produção do conhecimento histórico escolar. Como consequência desse processo, avulta uma prática de História Pública. Observe-se que nessa lógica, o professor é um mediador ou orientador. A ideia de mediação didática se contrapõe ao entendimento de que na escola apenas ocorre uma transferência de conhecimento produzido unicamente pela academia.

Na lógica do entendimento da História Pública, a partir do uso do *metier* do historiador, estabelecendo uma relação dialógica com os estudantes, a partir de vários suportes didáticos e de forma compartilhada⁶⁶, é possível haver produção de conhecimento histórico. Todavia, é

⁶⁶ A ideia de "autoridade compartilhada" foi desenvolvida pelo historiador Michel Frisch (2016), a partir de seus trabalhos em História Oral. Parte do princípio de que "A História Pública não pode ser uma mão de via única" (Frisch, 2016, p.57), onde o historiador produz e informa a sua audiência. Faz-se necessário estabelecer a

imperativo que para além dos aspectos práticos, exista uma reflexão metodológica e teórica tanto no que respeita ao planeamento quanto no processo posterior de avaliação. Importante ressaltar que a resultante desse processo é uma aprendizagem significativa e libertária. Nesse aspecto, a consecução da ONHB assim se constitui. E particularmente, a nossa vivência como professor orientador na escola Rosa Figueiredo de Lima, durante os dez anos consecutivos de realização, conforme vimos problematizando nesta dissertação.

Por intermédio da autoridade compartilhada, a mediação didática pode ser viabilizada, pois significa estabelecer uma relação horizontalizada com o público (no caso os estudantes), superando a ideia de o professor-historiador colocar-se acima desse público, como um detentor de saberes que deveriam ser reproduzidos por ele, sendo os estudantes meros receptores passivos. Ademais, todo esse processo deve ser conduzido pelos professores, como incentivadores e promotores da curiosidade epistemológica diante dos discentes, pois eles precisam saber que deve existir uma reponsabilidade em relação ao que será feito com esse conhecimento, no sentido de se evitar os abusos e manipulações que daí podem decorrer. E o que também interessa nesse processo, é o fato de o aluno ser efetivamente sujeito de sua aprendizagem, inegavelmente significativa e pública.

Em relação a estes elementos de História Pública, na perspectiva do ensino e aprendizagem histórica, o professor-historiador Medeiros (2021, p. 61) em sua dissertação, concordando conosco, assevera que:

[...] o ensino de história escolar ganha uma relevância ainda mais central para os desafios de nosso tempo, pois é em sala de aula que o professor-historiador deve mediar e dar complexidade às ideias e narrativas históricas que os alunos trazem, articulando-se com a História enquanto ciência e suas narrativas historiográficas. Não podemos esquecer que as escolas são celeiros de memória repletos de sujeitos narradores. E por isso, devemos não dar voz (pois eles já têm) a eles, e sim ouvidos.

O ensino na proposta da História Pública, vê os alunos como protagonistas e sujeitos de seu processo de aprendizagem, de forma ativa, colaborativa e aberta às vozes múltiplas, tal como a diversidade que concretamente se apresenta em nossa sociedade. E nesse sentido, ao

compreensão de que o público nos tem muito a informar e contribuir na sua produção, de forma científica, sempre numa perspectiva dialógica. O autor ratifica a ideia de que a “autoridade compartilhada” constitui-se em uma prática necessária ao exercício da História Pública, onde o caráter dialógico, coloca o grupo que participa da pesquisa como coautor. Nesse sentido a autoria é também dialógica, por sua própria natureza. Assim, há um encontro extremamente frutífero entre quem detém o conhecimento empírico da realidade e aquele que se constitui em um especialista. E tal prática pudemos comprovar com a realização da ONHB, onde o professor, na condição de orientador, de forma sempre dialógica, compartilha sua autoridade com os estudantes, tanto na resolução das questões objetivas, e principalmente na realização das tarefas que exigem a realização de pesquisa em fontes, a fim de produzir textos autorais, sempre de forma compartilhada.

nosso ver, as ideias freirianas⁶⁷ podem se constituir em um apoio importante para aqueles que querem atuar como professores comprometidos com o seu público escolar. E a partir deste, podemos alcançar outros, pois os saberes e conhecimentos que são mediados didaticamente na escola, irão para as casas e as comunidades em que os aprendentes estão inseridos, e serem também replicados de forma crítica e refletida no meio social.

Nesse entendimento, o professor Fernando Seffner (2012, p.129) no diz que:

Podemos dizer que na aula de História, tanto quanto saber contar as histórias do passado, nós professores queremos que os jovens saibam contar suas próprias histórias, ou seja, saibam fazer a narrativa de seu tempo presente usando categorias e conceitos das ciências humanas que lhes permitam um discurso mais sofisticado, mais narrativo e igualmente analítico. Assim estaremos investindo na formação de um jovem que é produtor de si, que se narra, que não é narrado apenas pelos outros. Com essa sensibilidade, um professor logo percebe que é necessário abandonar a visão dos fatos históricos canônicos como monumento.

Ouvir os aprendentes no processo de planejamento e execução de nossas aulas pode contribuir para que as mesmas sejam mais atraentes para eles, como também pode nos ajudar em nossa própria formação continuada que muitas das vezes desconsidera a perspectiva dos alunos como sujeitos da educação. E nesse sentido, a História Pública é uma grande "companheira" do professor.

Concordando conosco, Rovai (2022, p. 27) nos diz a respeito que “[...] vivências como essas, com tamanho potencial de apelo, são percebidas por muitos docentes que passam a repensar questões como sobre, por que, para e com quais públicos queremos ensinar história”. E nessa direção, muitos professores-orientadores da ONHB, organizam suas participações a partir de diálogos com os estudantes que demonstram interesse em participar da experiência olímpica⁶⁸, como foi o caso deste autor, conforme iremos tratar do tema mais à frente no

⁶⁷ Freire (1967) parte do mundo real e histórico em que está inserido o Brasil. Fala da necessidade de se fazer uma opção por outra sociedade. Assevera ser necessário, para tal, descolonizar-se. E esse desafio continua atual, principalmente em um contexto da educação histórica. No exato momento em que estamos escrevendo esta dissertação, nosso país se encontra novamente em uma encruzilhada histórica. Diante de uma conjuntura onde forças políticas de extrema direita ganham força e representam retrocessos civilizatórios, inclusive no campo educacional, onde os professores, em especial os de História, se tornaram alvo dessas forças, a exemplo da ideia de "escola sem partido". A força contestadora e criadora das ideias de Paulo Freire, se revestem de muita atualidade, no sentido de se constituir em uma orientação teórica e metodológica muito atuais, servindo para demonstrar que a partir da educação libertadora e, portanto, comprometida com a democracia e a cidadania, como um caminho pelo qual, é possível construir uma sociedade menos injusta e desigual. E em nosso entendimento, observamos que uma educação histórica, articulada com a ideia do desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, ao lado de uma prática de ensino na perspectiva da História Pública, pode ser um dos elementos constituintes desse buscar por uma nova sociedade.

⁶⁸ Na Paraíba, estado onde resido e trabalho, tenho conhecimento de muitos colegas professores-orientadores que assim procedem em relação à preparação da ONHB. Não apenas na organização prévia, mas também durante as fases da realização da olimpíada. E neste caso, não se trata de “ouvir dizer”, pois desde 2016, temos um grupo de

presente texto.

3.2 A ONHB COMO UMA PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA

Indubitavelmente há um alinhamento entre as lógicas das práticas da História Pública e a metodologia que a coordenação da Olimpíada Nacional em História do Brasil desenvolveu para sua consecução. Se para nós, inicialmente, esse entendimento se constituía em uma hipótese, o desenrolar da pesquisa demonstrou se constituir em um fato incontestável. Essa compreensão é fruto de análise detida e reflexiva de nossa experiência de realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima durante dez anos consecutivos, como professor-orientador daquela “aventura intelectual”, mas também a partir da leitura e interpretação dos vários trabalhos acadêmicos produzidos por colegas da educação básica, que compartilharam suas respectivas experiências de maneira sistematizada, na forma de textos publicados em periódicos especializados de nosso campo, dissertações e até teses. E obviamente a partir do estudo e compreensão do significado da História Pública, tendo inclusive cursado uma disciplina no mestrado da UCS, que nos possibilitou seu conhecimento aprofundado.

Os elementos de convergência entre a ONHB e a perspectiva historiográfica da História Pública, demonstram, por exemplo, como o processo de ensino e aprendizagem histórica pode vir a se constituir em uma experiência engajada, acessível e inclusiva. Muito diferente do que ainda prevalece na maioria das salas de aula das escolas brasileiras na educação básica. Nesse aspecto, identificamos, ao longo de nossa pesquisa, materializada na presente dissertação, vários aspectos em comum.

De forma bastante objetiva, apontamos aqueles que no nosso entendimento se constituem nos mais importantes: democratização do acesso ao conhecimento, estímulo à formação democrática e cidadã, desenvolvimento da consciência histórica, aproximação entre a academia e a sociedade, ampliação dos espaços do ensino e aprendizagem histórica, estímulo ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento de inclusão, divulgação científica para amplos públicos, produção de conhecimento histórico de forma colaborativa (autoridade compartilhada), estabelecimento de relação dialógica entre o docente e o discente, o uso da pesquisa histórica como instrumento de ensino e aprendizagem, desenvolvimento da tolerância e da diversidade de narrativas históricas, a necessidade do

82 professores que sempre está em permanente troca de opiniões e experiências, através do whatsapp, durante todo o ano. O mesmo é denominado de “Paraíba na ONHB”.

engajamento político e social, formação do pensamento crítico e ético, a necessidade do rigor teórico e metodológico diante de temas estudados, entre outros.

Sem sombra de dúvidas, a História Pública constitui-se em um campo de pesquisas. Mais que isso, ela se constitui como um verdadeiro movimento no tocante às práticas da produção historiográfica, sem, no entanto, se transformar em um conjunto de técnicas de pesquisa. É mais um movimento de reflexão, buscando a compreensão dos processos históricos de interesse público. Assim sendo, ela viabiliza o acesso de grandes audiências a uma História rigorosamente científica, contribuindo para que os historiadores acadêmicos possam desencastelar-se, e ir aonde o público está. Além disso, busca abrir-se para os conhecimentos que os sujeitos locais possuem, de forma dialógica e colaborativa, buscando inclusive contribuir com a formação de estudantes conhecedores do metier do historiador, mesmo sem o serem.

Além disso, nesse importante aspecto, a experiência realizada pela UNICAMP por intermédio da Olimpíada Nacional em História do Brasil, constitui-se em um bom exemplo de práticas de História Pública em relação à educação básica em nosso país, como vimos referindo nessa dissertação. No processo de resolução das questões e tarefas, os olímpicos, orientados por seus professores de História, precisam realizar as operações historiográficas típicas de um historiador.

Em relação a esse aspecto, o professor-pesquisador Rodrigues, (2020, p.16) em sua dissertação, considera que:

A participação e envolvimento de estudantes e professores em eventos científicos, como a ONHB, [...] possibilita a realização de trabalhos interdisciplinares e reflexões sobre vários temas que envolvem toda a sociedade, como as mudanças no mundo do trabalho. E o maior ganho é explicitar ao estudante modos de compreender, fazer e difundir conhecimentos científicos.

A utilização dos meios digitais no universo disciplinar da História é uma questão de muita importância e que implica diretamente nas práticas de História Pública e da realização da ONHB. Sem dúvida alguma os meios digitais são propícios para o exercício da História Pública. Contudo, não podemos considerar estes espaços como sendo os únicos ou mais importantes. Todavia, é inegável que o ensino, hoje, perpassa pelo uso da internet, e para a História Pública, constitui-se em um espaço importante de divulgação e de produção de conhecimento, vide a ONHB.

Todavia, há uma questão muito importante a se discutir que é a inexistência da tão propalada inclusão digital, notadamente nas escolas públicas, principalmente aquelas mais periféricas, problema esse que já se constitui em um importante tema a ser objeto de estudo e

de reflexão por parte da História Pública, notadamente na perspectiva do ensino.

Também é merecedor de atenção um aspecto derivado desse debate, que é a questão do Letramento Digital. Nessa linha de entendimento, a professora-pesquisadora Polianny Negócio, em pesquisa onde estuda as relações da ONHB com o ensino e o letramento digital, considera que:

[...] a ONHB demanda os aspectos técnicos necessários para a realização de tarefas em uma plataforma online, mas que, além disso, possui procedimentos metodológicos os quais contemplam os letramentos digitais [...], pois tratam do ensino de História a partir da mentalidade do historiador, corroborando para a construção do conhecimento de forma colaborativa, interativa e descentralizada. A metodologia para a resolução das questões promove uma nova forma de pensar e agir, envolvendo habilidades de navegação e leitura que são ampliadas a partir das possibilidades diante das tecnologias digitais.

[...] verificamos que os letramentos digitais contemplados, ao serem permeados por práticas sociais de leitura e a navegação sob uma postura investigativa, demandam habilidades de navegação e leitura para localizar e avaliar informações, considerando aspectos como autoria, confiabilidade, veracidade das fontes, relevância da informação; para sintetizar e integrar, estabelecendo relações de comparação e articulação entre as informações encontradas, identificando inconsistências, consonâncias e dissonância e posicionando-se a respeito e construindo argumentos assim como para refletir, compreendendo os sentidos, levantando hipóteses sob múltiplos pontos de vista e avaliando criticamente [...] (Negócio, 2020, p. 172-173)

Ou seja, não se trata apenas de ter o acesso à internet, mas como proceder em relação ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem e no processo de construção colaborativa do conhecimento histórico. Ademais, faz-se necessária a discussão sobre o fato de que o universo da internet não se constitui em um ambiente neutro. Muito pelo contrário, é exatamente nesse ambiente que encontramos os negacionismos e reacionarismos políticos e sociais, que tentam desqualificar o conhecimento histórico científico e os historiadores, a partir de revisionismos infundados. E necessariamente, nós, professores-historiadores da educação básica precisamos nos qualificarmos para realizarmos essa discussão com nossos estudantes, sempre de forma dialógica.

No ambiente escolar encontraremos uma influência muito grande dos meios de comunicação de massa, que oferecem narrativas históricas sobre determinados fatos históricos que influenciam diretamente o entendimento dos aprendentes a respeito. Nesse sentido, a ação do professor buscando problematizar os temas, se constitui em uma ação extremamente importante no processo de buscar uma aprendizagem histórica significativa, por intermédio da História Pública, buscando superar possíveis visões dogmáticas e de senso comum da realidade histórica. E na ONHB, estes aspectos são sempre considerados, e foram bastante discutidos em sua realização na escola Rosa Figueiredo de Lima, a partir de debates estabelecidos tanto na

preparação como em sua consecução, durante os anos em que realizamos essa experiência, como orientador.

Nós estamos vivendo uma revolução comunicacional em relação ao nosso presente. Os saberes podem ser disponibilizados das mais variadas formas. Nossos alunos já sabem disso e já se comportam assim. O professor de História e a escola precisam “ingressar nessa”. E no caso particular de nossa disciplina, as potencialidades são enormes. Como exemplo, podemos citar o caso de sucesso da ONHB, que durante 16 anos vem mobilizando estudantes da educação básica de todo o Brasil, incentivando-os a estudar História de forma coletiva, colaborativa, crítica, reflexiva e ativa; utilizando-se de fontes históricas variadas, a partir de onde é possível responder suas questões e tarefas. Os olímpicos são estimulados a utilizar o metier do historiador no processo de participação, onde ao lado do professor-orientador, são impelidos inclusive a produzir textos, em uma verdadeira prática de História Pública. E tudo é realizado por intermédio de um portal de internet, onde há uma completa interação dos olímpicos com acesso a múltiplos saberes e narrativas históricas diversas. Na prática metodológica da ONHB, que se conecta com a lógica da didática da História e com a História Pública, possibilita desenvolver nos alunos não apenas capacidade individual para interagir criticamente na sociedade, mas também situar-se em um mundo em constante transformação.

Ao se estabelecer como uma prática de História Pública, a ONHB tem demonstrado se constituir em um meio muito eficiente de aprendizagem histórica significativa, pois traz em seu bojo uma preocupação com as questões referentes à necessidade de contribuir com a formação democrática e cidadã dos olímpicos. Em todas as suas dezesseis edições, apresentou questões e tarefas que estimulam os estudantes que dela participam a tratarem do tema, a partir da necessidade de analisarem e interpretarem fontes históricas que dizem respeito às questões da democracia e da cidadania no Brasil em variados momentos de nossa História, possibilitando conhecer tais aspectos, em relação ao presente.

Ademais, o espaço escolar como lugar de dialogação, e, portanto, de prática de História Pública, é extremamente propício para o debate e o próprio exercício democrático, tanto para o professor como para os alunos. Assim sendo, conforme assevera Rovai (2022, p. 16) “[...] foi na escola que sempre se demandou o desafio de se recriar uma história mais ampla, democrática e mais viva. Isso deve ser compreendido no seu sentido conceitual, mas também como desafio constante do ofício de se ensinar, aprendendo” (p.16).

Nesse sentido, pode contribuir sobremaneira para uma visão de ensino e aprendizagem dialógica, crítica, colaborativa, multidisciplinar e interdisciplinar, assim como atenta ao meio social onde a escola e os aprendentes estão inseridos. Por intermédio da História Pública, é

possível estimular os discentes, a partir da curiosidade epistemológica que tanto Freire (2002) reclama para uma educação comprometida com a libertação e a consciência histórica.

Nesse sentido, a ONHB com sua metodologia já apresentada e analisada aqui, se constituiu em uma referência. Ademais, contribuir com o entendimento de que a escola deve buscar formar cidadãos críticos e possuidores de uma curiosidade que lhes incentive a sempre buscar novos conhecimentos, articulados com a solução dos problemas práticos da sociedade em que estão inseridos. E como também nos ensina a nossa coordenadora da ONHB, professora Meneguello, (2022, p.453):

[...]os princípios pedagógicos que estão na base da ONHB garantem que ela seja uma experiência de aprendizagem e partilha em história. E aquele que estuda história de forma colaborativa torna-se um cidadão crítico ligado às questões de seu tempo e de sua realidade; está no caminho para se tornar um cidadão pleno.

A sala de aula com a presença de um professor de História ainda é o principal espaço de aprendizagem histórica. E para a história pública, um lugar privilegiado, onde é possível desvelar a importância desse conhecimento histórico para a formação cidadã e democrática dos jovens. Ademais, os espaços de convivência que ela encerra, a forma coletiva e colaborativa em que se constitui, ao lado da dialogicidade e da afetividade; a coloca, nesse momento, como insubstituível.

Contudo, como já referido nesse trabalho, o uso da internet pode se constituir em um instrumento auxiliar nesse processo, como tem sido demonstrado através da ONHB. E nesse caso, os professores e professoras precisam se apropriar destes saberes, inclusive técnicos, na perspectiva de estabelecerem uma mediação com seus alunos, no sentido de que conteúdos disponibilizados nos meios digitais, não se constituem em conhecimento histórico. Ou seja, a figura do professor é fulcral em um processo de ensino e aprendizagem comprometido com esse público.

A aprendizagem histórica deve estar diretamente relacionada com um entendimento humanista, com base na compreensão de um mundo democrático e onde os sujeitos possam exercer sua cidadania. Assim sendo, concordamos com Wanderley, (2020, p.1) quando afirma que “[...]aprender História significa ir ao encontro de uma educação verdadeiramente humanista, função pública do conhecimento histórico.”

Como exemplo dessa importância, a ideia de tolerância também é um constructo histórico. É um valor humanista e se relaciona com o princípio da dignidade humana. E nesse aspecto, a realização da ONHB, como prática de História Pública, na escola Rosa Figueiredo

de Lima cumpriu esse papel, conforme ficou demonstrado na análise realizada por nós, a partir das respostas dos ex-olímpicos ao responderem ao questionário⁶⁹ que foi aplicado, entre março e agosto de 2024, visando a compreensão de suas representações sobre aquela experiência olímpica. Essa constatação pode ser observada a partir das respostas que os ex-olímpicos deram diante do seguinte questionamento: A sua participação na ONHB pode ter proporcionado mudança na sua forma de enxergar a realidade enquanto cidadão ou cidadã? (explique sua resposta).

Ao interpretarmos as respostas, percebemos que eles identificaram na ONHB uma metodologia de ensino de História que possibilita o desenvolvimento da compreensão sobre a importância do exercício da cidadania e de valorização de princípios democráticos, elementos fulcrais em uma visão de mundo calcada no humanismo, conforme pode ser observado no segundo capítulo desta dissertação.

Nós, professores e professoras precisamos nos reeducar, no sentido de que fomos formados academicamente para reproduzir conteúdo para os estudantes, como se estes fossem apenas objeto e o professor o sujeito da aprendizagem, aquele que é o detentor do saber. Em relação a estes aspectos, a ONHB, como uma prática de História Pública, se constitui em um meio eficiente para que essa "reprogramação" possa acontecer. Pois ela coloca o aluno como sujeito, o professor orientador numa relação horizontalizada com os aprendentes, assim como cria as condições didáticas para que ambos pratiquem a pesquisa, construam interpretações de fontes históricas de forma crítica e reflexiva, bem como problematizem os temas apresentados, e possam, dessa forma, ao agir como um historiador, produzir conhecimento histórico-educacional (escolar)⁷⁰ a partir das questões e principalmente com as tarefas.

Esse entendimento é compartilhado com a coordenadora da ONHB, a professora Meneguello, (2010), em suas palavras, em uma entrevista ao portal Café História, afirma que:

O escrever da História e a historiografia em si são temas que podem ser abordados com estudantes dos ensinos fundamental e médio sem perder o caráter de abstração e de compreensão necessários. A Olimpíada provou que isso é possível; ao entender o “fazer” do historiador, estudar conteúdos fica muito mais rico e muito mais interessante.

⁶⁹ Todo o conteúdo do questionário pode ser observado nos anexos desta dissertação. A interpretação das respostas dos ex-olímpicos é apresentada no segundo tópico do segundo capítulo desta dissertação.

⁷⁰ De acordo com as professoras Cyntia Simioni França e Nara Rúbia de Carvalho Cunha em artigo denominado *Experiências limiars: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública*, “[...] a noção de conhecimento histórico-educacional tem sido privilegiada por expressar uma produção de conhecimento que não se faz atrelada apenas ao saber acadêmico de referência e, ao mesmo tempo, reconhece que embora seja importante pontuar a especificidade da produção de saberes no ambiente escolar, visa a não delimitar fronteiras rígidas entre ambientes. Admitem-se, assim, as zonas limiars e dialógicas entre espaços escolar e não escolar, bem como o engendramento sociocultural do conhecimento, imbricado em processos de educação de sensibilidades constituídas a partir de diversos suportes e ambientes” (França; Cunha, 2022, p. 124).

Nesse processo de produção de conhecimento histórico-educacional(escolar), os aprendentes devem ser estimulados a se apropriarem de leituras diferentes sobre um mesmo tema, onde visões distintas possam ser confrontadas em um processo de análise crítica e comparativa, sendo coletivamente debatido, antes de se formular um entendimento. E dessa forma poderão descobrir que narrativas distintas em relação a um mesmo fato, fazem parte da realidade da própria ciência histórica. E o que também interessa nesse processo é o fato de o aluno ser efetivamente sujeito de sua aprendizagem, inegavelmente significativa e pública.

A pesquisa como instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem histórica, é outro meio eficiente, que é muito recomendada e referenciada nas práticas de História Pública. Essa prática se constituiu no principal instrumento pelo qual os estudantes que participam da ONHB precisam se utilizar na consecução dela, em relação as questões objetivas e tarefas. Essa experiência representou um ineditismo para nós, professor-orientador quando de sua realização na escola Rosa Figueiredo de Lima. Durante a realização da ONHB, fomos tomando consciência de que esse recurso poderia ser um diferencial na construção de uma aprendizagem histórica significativa.

Em vista disso, buscamos realizar estudos a respeito e encontramos muitas referências⁷¹. E ao lado dos olímpicos, procuramos nos apropriar desses conhecimentos que nos possibilitaram ressignificar nossa participação naquela experiência de olimpíada científica, bem como passamos a praticá-la em nossas aulas regulares, à luz daquilo que é realizado na ONHB. Destarte, “[...] o professor ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessário para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, [...] no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa” (Schmidt; Cainelli, p. 34-35).

Ademais, a pesquisa é uma condição objetiva para que se possa participar efetivamente da ONHB de forma exitosa, como foi o caso da realização na escola Rosa Figueiredo de Lima, na cidade de Cabedelo, objeto da presente dissertação. Nas questões objetivas, por exemplo, o uso de variadas fontes históricas exige interpretação, reflexão crítica e problematização das mesmas, visando permitir identificar aquela alternativa que representa a maior pontuação. O que se busca em relação aos alunos não é o tempo de resposta das questões, mas sim o estímulo ao estudo continuado e a pesquisa.

⁷¹ A título de exemplo, citamos a obra produzida pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, intitulada Ensino de História: Fundamentos e métodos. O referencial bibliográfico se encontra nas referências bibliográficas desta dissertação.

Esse entendimento encontramos em Meneguello, (2020, p.6, apud Paniago, 2023, p.35) quando ela afirma que:

Da forma como criamos e concebemos a prova, baseada em documentos de história, na leitura e na análise crítica das fontes de história, ela permite a seus participantes uma visão muito mais descongestionada e inteligente do que são os processos históricos. Ao entenderem isso, eles têm uma visão mais sofisticada sobre o país em que vivem.

Utilizando-se de fontes históricas em sala de aula, pode-se realizar o mesmo processo criativo da produção do conhecimento histórico. Algo intrínseco à ciência histórica. E nesse aspecto, quanto maior a diversidade de fontes históricas trabalhadas pelo professor, maior a possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem histórica. Neste particular, a ONHB constitui-se em um bom exemplo desta possibilidade.

Sem dúvida alguma na aula de História o professor parte de suas próprias escolhas. Estas estão ligadas à formação acadêmica, aos princípios políticos, culturais e sociais que nos formaram. E este ponto de partida denota um fato, também objetivo. Não há neutralidade. Muito pelo contrário, há intencionalidades nesta prática. O que publicamos, é consequência de nosso modo de ver os aportes pedagógicos e como acreditamos que eles podem contribuir para a formação cidadã de nossos estudantes.

Como regra, é o professor que determinará se a aula será dialógica, colaborativa ou não. Qual caráter e expectativas da aula, também são desvelados pela ação do docente. Acontece, porém, dos alunos nos interpelarem em relação à condução desta aula, fazendo questionamentos rompendo com a passividade e reivindicando a condição de sujeitos de sua aprendizagem.

Inclusive, trazendo aspectos que em nosso planejamento não consideramos importantes, exigindo que mudemos completamente o seu transcurso. Nesse sentido, o professor precisa ter a capacidade de compreender o quão capazes são os estudantes e como de fato a dialogicidade, não apenas no momento da aula, mas também a necessidade de abrir aos alunos o próprio planejamento, bem como o que deve e modo de apresentação dos conteúdos. A colaboração deles tornará o processo de ensino e aprendizagem, mais público e, portanto, significativo.

E a esse respeito, Rovai (2022, p.27) nos afirma que:

[...] muitas vezes, nossas escolhas para ensinar não deveriam partir de nós, mas de demandas externas à nossa formação, de nossa interação com o mundo da escola; demandas que também nos ensinavam e nos moviam a reavaliar e replanejar nossas aulas. Aprendi a olhar mais cuidadosamente os meus alunos e alunas e a ouvi-lo(a)s, dando maior importância e responsabilidade ao meu papel de mediação didática entre o conhecimento acadêmico e as experiências do mundo no qual todo(a)s estávamos inserido(o)s de formas diferenciadas. Penso que até hoje vivências como essas, com tamanho potencial de apelo,

são percebidas por muitos docentes que passam a repensar questões como sobre, por que, para e com quais públicos queremos ensinar história.

Nessa perspectiva, o processo de preparação da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima seguiu o entendimento acima apresentado, como uma prática de História Pública. Meses antes de realizarmos as inscrições, visitávamos todas as turmas de 8º e 9º anos, divulgando e explicando de forma bem detalhada o que era a olimpíada, a importância da participação para a formação cidadã deles, bem como os mesmos eram convidados a participarem dos encontros preparativos que aconteciam no contraturno. Estes eram momentos em que o professor, ao lado de outros estudantes que já tinham participado da experiência olímpica, apresentávamos de forma mais detida o funcionamento da ONHB, estudávamos o seu regimento, assim como resolvíamos questões de edições anteriores.

Posteriormente, quando já havia um número significativo de alunos que seguidamente participavam dos encontros, passávamos à fase de planejamento. Neste, os educandos tinham uma participação ativa. De forma dialógica, opinavam em relação a formação das equipes, os horários de estudo, que nomes as equipes deviam ter, como compatibilizar os afazeres escolares regulares com a consecução na olimpíada, que objetivos traçar em relação ao processo de participação da escola, o que almejavam em relação a aprendizagem, assim como eram convidados a socializar suas experiências em outras olimpíadas etc.

Na realidade, sem termos consciência, exercíamos na prática, os princípios da autoridade compartilhada, aspecto muito importante para a História Pública. Indubitavelmente muitas das práticas de História Pública, incluindo aquelas relacionadas à educação básica, já existiam antes mesmo dela ser sistematizada conceitualmente. Segundo Rovai, (2022, p.18) "[...] ela começou a ser pensada e construída muitos anos antes de ser nomeada [...]. Por isso, muitas vezes encontramos professore(a)s que se identificam e se 'descobrem' como historiadores(a)s públicos em sala de aula: 'Eu faço exatamente isso!', muito(a)s nos dizem nos encontros".

Para além do já exposto, convém considerar que a comunidade escolar do Rosa Figueiredo, também era convidada a participar desse planejamento e efetivamente contribuir com a sua execução. Pois como já foi apresentado no segundo tópico do segundo capítulo desta dissertação, a direção, a supervisão pedagógica e os colegas professores tiveram um papel ativo no processo de realização da ONHB. Acrescente-se também que os inspetores e o pessoal responsável pela confecção da merenda, contribuíram, pois precisávamos de seus suportes para bem desempenhar.

E nesse processo, os pais eram diretamente envolvidos, pois eles precisavam concordar com a participação de seus filhos, a partir de um documento de autorização onde explicávamos a importância da experiência olímpica para uma aprendizagem mais significativa dos discentes, bem como na formação de uma consciência cidadã. E nesse aspecto, tivemos total apoio dos mesmos.

Ademais, tínhamos o cuidado de, após o término da ONHB, enviar uma correspondência⁷² aos mesmos, referenciando a importância da participação dos alunos, assim como a relevância do apoio recebido por parte da família. Ou seja, a olimpíada mudava radicalmente, para melhor, a rotina escolar, envolvendo literalmente toda a comunidade que dela fazia parte. E a História se tornava cada vez mais pública.

E em relação a este aspecto, no mundo escolar, através da ONHB, tivemos a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento das consciências históricas de uma juventude que poderá se constituir em cidadãos e cidadãs defensores da democracia e dos direitos humanos, e posteriormente poderem contribuir com transformações na sociedade em que estão inseridos, relativamente a justiça e igualdade social, cumprindo assim com a sua função social.

Até porque, como nos ensina Rüsen, (2020, p.18) “nesse processo (de aprendizagem), busca-se operar o pensamento histórico em uma forma lógica própria de modo a obter conteúdo específicos que sirvam à vida prática”. Todavia, se o aprendizado for considerado apenas como um elemento cognitivo, ele é parcial, e, portanto, não será significativo, pois não permitirá uma orientação concreta para a vida prática dos sujeitos envolvidos.

Um outro elemento merecedor de destaque no tocante ao caráter das práticas de História Pública relacionadas ao ensino, em relação à consecução da ONHB, diz respeito a produção das tarefas presentes na antepenúltima fase on-line. Nesta, cada equipe precisa produzir uma tarefa, a partir de uma temática estabelecida pela organização da olimpíada (há sempre um elemento temático/histórico que perpassa todas as fases), onde os educandos precisam pesquisar aspectos regionais do tema estabelecido, para posteriormente produzir diferentes tipos de textos autorais, que exigem pesquisa em vários tipos de fontes históricas, análise críticas das mesmas (a interpretação) e muita criatividade por parte das equipes, antes da construção do texto. Os formatos são variados: capítulo de livro didático, folder de turismo histórico, gazeta (jornal), jornal mural etc. Depois são inseridos na plataforma em que se realizam as fases virtuais. Numa fase posterior, cada uma das equipes avalia dez tarefas de outras equipes, a “chamada correção

⁷² Nos anexos desta dissertação há uma cópia dessa correspondência que era enviada aos pais e responsáveis dos olímpicos que participavam da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima.

por pares”⁷³, a partir de critérios avaliativos previamente estabelecidos pelos coordenadores do evento olímpico. Também é importante assinalar que para a realização deste tipo de atividade a coordenação da ONHB argumenta sobre a importância e a necessidade do comportamento ético e da seriedade que são indispensáveis para uma boa execução da correção.

Nesse sentido, assevera às equipes que:

Essa atividade incentiva nos participantes uma série de reflexões que consideramos muito saudáveis e importantes, pois estamos lidando o tempo todo com estudantes e professores que são também cidadãos. Referimo-nos aos temas da justiça, da ética, da isonomia, da seriedade, com os quais a Comissão Organizadora se preocupa com e, como verão a seguir, adotou um sistema de avaliação que preserva a idoneidade do processo (ONHB 3, 2011, p.1).

A partir do que já foi asseverado, a História Pública trata, entre outros aspectos, da divulgação da História em relação a amplos setores sociais, bem como a produção de material historiográfico visando um amplo público que não o acadêmico. Contempla também o diálogo e colaboração de não historiadores, em processos que em muitos casos dizem respeito à realidade histórica em que os colaboradores estão inseridos. E no processo de ensino e aprendizagem não é diferente.

Nesse sentido, em relação à nossa participação como professor-orientador da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, todo o processo de consecução deu-se a partir de uma relação dialógica entre professor e estudantes, numa visão de entrelugares⁷⁴, redes de conhecimento, onde o docente se constitui em um provocador, um estimulador e orientador em relação aos conhecimentos históricos, mediando um rico debate, a partir de leituras variadas e as experiências outras, incluindo aí os saberes da comunidade em que a escola está inserida. E nesse processo, para além de apenas competir, também produzir conhecimento, como também

⁷³ A esse respeito, é importante considerar que tal exercício se constitui em uma prática típica de um professor-historiador, permitindo que os estudantes desenvolvam mais um tipo de ação que é desenvolvida pelos profissionais da História, para além de construir textos que seguem todo o rigor metodológico conforme é exigido pela coordenação da ONHB e que já foi tratado anteriormente nesta dissertação. Ademais, no tocante aos aspectos da correção das tarefas de outras equipes, é apresentado aos olímpicos explicações sobre esse processo. O leitor encontrará nos anexos desta dissertação, tanto as recomendações metodológicas referentes a construção dos textos (com um exemplo de uma edição), quanto as orientações em relação a forma de realizar a “correção por pares”.

⁷⁴ Essa noção foi desenvolvida pela professora Sônia Wanderley. Vejamos o seu entendimento: “Em um contexto marcado pela desconfiança ou mesmo descrédito em relação às explicações oferecidas pela ciência para os problemas contemporâneos, como dar sentido social ao aprendizado histórico escolar? A discussão aqui apresentada tenta entender a potência transformadora desse tipo de aprendizado exatamente pelo entrelugar que ocupa – entre a metódica da ciência histórica e o diálogo crítico no tocante aos sentidos de orientação de narrativas históricas produzidas pela cultura histórica. Como um debate didático da História escolar, incorporando noções e conceitos do campo de pesquisa do ensino de História no Brasil e da sociologia de Boaventura dos Santos” (Wanderley, 2020, p. 125).

deve ser uma prática de História Pública em relação ao ensino.

Buscando demonstrar de forma empírica o que até aqui foi observado, no tocante às práticas de História Pública, quando da realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, vamos apresentar como exemplo a 11ª edição da olimpíada de História, a partir da realização de sua principal tarefa online que é a mais importante dessa fase.

Assim sendo, a tarefa principal da edição de 2019, "Excluídos da História", inspirou-se no livro da francesa Michelle Perrot, publicado no ano de 1988, que trata de problematizar a questão referente aos grupos sociais que são invisibilizados pela historiografia tradicional, no caso, as mulheres, os operários e os prisioneiros. Três grupos sociais que se situavam na periferia da historiografia francesa do século XIX. Não obstante sua proeminência histórica.

Com base na obra, que inclusive é referenciada no texto que a comissão disponibilizou, junto com as instruções técnicas de como os olímpicos deveriam seguir na produção de um suposto capítulo de um livro didático, os estudantes deveriam produzi-lo a partir do levantamento de um personagem histórico da região em que eles viviam, que foi invisibilizado pela historiografia, ou que tenha sido dado pouca importância pelas obras escritas de História, como por exemplo, os livros didáticos.

Ademais, era exigido apresentar imagens do personagem escolhido, bem como situá-lo em uma linha do tempo. Além disso, deveriam no processo da escrita, responder as seguintes questões apresentadas pela comissão organizadora: "Por que esse(a) personagem é histórico(a), ou seja, por que deveria figurar num livro didático? Por que foi excluído(a) das narrativas históricas, ou por que aparece somente nas narrativas locais, mas nunca como personagem central de uma grande 'História do Brasil?'" (Unicamp, 2019, p. 1).

A partir de então, ao lado dos estudantes que constituíam as nossas equipes, depois de realizarmos um estudo detido do conjunto de recomendações e normas que a coordenação estabeleceu em relação ao desafio de produção do material didático, passamos a pesquisar textos historiográficos que pudessem nos ilustrar em relação ao tema.

Posteriormente, realizamos uma sessão de debates sobre a questão, sendo o orientador o fomentador das discussões, que incluíram, em um outro momento, a necessária discussão sobre a História da Paraíba.

Nesse sentido, o professor apresentou um conjunto de temáticas sociais que possibilitariam a escolha da personalidade que deveria ser pesquisada e retratada no texto a ser produzido. A escolha que aqui iremos apresentar, foi sobre uma mulher camponesa, Elizabeth Teixeira, que ao lado de seu esposo, João Pedro Teixeira, tornou-se uma grande liderança popular de um importante movimento social que eclodiu no Nordeste brasileiro, e que lutava

pela terra, pelos direitos dos trabalhadores rurais contra o latifúndio e a violência no campo, no final da década de 1950 e se consolidou no início dos anos de 1960: “As Ligas Camponesas”.

A partir de então os olímpicos da equipe passaram a pesquisar sobre a questão agrária no Brasil e particularmente na Paraíba, bem como realizaram o levantamento de fontes históricas que pudessem permitir a construção da narrativa histórica que tivesse naquela mulher trabalhadora, o fio condutor da produção textual, a partir da interpretação dos documentos, sempre com o apoio de seu professor-orientador.

A esse respeito, segue abaixo o resultado da pesquisa, consubstanciada em um material didático:

Figura 5 - Tarefa 47, fase 5, 11ª edição da ONHB.

Elizabeth Teixeira

1925 —

Elizabeth Teixeira: Mulher Marcada Para Morrer

“A mulher tem que lutar. Tive coragem de enfrentar as prisões e ameaças e buscar uma vida melhor para os camponeses.”

Sapé, PB

Em 13 de fevereiro de 1925, na cidade paraibana de Sapé, nasceu Elizabeth Altino Teixeira. Frequentou a escola e aprendeu a ler e escrever e um pouco de matemática. Aos 16 anos ela conheceu o amor de sua vida, o operário João Pedro Teixeira. Como seu pai não admitiu o namoro, porque ele era preto e pobre, fugiu com o mesmo. Posteriormente foram morar em Recife/PE. João Pedro começou a participar da luta sindical. Ao ficar desempregado, voltaram à Paraíba em 1954. Vivendo como camponeses em Sapé, lá criaram a Liga Camponesa em 1958. Em 2 de abril de 1962, João Pedro foi covardemente assassinado em uma emboscada, a mando do latifúndio. Imediatamente, Elizabeth assumiu o comando da Liga. Com o golpe de 1964, ela passou a ser perseguida, sendo presa várias vezes. Ao ser libertada, e tentar retomar a luta, foi informada que havia um complot para assassiná-la. Então decidiu “sumir”. Foi viver clandestinamente na cidade de São Rafael, no interior do Rio Grande do Norte, com o nome de Marta Maria da Costa. Com o advento da Anistia, saiu da clandestinidade e passou a viver em João Pessoa, onde retomou a luta. Elizabeth é um exemplo de luta e dignidade para os trabalhadores e trabalhadoras.

PÁGINA OPOSTA Elizabeth Teixeira, uma heroína da luta dos camponeses brasileiros. Fonte: www.xapuri.info



Uma vida, um evento

Historicamente, a questão fundiária no Brasil sempre foi motivo de conflitos. O controle sobre a propriedade da terra e seu uso, é palco de lutas.

Nos anos 1950, em Pernambuco, surgiu um movimento político e social liderado por Francisco Julião, denominado Ligas Camponesas. Organizou os camponeses na luta por seus direitos sociais.

Este movimento chegou à Paraíba a partir de 1958 com a fundação da Liga camponesa de Sapé, liderada inicialmente por João Pedro Teixeira. Após seu brutal assassinato em 1962, à mando do latifúndio, sua esposa, Elizabeth Teixeira, assumiu a luta. Mesmo sofrendo

ameaças dos "coronéis", conseguiu dobrar o número de associados da Liga Camponesa de Sapé.

Com o advento da ditadura civil-militar, ela passou a ser perseguida e presa várias vezes, até que foi obrigada a fugir e viver clandestinamente por 16 anos. A partir da anistia, retomou a luta até os dias de hoje.

Elizabeth precisou superar a desconfiança pelo fato de ser mulher. Não obstante seu papel de sujeito neste processo histórico, observamos que a historiografia a tornou "invisível", certamente pelo fato de representar um papel altivo da participação dos camponeses e das mulheres na História brasileira.

LEGENDA DA IMAGEM Elizabeth Teixeira discursa em acampamento de trabalhadores rurais. Fonte: www.racismoambiental.net.br

→ **1958**
É criada a Liga Camponesa de Sapé. Instrumento de luta dos camponeses da região.

→ **1962**
O líder da Liga Camponesa de Sapé, João Pedro Teixeira, é assassinado.

→ **1962**
Elizabeth Teixeira assume a liderança da Liga Camponesa de Sapé.

→ **1964**
Em função do golpe civil militar, Elizabeth foi presa por mais de três meses.

→ **1964**
Sendo marcada para morrer, foge da ditadura e passa a viver clandestinamente.

→ **1981**
Após a anistia, sai da clandestinidade e volta à luta social até hoje.

PERGUNTA
Como podemos caracterizar o contexto histórico em que a líder camponesa Elizabeth Teixeira atuou durante o século XX?

RESPOSTA
Havia uma polarização ideológica, onde a lógica da guerra fria se fazia presente também no Brasil, gerando organização e lutas por direitos políticos e sociais da parte dos trabalhadores do campo e da cidade e do outro a ação das classes dominantes, aí incluídas o latifúndio, que buscavam impedir qualquer avanço, utilizando-se de inúmeros instrumentos, inclusive um violento golpe civil-militar.



Projeto criado pela equipe "JOVENS INDEPENDENTES DO ROSA", de Cabedelo, PB

Membros: Cauê Brito, Marcelo Meireles e Joana Nery Santana, com orientação de Washington Feitosa.

Fonte: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>.

Observamos que a ONHB, com essa tarefa, contribuiu com a educação histórica dos estudantes, pois, ao passo que os incentivou a compreensão sobre a necessidade do conhecimento histórico de sujeitos esquecidos pela História oficial, objetivamente uma figura subalternizada na luta de classes, colaborando para o incremento da consciência histórica dos participantes, ao mesmo tempo que estimulou a compreensão da importância da História regional e local e contribuiu com a realização das tarefas típicas de um historiador, estimulando-os, ao lado de seu orientador, de forma compartilhada, produzir História Pública. No entanto, é preciso ficar bem claro que os estudantes além de terem de seguir um conjunto de critérios que foram estabelecidos pela coordenação da olimpíada, e que se fugissem deles, isso afetaria na pontuação.

Destarte, os orientadores precisavam estar ao lado dos mesmos, pois estes deveriam exercer a função de mediadores no processo de construção daquele conhecimento, assumindo suas funções de especialistas no conhecimento histórico, inclusive como coautores. Além disso,

avulta uma outra questão muito importante nesse processo de educação em História Pública que a ONHB proporciona, que é o incentivo à pesquisa científica. Uma espécie de "letramento científico". A prática da investigação, como metodologia de ensino em História, é algo imprescindível na formação do pensamento histórico dos alunos na educação básica, uma vez que esse método pode desencadear no aluno, o desejo de se tornar um sujeito investigativo, podendo contribuir para que o mesmo possa dominar os processos que constituem a produção do conhecimento histórico. E foi esse entendimento, também, que pudemos verificar em relação a nossa experiência na escola Rosa Figueredo de Lima, conforme ficou evidente com o questionário que foi aplicado nos ex-olímpicos. Claro que ao se tratar de estudante da educação básica, não se pode exigir igualmente ao trabalho de um profissional. Inclusive, à posteriori, muitos destes materiais foram e são utilizados em sala de aula por muitos professores da educação básica.

A História Pública permitiu tornar a história dos subalternizados e excluídos, visíveis para todo o universo acadêmico e principalmente para a sociedade. E neste aspecto a experiência que a ONHB tem nos proporcionado, contribuiu de forma objetiva.

Um outro aspecto que consideramos importante e bastante educativo para o professor de História da educação básica, na perspectiva da História Pública, é que ele pode reproduzir este tipo de atividade de pesquisa como um importante instrumento de educação histórica, só que dispondo de muito mais tempo para trabalhar com seus alunos, as questões metodológicas como o levantamento, a interpretação e o cotejamento das fontes históricas.

Além disso, em uma demonstração do compromisso da coordenação da ONHB com a democratização do conhecimento histórico, e como forma de confirmar que na escola também é possível produzir conhecimento histórico, e posteriormente divulgá-lo, a professora Meneguello, (2022, p.451) acentua que:

Foi a primeira vez em que decidimos dar à sociedade o privilégio de conhecer as tarefas que as equipes olímpicas, compostas por 3 estudantes e a professora ou professor de história, realizam todos os anos na Olimpíada. Cada ano é um desafio diferente. No ano de 2019, muito se falou sobre personagens excluídos ou esquecidos pela historiografia nacional. O debate foi impulsionado pelo samba vencedor do Carnaval daquele ano, da Mangueira (Histórias para Ninar Gente Grande), cuja letra também analisamos em nossa prova. [...] O projeto ficou tão incrível que decidimos, pela primeira vez, publicá-lo. Transformamos as páginas dos livros em verbetes, pesquisáveis por data, nome, estado. Nasceu assim o Dicionário Excluídos da História⁷⁵.

⁷⁵ Esse dicionário biográfico denominado "Excluídos da História", que contém 2.251 verbetes, pode ser acessado livremente para consultas através do sítio: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>.

Efetivamente, a vivência em uma experiência como essa que estamos a analisar, aumenta consideravelmente as possibilidades de aprendizagem significativa. Uma vez que a ONHB possibilita, a partir de questões desafiadoras que são apresentadas, instigar alunos e professores a se dedicarem para além daquilo do obrigatório no universo escolar da educação básica. É que o seu formato é bem distinto do tradicional, que é pouco estimulante, para dizer o mínimo.

Ademais, nesse processo, os estudantes são efetivamente sujeitos no processo de apreensão e até da produção do conhecimento histórico. E isso, para a realidade brasileira, é bastante inovador e alvissareiro, especialmente em se tratando da escola Pública. A esse respeito, realizar História Pública na educação pressupõe, para além da divulgação por intermédio das mais variadas formas, além da pluralidade disciplinar, implica também produzir conhecimento histórico, a fim de tomar o conhecimento do passado de forma reflexiva e crítica, com uma finalidade prática. Ou seja, a possibilidade de se fazer uso do conhecimento histórico para uma orientação prática para o grupo envolvido.

Na perspectiva da História Pública, o ensino de História no universo escolar necessita de uma interação com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Para além dos conhecimentos acadêmicos que são apresentados, discutidos e analisados de forma dialógica entre alunos e professores, faz-se necessário o suporte do cinema, da literatura, da visita a lugares de memórias, ouvir e interpretar letras de músicas, as representações dos estudantes, os debates da política que envolvem interesses da sociedade, as questões econômicas e sociais, as diversas formas de mídia etc. Ou seja, os saberes chegam à escola por diversos meios.

Por consequência, de acordo com os professores Andrade e Andrade, (2016, p. 180):

Nesse contexto, mais do que um corpo estabelecido e rigidamente controlado de conhecimentos, a História escolar enseja uma prática social em permanente articulação com outras práticas, na verdade, dialogando com visões, textos e expressões históricas presentes em diferente e específicas práticas sociais[...]. Nesse sentido, a História escolar é, desde já, uma História Pública[...].

O ensino escolar de História, na perspectiva da História Pública, professor e estudantes, de forma dialógica debatem, analisam e criticam situações, ideias, posicionamentos, enriquecendo o conhecimento histórico. E nessa lógica didática, particularmente a aprendizagem histórica, dá-se por intermédio de meios distintos. Docentes e discentes aprendem mutuamente, tendo como referência a discussão sobre a realidade local, nacional e internacional, bem como a partir de temporalidades distintas, sempre de forma colaborativa e interativa.

Nesse processo, podem até produzir novos conhecimentos históricos. Ademais, dentro dessa lógica de entendimento, a sistematização de conhecimentos históricos referindo-se ao ambiente escolar, é uma prática de História Pública (Alves, 2008). E por certo, essa própria dissertação que tem como objeto de estudo uma experiência educacional na escola municipal Rosa Figueiredo de Lima, referente à realização da ONHB, é um desses exemplos concretos.

Na perspectiva da História Pública, o lugar social em que o professor de História realiza a sua operação historiográfica constitui-se em algo muito importante. Dialoga também com a perspectiva política do profissional do ensino, no caso da educação histórica. Por exemplo, é na escola pública onde a maioria dos estudantes se encontra, se o professor tiver compromisso de contribuir com transformações na sociedade e pretende acessar amplos públicos, o lugar privilegiado é a escola pública, um espaço do público subalternizado. É nesta escola onde a maior parcela da sociedade brasileira tem condições objetivas de frequentar.

Contudo, apesar de se constituir em um espaço social extremamente desvalorizado, é nele que podemos encontrar possibilidades concretas de construir alternativas de subversão de uma ordem social de injustiças e desigualdades. Portanto, um lugar politicamente estratégico. Isso não significa que nas instituições de ensino escolar privadas, tal prática não possa acontecer.

Nesse sentido, ele pode ampliar seus públicos, visando ampla divulgação de conhecimentos históricos concatenados com a realidade em que os mesmos estão inseridos. Inclusive, ao lado de seus alunos, escrevendo de forma que permita a facilitação da compreensão através de uma linguagem mais simples, mas sem perder o rigor científico. O papel do professor de História é tratar também da realidade histórica do tempo presente, desde que seja de interesse para o público em que a escola está inserida socialmente.

Os conteúdos curriculares precisam ser articulados com a realidade política, econômica, social e cultural do mundo, do Brasil, da região e do local onde os sujeitos estão inseridos. Agindo assim, Penna e Silva (2016, p.197) mencionam que “a história, então, alcançaria o espaço público e contribuiria para elucidar questões socialmente vivas, o que seria salutar inclusive para a legitimação da disciplina como uma forma de conhecimento que está nos currículos da educação básica[...]”.

A partir de então, fica evidente que existe uma operação historiográfica para além daquela em que o historiador produz textos direcionados unicamente para seus pares, ignorando outros públicos interessados na produção do conhecimento histórico. Não queremos com isso negar a necessidade deste tipo de operação. Contudo, há outras formas de se produzir conhecimento histórico, voltado para um público mais amplo, e levando-o em consideração.

Por exemplo, em relação ao universo do ensino e aprendizagem histórica, onde o professor, considerando os elementos teóricos e metodológicos da ciência da História e da didática da História, pode, ao lado de seus alunos, realizar um outro tipo de operação historiográfica, atendendo às necessidade de domínio do conhecimento histórico dos aprendentes, visando possibilitar se situarem como sujeitos do seu processo de aprendizagem, bem como cidadãos conscientes de seu lugar no mundo social em que estão inseridos.

Como muito bem asseveram os professores Penna e Silva, (2016, p.204-205):

Discutir as grandes mudanças econômicas, políticas e culturais que estão acontecendo hoje é parte essencial do ofício do professor. [...] Problematizar estas questões também é ensinar história. E, mais do que isso, faz parte da principal tarefa da educação: inserir os alunos em um mundo público que já existia antes da sua chegada e continuará existindo após a sua partida. Esta reponsabilidade faz com que a operação historiográfica realizada pelos professores da educação básica (especialmente os da escola pública) tenha uma profunda inserção no espaço público (alcança uma grande parcela da população e tem uma preocupação em mobilizar a história como uma ferramenta de interpretação e transformação do mundo).

Inegavelmente os estudantes podem se constituir em instrumentos de divulgação do conhecimento histórico, no sentido de que aquilo que aprendem na escola é repassado e praticado publicamente no meio em que vivem. Nesse aspecto, se constituem em replicadores de conhecimentos problematizados e inseridos em seu meio social de forma crítica e reflexiva, a partir do aprendizado escolar significativo. E é exatamente nesse ponto que a escola pública ganha maior relevância, pois o universo que ela abarca é gigantesco.

Nesse sentido, o caráter da História Pública se enquadra exatamente na possibilidade de o professor, ao lado de seus estudantes, numa relação dialógica, ativa e colaborativa, se debruçarem sobre os conhecimentos, relacionando-os ao seu universo de mundo real, e construir suas aprendizagens como verdadeiros sujeitos.

Neste aspecto, contribuir com os jovens estudantes, fazendo-os compreender que, apesar de o mundo em que vivem não ter sido produzido por eles, é de sua responsabilidade lutar por sua transformação, visando uma sociedade mais justa, democrática e cidadã. E que, a partir do domínio do conhecimento histórico, os sujeitos coletivos podem fazer sua própria História. Nessa direção, a nossa experiência com a ONHB, indica de que ela tem esse potencial de permitir o desenvolvimento dessa consciência histórica.

Em relação a História Pública, a ONHB nos chama a atenção para sua importância em relação à necessidade de o professor-historiador desenvolver atividades que estimulem os alunos a relacionarem os temas históricos com os elementos da realidade cotidiana em que eles estão inseridos. Nesse sentido, a conexão entre os temas acadêmicos e escolares com o mundo

em que eles estão vivendo, possibilitando uma leitura mais crítica dos temas estudados e da realidade. Como regra, as temáticas apresentadas nas tarefas escritas, têm uma relação direta com a contemporaneidade e são por assim dizer, encantadoras para os discentes.

Nesse sentido, tendo como parâmetro a experiência da escola Rosa Figueiredo de Lima, entendemos a ONHB como uma referência consolidada de prática de ensino e aprendizagem significativa, concatenada com a realidade em que os alunos estão inseridos, constituindo-se em um instrumento de aprendizagem histórica, capaz de iluminar as ações práticas na vida dos discentes, viabilizando atitudes de cidadania ativa, onde valores sócio-políticos como direitos humanos, justiça social e democracia possam ser criticamente desenvolvidos e consolidados.

A esse respeito, vejamos um outro exemplo prático disso que estamos reiteradamente afirmando, tendo como referência a tarefa principal apresentada na 10ª edição no ano de 2018, a partir de um dos trabalhos produzido por uma de nossas equipes. Naquele ano o tema que esteve presente em todas as fases foi: “*As Relações Entre as Leis, a Justiça, os Direitos e a Cidadania*”. Contextualizando-o historicamente, no texto das orientações, a comissão organizadora afirmava:

Como vimos, as leis vão se transformando ao longo do tempo, tanto na forma como são escritas quanto na forma como são interpretadas e aplicadas. As leis revelam os jogos de poder, as lutas por direitos e os costumes e valores de cada período, e, por isso, são um objeto privilegiado da história. O mesmo ocorre com a maneira como os diferentes atores sociais entendem e defendem os seus direitos: é fundamental para um cidadão pleno ter consciência de seus direitos políticos, sociais e civis, ou seja, de sua cidadania (Unicamp, 2018, p. 1).

Visando situar o leitor, ao longo das fases, foi sendo discutida a conjuntura política nacional onde, a partir do impeachment da presidenta Dilma, em 2016, uma nova realidade política emergiu no país, em que as forças políticas progressistas perderam espaço político, dando lugar a uma nova composição de poder político mais conservador, a partir da assunção ao poder executivo do vice-presidente Michel Temer. Esta nova conjuntura ensejou uma articulação política, visando a retirada de direitos sociais e trabalhistas conquistados a partir de décadas de lutas dos trabalhadores e da sociedade como um todo, notadamente os setores mais populares.

Nesse sentido, o novo governo apresentou junto ao congresso nacional a chamada Reforma Trabalhista, no ano de 2017. A mesma foi aprovada e significou a retirada da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), de um conjunto significativo de direitos para todos os trabalhadores brasileiros.

Ainda nessa nova conjuntura bastante adversa para a classe trabalhadora, aquele

governo também apresentou uma outra proposta de mudança na legislação, a denominada Reforma da Previdência, ainda no ano de 2017. A proposta produzida pelo poder executivo, chefiado pelo presidente Michel Temer, retirava dos trabalhadores e demais pessoas que faziam jus a uma previdência pública, vários e importantes direitos previdenciários, também conquistados à custa de muita luta política e social, por parte dos setores mais subalternizados da sociedade brasileira.

Diante da imensa mobilização popular, a partir dos sindicatos, centrais sindicais, movimentos sociais dos mais variados matizes, associações de aposentados, entre outros, o governo recuou e retirou a proposta de pauta. Diante de tal realidade histórica no tempo presente, a coordenação da ONHB, em uma demonstração de compreensão a respeito de que a História como disciplina do conhecimento escolar, precisa estar articulada com as questões de sua contemporaneidade, trouxe o tema à baila, fazendo dele a referência para que os olímpicos o tratassem na tarefa da antepenúltima fase.

Destarte, nas orientações para as equipes, a coordenação da ONHB assinalava que estas deveriam partir do pressuposto hipotético de que haviam sido convidadas para uma sessão solene do Congresso Nacional, onde deveriam fazer um discurso da tribuna, apresentando, na forma de argumentos, sua posição a respeito.

Posteriormente, o texto seria publicado no jornal da escola. Ainda segundo a comissão organizadora, o discurso deveria ser construído “[...] com argumentos históricos, políticos, econômicos e sociais[...]” (Unicamp, 2018, p. 2). O Tema estabelecido foi: “Um Discurso Sobre Direitos”. Com base nas instruções, este professor orientador e as equipes da escola Rosa Figueiredo de Lima, realizamos uma aprofundada discussão, construindo um planejamento, visando a construção da referida tarefa.

Foram feitos levantamentos historiográficos em relação ao tema, no sentido de conhecer todo o processo histórico brasileiro em relação a questão previdenciária, inclusive a perspectiva internacional sobre o tema. Realizamos também pesquisas específicas em relação aos aspectos jurídicos, aquilo que os juristas denominam de direito previdenciário, bem como buscamos diálogo com os sindicalistas da cidade de Cabedelo, no sentido de compreender suas expectativas a respeito, ao mesmo tempo em que foram feitas pesquisas na internet, com o intuito de compreender como se encontrava este debate entre os líderes partidários.

Ao final de todo esse árduo processo, realizamos a produção do texto, que segue abaixo, atendendo todas as diretrizes estabelecidas pela coordenação da ONHB:

Figura 6 - Tarefa 47, fase 5, 10ª edição da ONHB.



Diário do Historiador



junho de 2018
nº 10

EDIÇÃO EXTRA

Em uma sessão conjunta do Congresso Nacional, parlamentares e o público em geral ouviram com atenção o discurso proferido pela equipe A *BANDEIRA DEMOCRÁTICA* orientada por *Washington Feitosa* e composta por *Lucas Meireles*, *Taynna Costa* e *George Paulino*. Nesta edição especial de **DIÁRIO DO HISTORIADOR** reproduzimos na íntegra essa histórica fala.



SR. PRESIDENTE, SRS. E SRAS. Parlamentares;

A Reforma da Previdência oriunda do executivo, constitui-se em uma ameaça aos trabalhadores, em especial às mulheres. Caso venha ser aprovada, causará um grande retrocesso social.

A história da Previdência Social no Brasil remonta ao final do século XIX, quando encontramos a primeira legislação a esse respeito. Na segunda década do século XX, mais precisamente em 1923 através da lei Eloy Chaves, criou-se a Caixa de Aposentadoria e Pensões para empregados de empresas ferroviárias. Em 1930, o presidente Getúlio Vargas criou os Institutos de Aposentadorias e Pensões. Em 1960, foi criada a Lei Orgânica de Previdência Social, que unificou a legislação referente aos institutos de aposentadorias e pensões. Foi nessa década que tanto os trabalhadores urbanos quanto os rurais passaram a ter acesso a Previdência social.

Com o advento da Constituição de 1988, fruto de muita luta, foi instituída a Seguridade Social, com base no tripé Saúde, Previdência e Assistência Social. Um importante avanço civilizatório para a nação.

Segundo dados da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a partir de números oficiais, a Previdência atende 90 milhões de pessoas no país. 86% dos idosos brasileiros recebem aposentadorias e pensões. Se a previdência não existisse, há estudos que afirmam que 70% dos idosos estariam em condições de extrema pobreza. As informações que nos chegaram através das organizações sindicais dos trabalhadores, afirmam que de todos os aposentados e pensionistas brasileiros, 62% recebem o

Na charge, é possível identificar a verdade por trás da Reforma da Previdência. Charge de autoria do artista Latuff. Fonte: www.diap.org.br

“Caso vossas excelências aprovem, o que eu não acredito, porque esta é uma casa política, portanto submetida a soberania popular, será uma regressão social secular em nossa pátria.”

equivalente a um salário mínimo. Portanto, desvincular a aposentadoria desse referencial, como pretende o presidente Temer, é desumano.

De acordo com a proposta governista, para que os trabalhadores tenham direito a aposentadoria integral, terão de contribuir por 49 anos e possuir idade mínima de 65 anos. Isto é no mínimo perverso. A maioria dos trabalhadores não conseguiria, pois, a morte os alcançaria primeiro. E aqueles poucos que conseguissem, o fariam apenas no fim da vida.

O projeto não afetará apenas o pagamento das aposentadorias com a alteração das regras de acesso, mas todos os benefícios advindos da previdência e da assistência: aposentadoria por idade e tempo de contribuição, aposentadoria por invalidez, pensão por morte, auxílio doença, auxílio para o portador de deficiência, auxílio maternidade, auxílio acidente, benefício assistencial ao idoso e facultativo de baixa renda.

Por fim, gostaríamos de salientar que a previdência não é deficitária. Ela é superavitária, como os dados do próprio governo demonstram. Se considerarmos o período compreendido entre 2007 e 2015, em todos eles a receita da seguridade sempre foi maior que a despesa, conforme pode ser comprovado em cartilha publicada pela CUT, em outubro de 2016 (www.cut.org.br).

Caso vossas excelências aprovem, o que eu não acredito, porque esta é uma casa política, portanto submetida a soberania popular, será uma regressão social secular em nossa pátria.

* * *



*“Não somos meras engrenagens!
Não queremos morrer trabalhando!” (Anônimo em uma passeata no estado de São Paulo)*



**EQUIPE
A BANDEIRA
DEMOCRÁTICA**

Lucas Meireles

Taynna Costa

George Paulino

**ORIENTADOR
Washington
Feitosa**

Fonte: Arquivo da escola municipal Rosa Figueiredo de Lima.

Para nós, esta tarefa é paradigmática, no sentido de demonstrar a ONHB como uma prática de História Pública, notadamente em relação às questões referentes ao ensino e aprendizagem em nossa área disciplinar. Primeiramente porque denota a importância da chamada História do Tempo Presente⁷⁶, como indispensável no processo de construção das consciências históricas dos aprendentes, no tocante a lhes permitir compreender um tema tão importante para suas próprias vidas práticas, pois irão se constituir nos futuros beneficiários de uma previdência pública.

Em segundo lugar, o debate sobre o tema, buscando conhecimentos históricos em relação a questão previdenciária, bem como informando-se através dos variados veículos de informação, do mesmo modo que dialogando com líderes sindicalistas, puderam ter uma compreensão das lutas de classe e política que fazem parte da vida concreta das pessoas em sociedade, da mesma forma que é preciso estar cômico da importância do exercício da cidadania, para lutar por direitos sociais e políticos, e conseqüentemente se constituírem em sujeitos históricos.

E a esse respeito, comentando a importância do tema que perpassou todas as fases da 10ª ONHB, Cistina Meneguello asseverou que:

O tema que acompanhou as fases da 10ª ONHB nos remeteu às relações entre as leis, a justiça, os direitos e a cidadania. Como vimos, as leis vão se transformando ao longo do tempo, tanto na forma como são escritas quanto na forma como são interpretadas e aplicadas. As leis revelam os jogos de poder, as lutas por direitos e os costumes e valores de cada período, e, por isso, são um objeto privilegiado da história. O mesmo ocorre com a maneira como os diferentes atores sociais entendem e defendem os seus direitos: é fundamental para um cidadão pleno ter consciência de seus direitos políticos, sociais e civis, ou seja, de sua cidadania. Quisemos, ao longo da 10ª ONHB, refletir historicamente sobre questões muito prementes em nosso país [...] (Meneguello, 2018 apud, Damasceno, 2018, p. 249).

Ademais, a produção do conhecimento histórico tem implicações diretas com a didática, onde a História tem funções nesse sentido. Ou seja, a forma como os sujeitos representam o passado, implicam em como entendem o presente e perspectivam sobre o futuro. E essa função prática de orientação temporal para os sujeitos aprendente, contém elementos da perspectiva

⁷⁶ Segundo as professoras Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, “No campo especificamente historiográfico a denominação história do tempo presente convive com outras denominações que têm no recorte temporal da contemporaneidade a sua marca. [...] Isto porque a história do tempo presente se dedica, na maioria das vezes, à pesquisa e à análise de experiências históricas específicas, espacialmente delimitadas e, portanto, pouco compatíveis com critérios universais e abrangentes de definições cronológicas. [...] A orientação que talvez deva prevalecer na definição temporal do tempo presente é a da presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 23-24).

historiográfica da História Pública, pois parte da ideia de que o conhecimento histórico deve cumprir uma função social de interesse de amplos públicos.

E esse entendimento nos foi evidenciado pela experiência de realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, inclusive com o processo de construção da tarefa acima apresentada. São múltiplos os espaços onde a didática da História, ao lado da História Pública se constituem, conforme afirma Wanderley, em "[...]espaços de produção e uso público da História [...]. Espaços capazes de produzir narrativas históricas e nos quais circula a cultura histórica de nossa época" (2016, p. 208-209).

No ambiente escolar encontramos uma influência muito grande dos meios de comunicação de massa, que oferecem narrativas históricas sobre determinados fatos históricos que influenciam diretamente o entendimento dos aprendentes a respeito. Nesse sentido, a ação do professor buscando problematizar os temas, se constitui em uma ação extremamente importante no processo de buscar uma aprendizagem histórica crítica e reflexiva, buscando superar possíveis visões dogmáticas e de senso comum da realidade histórica, ou então manipulações. E por intermédio das questões e tarefas que são desenvolvidas pela ONHB, a exemplo desta última que apresentamos neste texto, o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e reflexiva da realidade, é objetivamente potencializado.

O professor público, tem consciência de sua responsabilidade pelos “problemas do mundo”. Por intermédio do processo de ensino e aprendizagem, é possível ganhar os alunos para esta luta também. Notadamente aqueles que são da escola pública, que são os maiores interessados em transformações na sociedade em que são excluídos. E é nesse sentido que o professor público de História realiza, também, sua operação historiográfica. Portanto, tratar das questões públicas de seu tempo é também papel do professor de História no universo escolar e fora dele.

É impossível querer problematizar as questões históricas do passado sem situá-las em relação ao presente, até porque, é a partir dos interesses do presente que voltamos e interpretamos o passado. Mais que isso, essa operação temporal possibilita que os sujeitos aprendentes constituam orientação prática para suas vidas, construindo o que chamamos de consciência histórica. E a partir da realização da ONHB, pudemos viver essa realidade na escola Rosa Figueiredo de Lima, por intermédio da metodologia que ela desenvolveu, conforme já foi demonstrado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta dissertação, como ficou explícito em toda a sua escrita, está diretamente relacionado a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil em uma escola pública de ensino fundamental, onde o autor trabalhou como professor-orientador da mesma por um período considerável, com estudantes do 8º e 9º anos. Esta vivência nos causou significativo impacto em relação à nossa prática como professor de História na educação básica, de tal forma que vislumbramos a necessidade de voltarmos à academia, à busca de novos conhecimentos, estimulados e curiosos em melhor compreendermos os pressupostos teóricos e metodológicos que estão embutidos na ONHB, em função dela ter nos apresentado possibilidades inovadoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem histórica, a partir de sua metodologia, apresentada e problematizada por nós ao longo deste trabalho acadêmico, em particular no segundo capítulo.

Assim sendo, a partir de nossa experiência em coordenar durante dez anos a ONHB na escola Rosa Figueiredo de Lima, complementada com a pesquisa acadêmica para a consecução desta dissertação, concluímos que a metodologia desenvolvida pela Olimpíada Nacional em História do Brasil, rompe com o tipo de educação prevalente em nosso país, notadamente em relação a área disciplinar da História na educação básica, que se baseia na reprodução de conteúdo adaptados a partir da produção acadêmica, e que busca em outra ciência, a Pedagogia, recursos didáticos (muitas vezes meramente técnicos), visando apenas inculcar conteúdos nos estudantes, que são tratados como agentes passivos do processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente disso, a ONHB estimula o estudo continuado, trabalha de forma colaborativa, coletiva e ativa, bem como estimula a pesquisa a partir da interpretação de variados tipos de fontes, exige debates e reflexões críticas sobre as mesmas e incentiva a produção de conhecimento, sempre de uma forma dialógica, onde o professor se coloca de forma "horizontalizada" diante de seu aluno. Ainda mais. Nesse processo, o aprendente se vê, na prática, realizar operações teóricas e metodológicas tal como o fazem os historiadores e as historiadoras.

Nesse sentido, recuperando o processo de desenvolvimento deste trabalho acadêmico, inicialmente encetamos a realização de uma pesquisa preliminar, que se desenvolveu tendo como referência o entendimento que passamos a refletir sobre de que maneira aquela experiência realizada na Escola Rosa Figueiredo de Lima, em relação a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), se constituiu em uma prática de História Pública. Essa questão

norteadora foi fundamental para a consecução do presente estudo, pois ela continha o entendimento hipotético, posteriormente comprovado, de que a metodologia empregada pela ONHB se constitui em práticas de História Pública, já a partir do processo da qualificação desta pesquisa. E em relação a este aspecto central, nosso interesse principal era identificar principalmente as questões atinentes ao processo de ensino e aprendizagem histórica. A esse respeito, esta questão norteadora foi transformada em objetivo geral.

Com o desenrolar da pesquisa, onde passamos a realizar um processo comparativo entre as características fundamentais da História Pública com os elementos constitutivos da metodologia da ONHB, identificamos vários aspectos em comum, que se encontram descritos no terceiro capítulo desta dissertação, tais como: democratização do acesso ao conhecimento, estímulo à formação democrática e cidadã, desenvolvimento da consciência histórica, aproximação entre a academia e a sociedade, ampliação dos espaços do ensino e aprendizagem histórica, estímulo ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento de inclusão (letramento digital), divulgação científica para amplos públicos, produção de conhecimento histórico de forma colaborativa (autoridade compartilhada), estabelecimento de relação dialógica entre o docente e o discente, o uso da pesquisa histórica como instrumento de ensino e aprendizagem, desenvolvimento da tolerância e da diversidade de narrativas históricas, a necessidade do engajamento político e social, formação do pensamento crítico e ético, a necessidade do rigor teórico e metodológico diante de temas estudados, entre outros.

Assim sendo, em relação a experiência da realização da ONHB na escola Rosa Figueiredo, descrita e interpretada ao longo desta dissertação, podemos identificar a presença destes elementos descritos acima, sendo praticados. A esse respeito salientamos a produção de conhecimento histórico, que pode ser comprovado, por exemplo, a partir das tarefas principais, apresentadas aqui em relação a duas edições olímpicas de trabalhos produzidos por nossas equipes, tratando de temas relevantes para a historiografia brasileira, sendo um deles a partir do recorte histórico regional, que se constitui em outro ponto de convergência entre as práticas da História Pública e a ONHB. Uma outra fonte histórica que nos permitiu melhor compreender a forma como a realização da olimpíada na escola em questão, se constituiu em História Pública, principalmente em relação ao ensino, foi o questionário aplicado junto aos ex-olímpicos.

Nas respostas ficou explícito vários aspectos dessa prática, a exemplo do planejamento compartilhado, a pesquisa como importante instrumento de aprendizagem, a forma dialógica como se comportava o orientador, a autoridade compartilhada na produção dos textos em relação às tarefas, o desenvolvimento das noções de cidadania e democracia, e principalmente

o entendimento dos mesmos, de que a ONHB se constituiu em um eficiente instrumento de aprendizagem histórica significativa, ao abordarem essa experiência como um fator de orientação para a vida prática, em uma demonstração de que o estudo da História cumpre uma importante função social.

Ainda em relação aos objetivos, pudemos identificar que aqueles que foram elencados como específicos, também foram alcançados a contento, como de fato ficou evidenciado ao longo dos capítulos desta dissertação. Observamos que a metodologia da ONHB contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de construção de conhecimento histórico por parte dos olímpicos, conforme pode ser constatado com as duas tarefas apresentadas no último capítulo deste trabalho, bem como o uso da pesquisa como meio eficiente de uma aprendizagem significativa, que no caso da ONHB, constitui-se em um princípio basilar e que foi efetivado no caso da escola Rosa Figueiredo de Lima.

Um outro objetivo apresentado nesta pesquisa, diz respeito a possibilidade de a realização da ONHB ter contribuído para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes que dela participaram na escola pesquisada. Nesse aspecto, entendemos que uma questão é fulcral: que importância o conhecimento histórico pode ter para a vida prática dos sujeitos aprendentes? Na consecução da pesquisa, em relação a este aspecto, encontramos nas obras de Paulo Freire e Jörn Rüsen, referências fundamentais, e que estão problematizadas na segunda parte do segundo capítulo desta pesquisa. A esse respeito conforme preceitua Barca (2012), a principal contribuição das pesquisas em educação histórica é possibilitar, através da análise de uma realidade concreta, é a busca por meios que estabeleçam conexões entre os elementos da produção teórica e a realidade vivida. Nesse sentido o estudo desta disciplina escolar precisa estar articulado com a possibilidade de orientação para a vida prática dos aprendentes.

Quando analisamos as ideias tanto de Rüsen quanto de Freire, constatamos que ambos se referem ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio em aprendizado, e principalmente em consciência História. Esta, como disciplina do conhecimento, tem uma finalidade prática para todo e qualquer ser humano. Possibilita que a partir da situação temporal, os sujeitos, recorrendo às experiências vividas, seja possível orientar-se em sua vida cotidiana.

A partir de então procuramos, convencidos de que a ONHB poderia se constituir em um meio para o desenvolvimento desta consciência histórica em seus participantes, aplicar um questionário a um conjunto de ex-olímpicos (o mesmo pode ser visualizado, na sua integralidade, no anexo B deste trabalho) da escola Rosa Figueiredo, com o fito de comprovar se a participação dos mesmos, de forma objetiva, havia também contribuído com o

desenvolvimento da consciência histórica. A análise de conteúdo realizada demonstrou que sim, a participação possibilitou o incremento de suas consciências históricas. Para tal, vejamos a resposta exemplar da ex-olímpica Rafaela: “Sem dúvidas, por intermédio das resoluções das questões e tarefas propostas pela ONHB, proporcionou maior conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico acerca da realidade em que estamos inseridos, promovendo uma visão mais ampla da ciência histórica e por conseguinte o desenvolvimento de uma cidadã com maior consciência crítica acerca da sociedade, cultura e política”.

Por fim, ainda aludindo aos objetivos pretendidos com a pesquisa, formulamos aquele que diz respeito a sistematização de nossa participação na ONHB, considerada exitosa no que respeita ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na área da História, conforme podemos constatar ao longo deste texto. A esse respeito, no segundo tópico do primeiro capítulo realizamos uma metodização de nossa experiência, que pode servir como referência para professores e estudantes que necessitem de uma referência bem-sucedida em relação ao planejamento e execução da Olimpíada Nacional em História do Brasil. Essa metodologia desenvolvida e explicitada aqui, constitui-se em uma parte de nosso produto final.

Também gostaríamos de asseverar que, como o leitor poderá observar, a presente dissertação poderá contribuir com os professores e estudantes de História, em relação a várias questões em relação ao tema da educação histórica. A exemplo das práticas de História Pública, dos aspectos relacionados à didática da História e da consciência histórica, da importância de se utilizar, tal como demonstra a ONHB, da pesquisa em sala de aula com um meio potencializador de uma aprendizagem significativa, em relação a necessidade de o professor de História na educação básica buscar ter uma postura dialógica no processo de ensino e aprendizagem, bem como a compreensão de que o professor precisa ser um agente da práxis transformadora na sociedade em que está inserido.

Também gostaríamos, nestas considerações finais, de comunicar que o produto final desta pesquisa de mestrado será o nosso estudo transformado em um e-book, a ser disponibilizado para livre circulação e uso de todas as pessoas que quiserem ter acesso a este trabalho acadêmico.

Ao concluir esta dissertação, reconhecemos a necessidade de desenvolver diversas outras abordagens científicas sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), especialmente no que diz respeito à sua contribuição para o ensino e a aprendizagem de História na educação básica. Por exemplo, é fundamental compreender o impacto da participação na ONHB sobre os professores e professoras envolvidos. Este tema pode se revelar um objeto de estudo extremamente valioso e relevante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos da História Colonial**. 1500-1800. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.
- ABUD, K. M. Processos de Construção do Saber Histórico Escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- ALBIERE, S. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALVES, N. “Nós Somos o Que Contamos”: a narrativa de si como prática de formação”. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org.) História de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quarte/Faperj, 2008. P. 131-45.
- ALVES, W. J. S. **O Impacto da Olimpíada de Matemática em Alunos da Escola Pública**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, São Paulo, 2010.
- ALMEIDA, J. R.; Rovai, M. G. O. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, H. **História da Paraíba**. Tomo 1. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1966.
- ALMEIDA, J. A. **A Paraíba e Seus Problemas**. 3ª ed. João Pessoa: A União, 1980.
- ANDRADE, E. P.; ANDRADE, N. História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Ana Maria Maud, Juniele Rabêlo de Almeida, Ricardo Santiago (Orgs.) São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ARAÚJO, M. M. **Tenho Muito Para Contar, Dizer que Aprendi”: o Ensino de História Através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE) - Práticas Docentes e Aprendizagem Histórica (2018 a 2022)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
- BARCA, I. **Ideias Chave Para a Educação Histórica: Em Busca de (Inter)Identidades**. In: Revista de História, Goiânia, Vol. 17. Nº 1, p. 37-51. Jan./Jun. 2022.
- BARROS, J. D’A. A Permanente Construção da Verdade Pelo Tempo. [Entrevista cedida a] Andriolli Costa e Luciano Gallas. **IHU ON LINE Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**. São Leopoldo, n 450, ago./2014. Disponível em: www.ihu.unisinos.br. Acesso em: 08 jan. 2024.
- BARROS, J. D’A. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.460-476, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <https://www.variahistoria.org>. Acesso em: maio de 2023.

BATISTA, M. E. V. A Olimpíada Nacional em História do Brasil e Sua Contribuição no Campo das Práticas Avaliativas em História. In: **XIII Encontro Estadual de História - ANPUH- PE**. 2020.

BEZERRA, H. G. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, L. (org.) **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
BITENCOURTT, C. M.F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

CARVALHO, B. L. P. de. **História Pública: uma breve bibliografia comentada**. (Bibliografia Comentada). In: Café História – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Publicado em: 6 nov. 2017. Acesso: 28 dez. 2022.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10ª ed. São Paulo: Ediouro, 1998.

CAVALCANTI, M. T. **Epítome de História da Parahiba Para Uso das Escolas Primárias**. Parahyba: Imprensa Oficial, 1914.

CAVALCANTI, M. H. P.; *et al.* **Uma História de Cabedelo**. João Pessoa: UFPB/NDHIR/Prefeitura Municipal de Cabedelo, 1997.

CARNEIRO, A. N.; BAUER, C. S. Cartografias da história e da memória da ditadura civil-militar brasileira: intersecções entre o ensino de história, a história pública digital e o patrimônio. In: HERMETO, M.; FERREIRA, R. A. [editores]. **História Pública e ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

CERRI, F. L. **Didática da História Para Jörn Rüsen: Uma Ampliação do Campo de Pesquisa**. ANPUH- XXII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2015.

CERTEAU. M. **A Invenção do Cotidiano**. 3ª ed. Petrópoles: 1998.

COSTA, E. V. Introdução ao Estudo da Emancipação do Brasil. In: Mota, C. G.(org.). **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1976.

COSTA, B. B. A. **Pode um Estudante do Ensino Básico Produzir Materiais Didáticos Para o Ensino de História Escolar?** HH Magazine: Humanidades em Rede. Revista História da Historiografia. [hhmagazine.com.br/pode-um-estudante-do-ensino-basico-produzir-materiaisdidaticos-para-o-ensino-de-historia-escolar/Post 20/01/21](http://hhmagazine.com.br/pode-um-estudante-do-ensino-basico-produzir-materiaisdidaticos-para-o-ensino-de-historia-escolar/Post%2020/01/21). Acesso em 22 de julho de 2023.

COSTA JÚNIOR, J. G. B. da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semiárido, Mossoró, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1532> Acesso em: 05 set. 2022.

DAMASCENO, P. A. P. **Silêncio na sala! Combates Narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada 211 Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELGADO, L. A. N.; MARIETA, de M. F. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 19–34, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.90. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>. Acesso em: 5 dez. 2024.

DIAS, R. F. A Olimpíada Nacional em História do Brasil e a história do tempo presente. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 18, a. 18, n. 2, p. 725-751, julho - dezembro 2021.

FERREIRA, R. de A. Qual a Relação Entre a História Pública e o Ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTIAGO, R.; BORGES, V. T. **Que História Pública Queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FEBVRE, L. P. V.: Combates Pela História. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

FRANÇA, D. M. C. *et. al.* Implementação do plano de ações articuladas em municípios da Paraíba. In: FARENZENA, N. (org.). **Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: Uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária/UFPEL, 2012.

FRANÇA, C. S. e CUNHA, N. R. C. Experiências limiars: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública. In: **Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais**. Bruno Flávio Lontra Fagundes; Sebastián Vargas Álvarez (Orgs). Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. IV. UNESPAR, Editora Fecilcam, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, P **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, E. Cortez & Moraes, 1979.

_____, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, Paz e terra. 1980.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____, P. **À Sombra Desta Mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRISCH, M. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

FRONZA, M. Consciência Histórica, Consciência Moral em Relação Com a Natureza Para Uma Didática Humanista da História em Jörn Rüsen. In: MÉTIS – Revista de História & Cultura v. 19, n. 38, p. 81-97, jul./dez. 2020.

GARCIA, T. B. Estudos Sobre Consciência Histórica na Universidade Federal do Paraná. In: Barca, Isabel (Org.). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho. 2008.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEISBRECHT, D. F. A Olimpíada Nacional em História do Brasil: socialização do conhecimento histórico por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação. **Revista Científica do UniRios**. Paulo Afonso, 2020.2. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/25/apresentacao.pdf> . Acesso em: 30 set. 2022.

GOUVEIA, C. **História da Conquista da Paraíba. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial**, 2010.

GURJÃO, E. Q.; LIMA, D. (Orgs.). **Estudando a História da Paraíba: Uma Coletânea de Textos Didáticos**. 4^a ed. Campina Grande: EDUEPB, 2001.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. O Conhecimento é Um Caleidoscópio. 5^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAET, J. **História ou Anais dos Feitos da Companhia Privilegiada das Índias Ocidentais Desde o Seu Começo Até o Fim do Ano de 1636**. v. 1. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Bibliotheca Nacional, 1916.

_____. **História ou Anais dos Feitos da Companhia Privilegiada das Índias Ocidentais Desde o Seu Começo Até o Fim do Ano de 1636**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Bibliotheca Nacional, 1925.

LIDDINGTON, J. O Que é História Pública? O Público e Seus Passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MAGALHÃES, A. V. B. **Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem Colaborativa a Partir da Experiência com a ONHB**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MARTINS, E. **João Pessoa Através de Suas Mensagens Presidenciais**. João Pessoa: A União, 1978.

MARTINS, E. R. Humanismo: a Utopia Necessária e Sua Historicidade. In: Humanismo e Didática da História. RÜSEN, J. SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; FRONZA M.; NECHI, L. P. (Orgs). W. A. EDITORES Curitiba, 2015.

_____, E. R. Historicidade e Consciência Histórica. In: RÜSEN, J. E o Ensino de História / organizadores: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Moraes, 1987.

MATTOS, H; ABREU, M.; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 54, p. 255-273, julho/dezembro de 2014.

MATOS, H. Deve a História Pública se Comprometer Com a Democracia? In: **Que História Pública Queremos?** MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R; BORGES, V. T. (Orgs.) São Paulo, Letra e Voz, 2018.

MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, Ri. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. Introdução**. São Paulo: Letra & Voz, p. 57-70, 2016.

MELLO, J. O. A. **História da Paraíba**. 10ª ed. João Pessoa: A União, 2002.

MENEGUELLO, C. Olimpíada Nacional em História do Brasil – Uma Aventura Intelectual? **Revista História Hoje**, v. 5, n. 14, p. 1-14, jan./jun. 2011. Disponível em: http://anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=11915. Acesso em 16 out. 2022.

_____.C Entrevista (ago. 2018). Campinas: Portal CBN. Disponível em: <https://www.portalcbnbcampinas.com.br/duas-equipes-campineiras-levam-ouro-em-olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2023

_____. C. Entrevista (outubro de 2015). **COM CIENCIA, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico da SBPC**. Nº117. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=117> Acesso em 15 jul. 2023.

_____. C. NARRATIVAS HISTÓRICAS EM DISPUTA: o Ensino de História em tempos de crise, entrevista com a profª Drª Cristina Meneguello. **Revista Especialidades**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 446–453, 2022. DOI: 10.21680/1984-817X.2022v18n1ID28670. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/especialidades/article/view/28670>. Acesso em: 26 nov. 2024.

_____. C. Olimpíada Nacional em História do Brasil (Entrevista). Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil/>. ISSN: 2674-5917. Publicado em: 16 fev. 2010. Acesso: 10 de março de 2024.

MICELI, P. Por Outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 2ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2019, Série Manuais Acadêmicos.

MIRANDA, A. R. de A. Projeto “Olimpíada Nacional em História do Brasil na E.E.F.M. Tenente Mário Lima”: educação histórica em prática. In: PAULO, Adriano Ferreira de et al. (Org.). Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 75-94.

MOONEN, F. **Pindorama Conquistada**: Repensando a Questão Indígena no Brasil. João Pessoa: Alternativa, 1983.

MONTEIRO, V. S. C. **História da Fortaleza de Santa Catarina**. João Pessoa: UFPB, 1972.

NICOLINI, C. **Diálogos Interdisciplinares a Partir da História Pública**. In: **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais** / Bruno Flávio Lontra Fagundes; Sebastián Vargas Álvarez (Orgs). Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **Diálogos Entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na Perspectiva da Práxis: Possibilidades Para Contraposição ao Debate das Competências**. XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 22 a 26 de Julho de 2013. Disponível: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27>.

PANIAGO, M. A Olimpíada Nacional em História do Brasil: O Prazer de Ensinar e Aprender História na Educação Básica. In: 1ª Semana Nacional de História: leituras e releituras de 1968; **VIII Encontro Regional da ANPUH/DF – Uma Escola Democrática: Gênero, Raça e Classe**. Anais, 2018, Brasília. Disponível em: <https://semanadehistoriadf.files.wordpress.com/2019/03/mayara-paniagost8.pdf>. Acesso em 07 dez. 2022.

_____, M. Diálogos Possíveis Entre a ONHB, a Didática da História, a Educação Histórica. In: **31º Simpósio Nacional de História: História, Verdade e Tecnologia**; ANPUH. Anais, 2021, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/161842_2459_ARQUIVO_77c631cad47f6229e253911e2e720bb5.pdf. Acesso em 17 set. 2022.

_____, M. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB): Contribuições Para a Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes da Educação Básica Brasileira. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás. Faculdade de História (FH). Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia 2023.

PIMENTEL, A. A. **Cabedelo**. v 1. 2ª ed. Cabedelo: Prefeitura Municipal de Cabedelo/Secretaria de Educação, 2015.

_____. A. A. **Cabedelo**. v. 2. 2ª ed. Cabedelo: Prefeitura Municipal de Cabedelo/Secretaria de Educação, 2015.

PENNA, F. De A.; SILVA, R. C. A. As Operações Que Tornam a História Pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: **História Pública no Brasil. Sentido e itinerários**. Ana Maria Maud, Juniele Rabêlo de Almeida, Ricardo Santiago (Orgs.) São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PINHEIRO, L. de A. Uma Proposta de Instrumento de Avaliação em História Para o Ensino

Médio: a Prova Objetiva e o Sistema de Múltiplas Respostas. 2018. 124. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2018.

PINTO, I. F. **Datas e Notas Para a História da Paraíba**. v. 1. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

_____. I.F. **Datas e Notas Para a História da Paraíba**. v. 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

PONTES, A. M. L. **Entre Fragmentos: Os Ditos e os Não Ditos das Ruínas Patrimoniais**. 2010. 177 f. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

RAFAEL, D. da S. Educação e Consciência Histórica em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 161–171, 2014. DOI: 10.14393/rep-v13n22014-art12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/26835>. Acesso em: 11 dez. 20

REZENDE, Flávia; OSTERMANN; Fernanda. **Olimpíadas de ciências: Uma prática em questão**. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 1, p. 245-256, 2012.

RIBEIRO, D. **O Brasil Como Problema**. São Paulo, Global. 2016

RODRIGUES, C. A. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Pesquisa como Norteadora da Prática Pedagógica: Esforços em Prol da Construção de Conhecimentos. **30º Simpósio Nacional de História - ANPUH**, [S. l.], p. 1-11, 19 jun. 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564708340_Arquivo_AONHBapesquisacomonorteadoradapriticapedagogica.CristianoRodrigues.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

RODRIGUEZ, W. **Roteiro Sentimental de Uma Cidade**. 2ª ed. João Pessoa: A União, 1994.

ROVAI, M. G. de O. História Pública: um Desafio Democrático aos Historiadores. In: **Coleção História do Tempo Presente: volume 2/Tiago Siqueira Reis et al. Organizadores**. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

_____. M. G. de O. **Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências**. / Sônia Meneses, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Rosilene Alves Melo (Orgs.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2022.

ROVAI, M. G. de O. Seria Isso Fazer História Pública? Ações e Reflexões Docentes na Construção de um ensino Democrático. In: **Ensinar com História Pública. Desafios, Temas e Experiências**. MENESES, S.; S. M. DE A. I. WANDERLEY, S. M. de A. I.; MELO, R. A. (Orgs.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2022.

RÜSEN, J. Consciência Histórica Como Tema da Didática da História. In: **MÉTIS – história & cultura** / Universidade de Caxias do Sul. v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez. 2020.

_____. **J. História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. Didática da História, Presente e Perspectiva a partir do Caso Alemão. In: In: RÜSEN, J. **E o Ensino de História** / organizadores: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

_____, J. Aprendizado Histórico: In: In: RÜSEN, J. **E o Ensino de História** / organizadores: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

_____, J. O desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma Hipótese Ontogenética Relativa à consciência Moral.: In: RÜSEN, J. **E o Ensino de História** / organizadores: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

_____, J. Experiência, Interpretação, Orientação: As Três Dimensões da Aprendizagem Histórica. In: RÜSEN, J. **E o Ensino de História** / organizadores: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

SÁ, G. M. de.; DUARTE. A. J. **Paulo Freire: A Pedagogia da Libertação e o Homem Liberto Em Sua Totalidade.** DE SÁ, G. M.; DUARTE, A. J. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, p. 21 páginas, 2021. DOI: 10.18224/educ.v24i1.9010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/9010>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SALVADOR, F. V. **História do Brasil. Edição Revista Por Capistrano de Abreu.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCOCUGLIA, A. C. A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas. João Pessoa, Editora da UFPB, 2019.

SEFFNER, F. Aprender e Ensinar História: Como Jogar Com Isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.) **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA. S. B. **Imagem em Movimento: Releitura e Performance a Partir de Obras de Cândido Portinari Como Experiência Criativa e Estética no Contexto Escolar.** 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SILVA, E. S. Olimpíada Nacional em História do Brasil: Uma Análise dos Métodos de Ensino e Aprendizagem. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B.; BARCA, I. Significados do pensamento de Jörn Rüsen Para Investigações na Área da Educação Histórica. In: **Jörn Rüsen e o Ensino de História** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____, M. A.; GARCIA, T. B. A formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. In: Cadernos CEDES. Vol. 25, Nº 67, Set./Dez. 2005.

_____, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

_____, M A. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e crítica em aulas de história./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

_____, M. A.; M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SILVA, R. C. O estado da arte das publicações sobre as olimpíadas de ciências no Brasil. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

STARLING, H. M.; TELLES, M.; BRAGA, P. Um historiador na boleia do caminhão. In: SCHMIDT, Benito Bisso; MALERBA, Jurandir. **Fazendo história pública**. Vitória: Milfontes, 2021. p.93-114

TAVARES, J. L. **Apontamentos para a História Territorial da Parahyba**. v.1. Parahyba: Imprensa Oficial, 1909.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Regulamento da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil. Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb11/downloads>. Acesso em: 29 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Tarefa 47. Campinas, 2019. Disponível em: www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb11/downloads. 2020. https://drive.google.com/drive/folders/190UoyqO5FEA2mumGHnHynx-s437_Mx4Z. Acesso em: 29 out. 2022.

ZHAVI, G. Ensinando História Pública no Século XXI. In: O Que é História Pública? O Público e Seus Passados. ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

WANDERLEY, S. O Entrelugar do Aprendizado Escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, p. 125-144 – 2020. São Paulo, SP, Brasil, e-ISSN: 1806-3993. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/18>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO DA 1ª FASE , 11ª EDIÇÃO DA ONHB, 1ª QUESTÃO

Contra a reorganização

Jornal eletrônico

Documento da 1ª Fase , 11ª edição da ONHB, 1ª questão

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 “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.”

Sobre este documento

Título

Contra a reorganização

Tipo de documento

Jornal eletrônico

Palavras-chave

São Paulo Ensino Manifestações populares

Origem

“Contra a Reorganização”, 22/12/2015. Rede Brasil atual. 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>

Créditos

Redação RBA

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EX-OLÍMPICOS DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA

A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL NA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA NA CIDADE DE CABEDELLO-PB (2010-2019): APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA PÚBLICA.

Meu nome é Francisco Washington Feitosa Silva, sou professor de História no município de Cabedelo e atualmente estou cursando o Mestrado em Ensino de História na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Nossa pesquisa trata de analisar a experiência de realização da OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL na Escola Rosa Figueiredo de Lima, em Cabedelo, entre 2010 e 2019, na perspectiva historiográfica da História Pública. Para continuarmos com esta pesquisa, precisamos ouvir os/as alunos/as em relação as participações na ONHB. Sua colaboração, respondendo algumas perguntas referentes a olimpíada, será muito importante para concluirmos esse estudo. Sua identidade não será divulgada, bem como seus dados pessoais continuarão sigilosos. Apenas os conteúdos das respostas serão utilizados para análise.

Este instrumento está dividido em dois momentos: o primeiro diz respeito a dados de identificação. O segundo trata sobre sua participação na referida olimpíada.

OBS: Ao responder este questionário, automaticamente você estará autorizando seu uso para a citada pesquisa de mestrado.

Agradeço imensamente a sua participação e colaboração.

1. Até que ponto a sua participação na ONHB contribuiu para um melhor conhecimento sobre a História do Brasil?

CAROLINA:

Participar da ONHB me proporcionou um primeiro contato com outras formas de didáticas (além do aprendizado passivo comumente presente nas escolas). Aprendi sobre a história do Brasil por meio de músicas, textos, vídeos, sem que isso fosse uma atividade cansativa. Passava toda a tarde e as vezes até a noite pesquisando a resposta de uma questão, mas não desanimava, pois via as questões como desafios.

ANA:

Contribuiu de forma significativa e agregou de forma grandiosa aos meus conhecimentos.

MARIA:

A Olimpíada de História surgiu na minha vida nos anos em que eu era adolescente e estava cursando o ensino fundamental. A disciplina de História não conseguia abarcar todos os conceitos e aprofundar ao tema da Ditadura Militar de 1964. Ainda, o conhecimento que um adolescente tem acerca do Golpe jamais terá um aprofundamento e análise empírica parecida com o que a olimpíada nos proporcionou. Tivemos experiência de conhecer a história de muitas pessoas que enfrentaram a ditadura, perderam pessoas queridas e, assim, imergir sobre a temática de todos os pontos sociais. Com isso, até hoje costumo falar da ONHB com muito carinho e orgulho e ter a certeza que me foi muito influente à vida.

ANTÔNIO: Desenvolvi meu senso crítico através das questões da ONHB, além de aumentar

meu repertório e me introduzir a várias questões sociais e fundamentais na formação acadêmica. Também contribuiu na minha interpretação de texto, imagens e fatos históricos.

FRANCISCO:

Em todos os aspectos, desde o educacional, me dando uma visão histórica dos acontecimentos e fatos históricos, quanto no social, me despertando para a realidade em que vivo e a importância do estudo histórico ter impactos diretos na nossa sociedade até hoje.

LAÍS:

Eu não lembro muito bem das questões abordadas na olimpíada, mas sei que tinham perguntas muito interessantes e específicas sobre histórias do Brasil envolvendo cortiços, aldeias indígenas, escritas antigas...

RAFAELA:

A ONHB foi uma experiência estudantil essencial para aflorar um senso crítico com relação a História do Brasil, na medida em que estimula os estudantes a pesquisarem com mais afinco e profundidade acerca da história brasileira. Tendo em vista que o tempo curto dedicado a disciplina de história nas escolas acaba por não permitir tal intensidade dos estudos históricos, a ONHB foi importante no sentido de permitir uma dedicação em uma quantidade maior de tempo e um estímulo a pesquisar e conhecer mais sobre a história do Brasil de forma crítica.

GABRIEL:

Contribuiu bem, no quesito de acontecimentos mais específicos que não são mostrados na grade de ensino padrão.

LEONARDO:

Na ONHB passei a ter espaço para estudar de maneira mais direcionada a história do Brasil, essa experiência me permitiu passar a compreender de maneira mais branda a beleza contida na nossa trajetória até o dado momento. Entender as diversidades culturais e problemas sociais que existiram durante nossa formação. A ONHB não enriqueceu meu conhecimento apenas nesse contexto, também aumentou meu senso de criticidade, minha capacidade de leitura e análise, entendimento sobre atualidade, bem como criar um sentimento de pertencimento por nossas terras.

IARA:

Contribuiu bastante para minha formação superior, tive conhecimentos que coloquei em prática em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

RENAN:

Fomos até a penúltima etapa.

RAFAEL:

Bom, confesso que nunca tive uma afinidade na disciplina de História, mas no meu 8º ano do ensino fundamental, tive a chance de participar da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB). Essa experiência foi importante para mim. A ONHB me permitiu desenvolver trabalho em grupo e o diálogo, além de ter um contato mais próximo com o professor. A estrutura da olimpíada é muito boa, pois desperta a curiosidade dos alunos sobre os diversos temas trabalhados. As questões apresentadas abrangem diversos assuntos, desde eventos históricos importantes até contextos sociais e culturais, o que me fez perceber a riqueza da História como disciplina. Cada desafio nos incentivava a pesquisar profundamente e a

compreender a relevância dos acontecimentos históricos na formação da sociedade atual. Essa vivência não apenas ampliou meu conhecimento, mas também mudou minha maneira de ver a História, tornando-a uma disciplina importante e essencial. A ONHB me mostrou que estudar História vai além de decorar datas e fatos, é uma oportunidade de entender as narrativas que moldaram o mundo em que vivemos.

2. O que você considera como muito importante em sua experiência de participação na ONHB?

CAROLINA:

Considero muito importante o aprimoramento do meu pensamento crítico, das minhas habilidades de interpretação e a formação de uma bagagem cultural ampla, uma vez que as questões da olimpíada eram contextualizadas e de cunho multidisciplinar.

ANA:

Além de toda a troca obtida em conjunto com o professor e colegas, carrego comigo até hoje conhecimentos que somaram não só na minha vida acadêmica, como pessoal.

MARIA:

Em síntese, considero como fundamental à experiência o conhecimento que trouxe aos alunos e a oportunidade do saber que foi proporcionado. Com certeza sem a olimpíada não teríamos tido um aprofundamento tão grande acerca do Golpe e também não teríamos acesso a tantos documentos, entrevistas e recursos sobre o assunto.

ANTÔNIO:

O contato com uma parte da história que não conhecia e descobrir como o Brasil é rico em história, além de entender como as coisas são da forma que são através da história.

FRANCISCO:

Realizei a ONHB em 2014, a edição teve forte influência dos 50 anos da ditadura militar, com todo o contexto que vivemos nos últimos anos a ONHB me deu base para discernir o que de fato estava acontecendo.

LAÍS:

As discussões entre aluno e professor sobre as questões da olimpíada, sinto que isso agregou valor na minha visão de mundo e me incentivou a querer aprender mais.

RAFAELA:

A importância maior se deveu principalmente no sentido de permitir um maior desenvolvimento crítico e da formação de uma consciência histórica.

GABRIEL:

A participação em si, o desafio, as memórias que foram criadas.

LEONARDO:

Acho que a parte mais importante da ONHB se dá no desenvolvimento da capacidade da leitura e análise, pois a partir desse momento, comecei a conseguir possuir maior aprofundamento a textos que antes iriam me parecer muito complexos.

IARA:

Acredito que o entendimento sobre os assuntos, que foi um incentivo para conhecer mais a fundo a História do Brasil, juntamente com o grupo (alunos e professor) discutimos sobre os assuntos abordados gerando cada vez mais conhecimento.

RENAN:

Foi muito importante, pois eu e minha equipe, juntos ao professor, podemos abranger nosso conhecimento sobre história nacional.

RAFAEL:

A maneira de como a ONHB mudou a minha percepção de como ver a história do Brasil.

3. A sua participação na ONHB pode ter proporcionado mudança na sua forma de enxergar a realidade enquanto cidadão ou cidadã? (Explique sua resposta).

CAROLINA:

Sim. As questões traziam comumente problemas sociais que eram discutidos em sala, contribuindo para a formação do nosso pensamento crítico como cidadãos.

ANA:

Sim. Passamos a enxergar a nossa realidade de forma diferente, com mais apresco e com a visão muito mais aberta

MARIA:

Ter um conhecimento aprofundado acerca do Golpe o qual o Brasil enfrentou me transformou como jovem a entender até mesmo o que estava acontecendo em 2022 na tentativa de golpe de Estado pelo governo anterior. Também por ter embarcado em cursos de humanas como Filosofia e Direito pude lembrar a experiência que tive nos anos em que participei da olimpíada. Ou seja, uma experiência que abarca todas as áreas da minha vida pessoal e, principalmente, político-social.

ANTÔNIO:

Sim, minha percepção sobre a realidade e sobre a sociedade mudou bastante depois da ONHB, além de ter me feito estudar mais sobre muitas outras questões sociais, políticas e morais. Moldou muito minha formação como cidadão e entender meu papel social.

FRANCISCO:

Sim, com toda certeza. O estudo histórico e toda a carga social envolto na mesma, me colocou em um estado de atenção aos acontecimentos e da realidade em que vivi e que vivo até hoje.

LAÍS:

Não posso afirmar com certeza, mas durante minha participação, meu pensamento se tornou mais crítico e atento aos detalhes. Hoje em dia, ainda considero ter esse pensamento crítico, só não consigo dizer se foi por conta da breve participação na olimpíada ou se foi por outros fatores: experiência de vida, consumo de diferentes mídias na Internet, etc.

RAFAELA:

Sem dúvidas, por intermédio das resoluções das questões e tarefas propostas pela ONHB, proporcionou maior conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico acerca da realidade em que estamos inseridos, promovendo uma visão mais ampla da ciência histórica e por conseguinte o desenvolvimento de uma cidadã com maior consciência crítica acerca da

sociedade, cultura e política.

GABRIEL:

Sim, não de maneira exorbitante, mas toda experiência vivida contribui para nossas concepções e opiniões.

LEONARDO:

Sim, entendendo a história do Brasil, passei a possuir um senso mais crítico sobre as coisas que ocorrem no nosso país, passei a ter uma visão mais ampla sobre as diferentes culturas e sobre as maneiras como devemos lidar com elas.

IARA:

Sim, porque fez com que passasse a enxergar a como um instrumento de transformação, no modo de agir e pensar.

RENAN:

Sim, aprendi que não somos o presente da humanidade sem ter conhecido as nossas lutas do passado, tendo essa frase em mente, compreendo que somos pessoas que evoluem constantemente, pois nossas culturas, personagens, músicas e locais históricos são nossa fonte de conhecimento para enfrentarmos os desafios que atacam nossa história como um todo e nossa ancestralidade que por muitas vezes são ofuscadas das nossas instituições de ensino.

RAFAEL:

Aprendi a valorizar a diversidade de opiniões e a importância do diálogo para construir soluções coletivas.

4. Você percebeu alguma diferença entre estudar História na sala de aula e estudar História com a ONHB? Se a resposta for positiva, explique essas diferenças.

CAROLINA:

sim. Era mais divertido e didático estudar história através da ONHB, uma vez que existiam materiais complementares e culturais como música, vídeos, textos antigos.

ANA:

Muito diferente. Aprender história com a ONHB, foi aprender de forma didática, de forma intuitiva, motivacional e com muito ânimo.

MARIA:

Como falado em questões anteriores a olimpíada me proporcionou uma maior visão política acerca da Ditadura e, principalmente, da vida política social. Me fez crescer com um conhecimento do ser político e histórico do nosso país. Portanto, aprender além dos livros na sala de aula sobre um acontecimento extremamente importante que vivenciamos em 1964 até 1985. A diferença entre o que estudávamos como alunos em história e como alunos da olimpíada é muito mais acerca do aprofundamento e das perspectivas sociais que alcançaram as pessoas. Quando um aluno vê os conceitos históricos do golpe aparenta algo muito mais estórico do que propriamente fatídico. Diferentemente da olimpíada que pudemos ver na prática o quanto acarretou para as nossas vidas e mudança constitucional no Brasil.

ANTÔNIO: Sim, aprendi como pesquisar de forma para além do que está no livro e da aula, buscando outras fontes e autores, essa habilidade me ajudou bastante quando entrei no meio

acadêmico.

FRANCISCO:

SIM, A abordagem da ONHB nos fazia buscar cada vez mais questões e ir mais afundo em curiosidades e as vezes até nos mínimos detalhes, por mais que não fossem cobradas nas provas, e sem dúvidas a abordagem e incentivo do professor orientador, sem o mesmo nada seria como foi.

LAÍS:

Na sala de aula, nós aprendemos História de acordo com o planejamento acadêmico. A ONHB proporciona ao aluno que tem interesse pela área um maior aprofundamento nessa disciplina, ao apresentar discussões importantes que normalmente não seriam um tópico na sala de aula.

RAFAELA:

Sim, ao estudar história com a ONHB foi proporcionado a formação de um conhecimento histórico de forma mais profunda do que em sala de aula, na medida em que por intermédio do debate com os demais participantes e estímulo concedido pelas questões e tarefas propostas pela Olimpíada, foi possível a obtenção de um conhecimento histórico de forma mais ampla.

GABRIEL:

Sim, a onhb é muito mais desafiadora e envolvente, chega a ser cansativa dado o grau de dificuldade, é muito diferente do ensino na sala de aula, é boa, mas por ser uma prova existe aquele senso de urgência o que acaba por inibir um aprendizado mais profundo, contudo, abre portas para o interesse e a curiosidade, além de passar pequenas faixas de conhecimento importantes para o aluno.

LEONARDO:

Na Olimpíada, possui um sentimento de estar mais imerso nos temas abordados. Uma compreensão superficial não seria suficiente para a resolução dos problemas apresentados por isso seria necessário foco para conseguirmos acompanhar a competição.

IARA:

Sim, na ONHB, estudamos tudo com muito detalhes de informação e devido aos debates com a equipe, tiramos dúvidas e conseguimos enxergar de uma forma diferente do que dentro da Sala de aula.

RENAN:

Sim, pois a escola mostra de forma bem limitada sobre determinados temas e acontecimentos históricos do Brasil, pois seguem o que é proposto pelos livros da FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) o que é de certa forma, bem mastigado os assuntos que nos livros estão. Já na Olimpíada, vemos os mesmos assuntos, porém nestes assuntos, vemos temas que ficam ligados a figuras históricas, relatos, imagens de locais, músicas, poemas e cartas e todos esses mecanismos, nos ajudam a se aprofundar mais ainda do assunto e buscarmos a melhor resposta daquela questão.

RAFAEL:

Com toda certeza, a Olimpíada é composta por várias fases e questões, cada uma tratando de assuntos diferentes e críticas. A forma como lidamos com cada questão e como lemos os documentos é totalmente diferente do que acontece na sala de aula. Essa forma nos permite explorar os temas de maneira mais intensa e crítica, tornando o aprendizado mais significativo.

5. Sobre o uso de Fontes Históricas na ONHB (textos, imagens, músicas, jornais, teses, dissertações, filmes, etc.), você acha que isso é importante para uma melhor compreensão dos conteúdos históricos? Explique sua resposta.

CAROLINA:

Com certeza. O uso de materiais complementares nos auxiliava a absorver melhor e entender o objetivo das questões, nos sentíamos verdadeiros historiadores.

ANA:

Demais, sempre que tinha imagens, textos, filmes e etc, era algo muito enriquecedor e que nos ajudavam a compreender melhor determinados assuntos.

MARIA:

Até hoje eu lembro de imagens, filmes, documentários, que tivemos acesso e o quanto isso ajuda na memória fotográfica do aluno para gravar principais ideias e sensações. Portanto, acho extremamente importante o auxílio dessas ferramentas.

ANTÔNIO:

Sim, além de ser uma fonte rica em cultura, me ajudou a compreender outras questões e atendeu minha curiosidade. Também me deu uma outra visão sobre o passado do Brasil e o que é pouco difundido no ensino em aula.

FRANCISCO:

sim, com certeza, o uso dos recursos além de tornar o assunto mais "palpável" nos mostra o contexto da época e nos desperta a curiosidade de buscar mais e mais materiais.

LAÍS:

Com toda certeza, certas vezes utilizamos essas fontes para pesquisar e entender melhor as questões.

RAFAELA:

Sim, na medida em que se utiliza de diversas fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, há uma maior facilidade pelo aluno para maior absorção do conteúdo dado, podendo gerar a obtenção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

GABRIEL:

Com toda certeza que sim, as fontes originais são importantíssimas, tanto para o papel investigativo e desenvolvimento de pesquisa, quanto para a aquisição de conhecimento mesmo, visto que, quanto mais próximos do material original estivermos, menos diluição da informação ocorrerá, preservando o material original.

LEONARDO:

Sim, como tratado nas respostas anteriores, acredito que o que mais consegui conquistar em minha trilha pela olimpíada, foi o desenvolvimento da minha capacidade de análise, consigo agora perceber como cada documento é minucioso e guarda detalhes sobre aqueles que o produziram.

IARA:

Sim, porque as fontes permite uma visão ampla sobre os temas abordados.

RENAN:

Com certeza, pois só dessa forma, podemos fugir de um plano proposto da educação que é "sala de aula", onde ficamos sentados de frente a um quadro escutando um professor falar sobre determinado tema. NA ONHB, fugindo completamente dessa proposta, somos chamados a se reunir, a discutir entre nós sobre determinado tema e dialogar também com nossos professores, para podermos extrair além do conhecimento, toda uma visão de mestre sobre a realidade ali apresentada, que podemos não ter vivenciado na época, porém eles possam ter, falar com mais propriedade e com relatos, fugimos também de toda uma compreensão sobre "sala de aula" e sim entrarmos numa experiência de roda de conversa.

RAFAEL:

Sim, vou responder essa questão com base em uma das questões da Olimpíada de 2023, que falava sobre a música 'Apesar de Você', de Chico Buarque. Até então, eu nunca tinha escutado a canção e não conhecia seu significado, mas ao me aprofundar, percebi como ela retrata de forma poderosa o contexto da época da ditadura militar. A letra é um manifesto de resistência e esperança, refletindo o sentimento de luta e a busca por liberdade em um período tão triste da nossa história brasileira. Textos, imagens, músicas, filmes é uma forma diferente e muito importante para o aprendizado da história.

6. Este espaço é para que você possa escrever alguma coisa à mais de importante sobre sua experiência na ONHB, em relação à sua vida estudantil ou pessoal.

CAROLINA:

Participar da ONHB me ajudou a ser uma estudante e cidadã melhor. Era meu sonho na época participar e mesmo passando muitas vezes o dia inteiro na escola, não era cansativo, mas prazeroso e divertido!

ANA:

Experiência única, que tive o prazer de participar, com auxílio de um grande professor, participei ainda outras vezes pelo instituto federal e sempre me enriqueceu demais. Todos os estudantes deveriam ter essa experiência, de muita valia para a vida acadêmica.

MARIA:

Em síntese ao já dissertado, a olimpíada brasileira de história foi uma parte muito importante na medida em que contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes participantes. Através de tal experiência eu pude ter o interesse em pesquisar sobre a história do Brasil e, principalmente, participar do meio social o qual estamos inseridos e ter o conhecimento necessário sobre a nossa história e problemática sociais e políticas.

ANTÔNIO:

A ONHB foi um marco na minha vida, aprimorei minhas habilidades em pesquisa, interpretação, senso crítico e para além disso, me inseriu no universo acadêmico uma vez que pude ter contato com fontes históricas, documentos, dissertações e outros instrumentos de estudo. A ONHB também me ajudou muito fora do campo do conhecimento, me dando uma outra perspectiva sobre o meio social e pude entender também como que se deu a formação da conjuntura da nossa sociedade atual através da ONHB, entendendo diversas questões e formações que tiveram no passado que impactaram o presente. Foi um prazer enorme poder participar ativamente da ONHB com professor Washington, eu era bastante tímido e não sabia me impor ou expressar opinião, muito menos formular uma ideia e transmitir, mas graça a

ONHB, tive contato com os instrumentos necessários que me ajudaram muito na minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

FRANCISCO:

Sou eternamente grato ao professor orientador e a ONHB por ter contribuído na minha formação estudantil e social, por despertar meu olhar crítico e incentivado a nunca deixar de lado a curiosidade e opinião dos fatos estudados e vividos em sociedade, muito obrigado!!!

LAÍS:

É uma olimpíada divertida que te deixa ansioso pra chegar na próxima fase!

RAFAELA:

A ONHB foi uma experiência escolar importante de diversas formas em minha vida, na medida em que como já dito anteriormente, estimulou a desenvoltura de maior pensamento crítico e de uma análise social mais aguçada acerca da sociedade em que estou inserida. Além do que, foi um divisor de águas no sentido de minha formação estudantil, a partir da qual me debrucei com maior afinco ao estudo das ciências humanas e foi o que me impulsionou a me formar em licenciatura em História pela UFPB. Em suma, posso afirmar que a Olimpíada tem grande importância na formação de estudantes-cidadãos com maior apreço pela ciência histórica e mais curiosos acerca do mundo que os cerca.

GABRIEL:

Foi uma experiência muito bacana e memorável, que deixou boas lembranças, muito valiosas para mim, fico feliz que esse programa existiu no meu curso como estudante, e espero que ele impacte a vida de mais alunos pelo caminho.

LEONARDO:

A participação na ONHB foi sem dúvidas um dos trechos mais importantes de minha vida, consegui lá enriquecer muito do meu conhecimento em vários aspectos da vida, não apenas isso, como também tive pela primeira vez a experiência de possuir um grupo de estudos.

IARA:

Mediante, aos estudos abordados ONHB, me permitiu ter um conhecimento maior sobre a história do Brasil, me proporcionando resultados positivos em provas, onde contribuiu para bolsa prouni 100% para a graduação que hoje possui a formação.

RENAN:

Me agregou muito a ONHB, entrou na minha vida como se fosse um abrir de portas para uma visão de Brasil, diferente de tudo aquilo que aprendi em escola e cursinho sobre história do Brasil. Na Olimpíada fui convidado a adentrar numa experiência mais acadêmica, pois o nosso tutor foi estratégico nesse ponto, nos deixou em um ambiente de discussão para podermos ter um contato maior com o outro e podermos criar nossas perspectivas sobre um Brasil que não pode ser apagado de forma alguma.

RAFAEL:

Acredito que tenha comentado tudo que venha em minha cabeça sobre a olimpíada.

ANEXO C - ENTREVISTA COM A GESTORA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA

ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, ROSA FIGUEIREDO DE LIMA, SITUADA NA CIDADE DE CABEDELO-PB. A MESMA CONSTITUI-SE EM UMA DAS FONTES HISTÓRICAS DE PESQUISA REALIZADA NO MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS), PELO MESTRANDO FRANCISCO WASHINGTON FEITOSA SILVA*

Estamos aqui com a professora Rosa Maria, “Rosita”, Diretora da Escola Rosa Figueiredo de Lima. Ela que, durante os dez anos em que organizamos as olimpíadas nesta escola, foi uma pessoa fundamental. Afinal de contas, foi ela que nos fez conhecer as olimpíadas. Professora Rosita, por favor, poderia, de forma resumida, fazer um comentário sobre a origem, a criação da escola?

Estou na Escola Rosa Figueiredo de Lima há quarenta anos. Me afastei durante dois anos e, agora, voltei pra escola. Tenho uma equipe maravilhosa, a começar por você, Washington, que é o professor que “sai, mas não sai.” E a escola está aqui, no coração da cidade, no centro de Cabedelo. Temos atualmente trezentos e oitenta e seis alunos do sexto ao nono ano.

Poderia nos dizer da origem da escola, antes que a senhora chegasse aqui;

Cheguei aqui no segundo ano de fundação da escola. Quando a escola completou dois anos, fui convidada pra vir pra cá. Na época não havia concursos e fui convidada pelo Prefeito José Gomes pra assumir a direção da escola. Ao chegar, encontrei uma ex-professora primária, que estava dirigindo a escola. Voltei ao Prefeito e lhe disse que não aceitaria, que não iria tirar a direção de uma pessoa que tinha me ensinado durante meus quatro anos primários, hoje conhecidos enquanto Fundamental Um, que era a professora Amanda Bezerra. Então o Prefeito fez outra proposta, quando eu disse que só viria para ajudá-la, não pra tomar o lugar dela. Aqui fiquei até o ano dois mil, quando a professora se afastou e fui novamente convidada a dirigir a escola. Faz quarenta e dois anos que estou aqui.

O que a senhora sabe sobre Rosa Figueiredo de Lima? A conheceu?

Não a conheci. Conheci seus netos e o Prefeito Francisco Figueiredo, filho de Rosa. Ela morreu quando entrei na escola.

Sabe a razão do porque a homenagearam pondo o nome dela na escola? Ela era da Educação?

O Prefeito tinha se afastado da Prefeitura e foi Sebastião Plácido Almeida que, interventor do município, ficou no lugar dele e resolveu fazer esta homenagem a ela, mãe do ex-Prefeito, que se chamava “Rosa Figueiredo de Lima”.

A escola foi construída para ser uma escola ou foi adaptada de um imóvel?

Foi adaptada nesta casa na Siqueira Campos, sem número. Na época de Sebastião, quando assumiu, ele encontrou esta casa. Francisco Figueiredo tinha feito uma, mas não era para uma escola. Ela era só este meio. Não havia nada desse lado nem desse.

Professora, esta escola adota o projeto político-pedagógico da Pedagogia dos Projetos. Esta é a impressão que eu, enquanto professor pesquisador, passei a desenvolver a partir de minha pesquisa, cujo objeto de estudo é a Escola Rosa Figueiredo de Lima. É isso

mesmo ou estou vendo o que não existe?

É isso mesmo. Quando vim pra cá tratei de lançar um novo olhar sobre a educação municipal. Ficava na porta da escola e via todos os alunos de Cabedelo correrem pra se matricular numa escola estadual e ficava triste porque poucos alunos queriam saber das escolas do município. Então eu e minha equipe decidimos mudar isto lançando novo olhar sobre a escola. E começamos a trabalhar diferente das outras escolas. Isso fez com que a escola “explodisse”. Não tínhamos vagas para novos alunos e então fez-se outra adaptação à criação de outra escola onde funcionar parte do Fundamental Um e parte do Dois. De cento e quinze alunos nesta escola, quando entrei, chegamos a mil alunos do Primeiro Ano ao Nono, no Rosa e no “Rosinha”, que era como chamávamos a turma do Fundamental Um.

A escola continua com a Pedagogia dos Projetos. A senhora considera que este crescimento da escola tem a ver com a melhoria do desempenho dos alunos e dos prêmios que a escola ganhou?

Tem sim. Os projetos são muito importantes pra todos os alunos e professores. Eu queria um conhecimento direto para os alunos. Alunos moravam na rua, mas não sabiam por que a rua tem o nome que tem. Então fizemos um projeto para que os alunos tivessem este conhecimento. Ninguém sabia o porquê dos nomes das escolas de Cabedelo. Outro projeto sugere que nossos alunos visitem outra escola, saber como é, saber sua história. Estes projetos, que motivam as participações dos alunos, são muito importantes, porque os alunos são de escola pública e municipal, que não tinham valor dentro de cabedelo. Ensinava aqui, no Rosa Figueiredo, e ensinava numa escola estadual. E a procura maior era no estado. Mas hoje a procura maior é no Rosa Figueiredo.

E dentro desta pedagogia dos projetos, professora Rosita, e as Olimpíadas que a escola sempre participou e ainda participa E eu já disse aqui que foi você, particularmente e institucionalmente a escola, que me fizeram conhecer a Olimpíada Nacional em História do Brasil, algo que é muito importante em minha vida, tanto que é meu objeto de estudo no mestrado que ora realizo. E as olimpíadas, como é que você vê, dentro dessa perspectiva da pedagogia dos projetos?

As Olimpíadas foram importantes, desde que eu fui premiada na gestão no Estado.

A senhora foi escolhida como das melhores gestoras do Estado da Paraíba e do Brasil?

Fui para os Estados Unidos. Então lá eu vi. Meu Deus, eu que vim de uma escola pública. Então meus alunos, todos são capazes.

Premiada nacionalmente, quantas vezes a senhora foi aos Estados Unidos?

Duas vezes: em dois mil e três e dois mil e onze. Eu, que vim de uma escola pública, indo aos Estados Unidos! Foi quando dei conta de que todos os alunos são capazes. Então os alunos foram ao soletrando, ganharam prêmios em questões de Matemática, prêmio em Geografia, prêmio em História... Em tudo que era Olimpíada eu queria botar e ver que meus alunos participando, para que eles tivessem conhecimentos não somente aqui de Cabedelo, mas também de fora. A minha preocupação era: colocar um aluno de escola pública lá, onde tinha tantos da escola particular. Que ele seria capaz. Eu ganhei também muitos prêmios de redação. Todos os alunos viajaram para a Bahia, para Recife e pra Fortaleza, participando da Olimpíada de Língua Portuguesa. Nós tivemos alunos até em São Paulo.

A OBMEP também?

A OBMEP ficamos até medalha de prata, era um sonho o ouro, mas infelizmente até agora não saiu. Mas o sonho é o ouro. E eu sempre digo aos alunos: eu fui capaz de chegar aos Estados Unidos, vocês também serão capazes de chegar lá! Vamos escrever, vamos fazer tudo para

agente participar. Eu acho que a participação dos alunos nos concursos é essencial. E não ter medo! Não, porque vai ter a escola particular. Não! Escola pública tem valor, certo? Então, baseado nisso assim, boto meus projetos para frente, quero a participação de todos, tenho uma equipe maravilhosa que me acompanha e isso dá muito incentivo a mim.

Sempre digo aos meus alunos: se fui capaz de chegar aos Estados Unidos, vocês também são capazes de chegar lá. Vamos fazer tudo pra participar de olimpíadas. É essencial a participação dos alunos nesses concursos. E não ter medo se vai haver alunos de escolas particulares. Vamos mostrar que alunos de escola pública têm valor. Baseados nisso, pomos nossos projetos pra frente. Quero a participação de todos e tenho uma equipe maravilhosa.

Que lindo! E digo lindo porque, pelo que a senhora falou, tudo aconteceu a partir de sua experiência de vida profissional, uma grande conquista alcançada por você, como disse, por duas vezes sendo considerada a melhor gestora da Paraíba e do Brasil. Para a gestora de uma escola pública isso não é fácil. Quando voltou dos Estados Unidos em dois mil e três, como isso a influenciou ao desenvolvimento da nova dinâmica da escola;

Ah, quando eu cheguei de lá, cheguei com a cabeça dos Estados Unidos. Não tinha nada do Brasil e então comecei a implantar as coisas aqui. A procurar, a pegar... eu não pegava nem em um computador, nem olhava. A partir deste momento, comecei a fazer minhas pesquisas. Onde é que tem olimpíada? Onde tinha olimpíada, um aluno estava no meio. Fiquei muito triste de uma aluna que passou para a segunda fase em física, na Olimpíada de Física. E o pai não levou ela para participar em Recife. Eu fiquei triste, muito triste, porque eu sabia que aquela aluna era capaz. Nós temos um aluno nosso que está na Alemanha, tocando fagote. Ele professor lá.

Foi meu aluno. Foi uma grande conquista.

Levar ao soletrando duas alunas, que era uma competição muito grande, certo? Mas elas chegaram até a conhecer HULK. (sorrisos).

Professora, vamos falar sobre nossas olimpíadas de História, uma das mais longevas do Brasil. Já são quinze anos ininterruptos em que ela se desenvolve, num universo de mais de quarenta mil participantes, com milhares de equipes formadas em todo Brasil numa grande mobilização. E esta escola passou dez anos ininterruptos organizando a ONHB. Por sua experiência, por suas vivências, enquanto participante de todas as dez edições das olimpíadas (a professora Rosita participou ativamente da organização de todas as 10 edições em que nós estivemos à frente), onde eu tive todo apoio que a escola pôde dar. Entre as dificuldades e suas superações, quais aspectos considera mais positivos? Sem que ainda tenha feito um balanço sobre isso, que análise faz desses dez anos de experiência? Qual o balanço que a senhora faz dessa experiência?

É..., sinceramente, outros professores que estiveram na escola eu já tinha tentado. E nenhum, assim, quis se submeter! Não, é muito difícil, é para aluno do ensino médio, não sei o quê... Não quiseram. Aí eu fiquei..., mas, de repente, chega o professor Francisco Washington na escola. Muito falante, e eu disse esse vai ser muito chato. Mas, mesmo assim, eu vou convidá-lo para a olimpíada. E ele aceitou logo de cara, foi de primeira. Vamos professora, vamos! E então nós estudávamos sábados, domingos, ninguém tinha dia para ficar em casa não. Final de semana era aquela agonia de abrir escola, ficar com aluno até às dez horas da noite. E o professor, às vezes, eu dizia: professor tá bom de parar, né?! Tá bom, já tá na hora (risos). Mas foi muito bom. A escola nem tinha uma sala de computação. Nós não tínhamos. Pegávamos o computador da secretaria (da escola) botava numa sala e ali nós ficávamos. Mas foi muito bom. A experiência foi ótima. Cada vez mais eu via os meninos mais empolgados. E o professor indo lá. Chegamos até o fim. Mas com muita garra! Muito conhecimento do professor. Professor Washington é excelente. Excelente professor. Mas me deixou já, sabe (referindo-se ao fato de

que ele teve de sair da escola). Ele já está noutras esferas. Ele agora já é coordenador de área de história, e me largou. Para o meu desgosto, né. Mas, atualmente, tem professores que estão se interessando mais para a olimpíada de história e vamos, eu vou chegar em São Paulo de novo!

Aproveitando sua paciência, sua benevolência, gostaria de lhe fazer mais perguntas. A primeira, talvez seja a mais importante para o nosso trabalho. Qual o impacto que a Olimpíada Nacional em História do Brasil, organizada durante estes dez anos, teve na nossa escola, em termos de divulgação do conhecimento, de sua eficiência didático-pedagógica, para nossos alunos? Nas famílias, na secretaria de educação? Para a cidade? Olha, uma avaliação muito boa. Você tem alunos que não toleravam História. E nós já temos alunos aqui que já tão na faculdade de História. Ex-alunos do professor Washington, certo?! Já viram a História por outro lado. Quanto a divulgação, foi muito boa, a empolgação dos pais, o interesse que despertou nos alunos. Todo mundo queria fazer parte da Olimpíada de História, certo?! Porque sabiam do engrandecimento para si mesmos. Então, principalmente aqueles meninos que se destacavam na classe, que ficavam perguntando muito, a gente fazia uma avaliação e colocava eles lá. Quanto aos pais, ficaram satisfeitos. Todo mundo queria conhecer o professor Washington. E ele foi para o jornal mesmo. Veio o repórter na nossa escola. Aqui o jornal de Cabedelo, o jornal de João Pessoa, todo ele publicou e todo mundo queria vê-lo, certo?! Porque foi muito importante o trabalho que ele desenvolveu aqui na nossa escola. E as olimpíadas vai ficar para outros professores participarem também. É o legado, com certeza.

A senhora mencionou que há alunos e alunas que decidiram virar professores/as de História, em função de terem participado da ONHB? Quer dizer que teremos historiadores/as “crias” da ONHB?

Foi. É isso mesmo. É! Lívia é uma. Lívia Meireles. Está estudando História. Eu acho que a menina de... a filha da professora Verônica também está estudando História. Foram alunas nossa e participaram da olimpíada, as duas.

Professora, você acha que aqueles/as alunos/as que participaram das olimpíadas, do ponto de vista do entendimento sobre a importância da História, do ponto de vista da capacidade de compreender a realidade em que eles estão inseridos, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, você acha que as olimpíadas contribuíram para eles/as em relação a estes aspectos?

Com certeza! Uma contribuição, e muito grande. Três alunas que nós tivemos aqui foram destaques em tudo, além da História, né. A partir da olimpíada de História as meninas começaram a se desenvolver mais, adquirir mais conhecimento, assim. Hoje já estão na faculdade, todas três. Isso não ocorreu apenas com estas três. Todos os alunos que participaram das olimpíadas ganharam muitos conhecimentos.

Professora, você considera que, com a obtenção de certos conhecimentos históricos, os(as) alunos(as) podem se desenvolver enquanto melhores cidadãos e cidadãs?

Éééé... muitos assim se interessam. Não chegaram ainda na faculdade, mas sempre estão interessados a buscar alguma coisa. Vêm até a nossa pequena biblioteca, vêm pesquisar alguma coisa. Ex-alunos nós temos muito. O que mais o professor mais fez, também, foi incentivar a nossa pequena biblioteca, viu. Então nós ainda temos uma biblioteca que funciona na escola, é muito procurada pelos alunos, também a comunidade procura a nossa biblioteca, e temos muitos livros assim, que ajudam a todos. Não somente aos alunos, mas também a comunidade.

Professora. A participação nas olimpíadas estimulou o interesse dos(as) alunos(as) pela

leitura?

Da leitura, com certeza. Muito mais. E temos um aluno, a semana passada aqui, falou muito no senhor. É Moacir, da noite. José Moacir. Ele disse a mim que tinha também feito uma biblioteca na comunidade. “É ler, sabe. É você de um lado e Washington de outro” (risos). Ele teve aqui semana passada.

Professora, uma pergunta a mais: numa olimpíada como a ONHB, que os alunos do Rosa Figueiredo participaram, a senhora considera que competir e ganhar medalhas é o mais importante? Ou, que competir é importante, desde que não se menospreze o interesse pela aprendizagem? Ou ainda que a obtenção de aprendizagens significativas.

A aprendizagem significativa, para mim. Agora, não esquecer que competição tem de ser... eu gosto de ganhar (risos). Na competição eu não gosto de perder não. Apesar de que a gente pegava mais esse lado do interesse dos alunos, da participação dos alunos, mas a vinda de uma medalha para a escola era um motivo muito grande de satisfação da diretora.

Professora, eu sempre considerei de extrema generosidade, o fato de que, independente da superação das fases das olimpíadas à obtenção de medalhas na ONHB, a concessão de medalhas, por parte da escola, para os alunos participantes das olimpíadas. Explique por que a professora, que sempre atuou fundamentada na Pedagogia dos Projetos aqui no Rosa, por que aquelas sessões onde a escola parava, com todos nós convidados para ouvir discursos, quando eram feitas homenagens aos alunos, concedidos diplomas de e medalhas aos alunos e professores?

É uma forma de incentivar, incentivar a todos. Incentivar o professor, que ficava muito feliz com o sucesso dos alunos, às famílias que ficavam felizes, inclusive há uns dois anos atrás eu encontrei com uma pessoa que foi daqui e disse assim: “eu nunca esqueci da medalha que a senhora me deu, certo. Eu tenho guardada até hoje.” Então, aquela medalhinha que era uma coisa simples, mas que vale muito para todos os alunos. Então eu gostava muito de contemplá-los. Não tinha dinheiro para dar presentes grandes assim, não. Mas era uma coisa simples, era uma coisa de coração, onde cada aluno que via aquela medalha, queria outra também. Queria participar também. Era muito significativo para mim, isso. Muito. Muito. Me deixa muito... Hoje, o professor Manoel, que participou da olimpíada desse ano, já ganhou a medalhinha dele. Ele e os alunos dele. Todos ganharam uma medalhinha.

Professora, a última pergunta: o que a senhora relatou, esta solenidade de premiação, é também uma forma de Pedagogia? Porque nela não há nada casual, mas tudo bem pensado numa perspectiva didática?

Com certeza. É tudo pensado. É algo deliberado e consciente. Então é uma ação educativa. Eu gosto muito. Olhe, inclusive nós não concedemos só medalhas. Agente ia à fundo. Aquele menino que precisava também de alimento, precisava de roupa, agente conseguia com alguns, assim... parceiros, bicicleta, certo, computadores, tabletes, através de parceiros. O prefeito deu uma vez até à Fidel a coisa. Mas através do Rotary, através dos Correios e Telégrafos, que eu tinha gente lá, assim, conhecido, deixa eu ver... através de pessoas que trabalhavam assim, em empresários, comerciantes. Todos de Cabedelo. A sociedade cabedelense abraçou o Rosa em relação ao apoio aos nossos alunos que faziam a olimpíada. Todo mundo queria saber, conhecer quem era, o que estava precisando naquela época. E eu... as pessoas não faltaram

Professora. A senhora vai me desculpar. Mas diante de sua última resposta, preciso fazer mais uma pergunta: qual foi a sensação da professora, depois que você fez toda essa descrição da importância da pedagogia dos projetos, da importância dessa olimpíada de História, para uma aprendizagem significativa; o que a senhora sentiu ao levar seus

alunos e seu professor de História até Campinas, na 8ª Olimpíada Nacional em História do Brasil?

Ah, meu Deus. Foi muito... foi muita empolgação, foi muita sensação assim de vitória, vitória, certo?! De sucesso, sucesso. Ter um aluno que seja assim, que ganhou aquele concurso, naquela coisa, é uma satisfação muito grande. Um agradecimento lá dentro. Parece que o menino está dizendo a mim: obrigada professora. Eu acho assim: quando eles ganham, que eles vem, muitos assim, a gente vê a satisfação do aluno.

Professora, e a sua?

Aff maria, nem me fale. É o coração na mão! (risos) Com certeza a minha satisfação é maior que a deles. Principalmente por ser aluno de escola pública! Principalmente isso, viu?! Por ser aluno de escola pública.

Muito obrigado pela entrevista, professora.

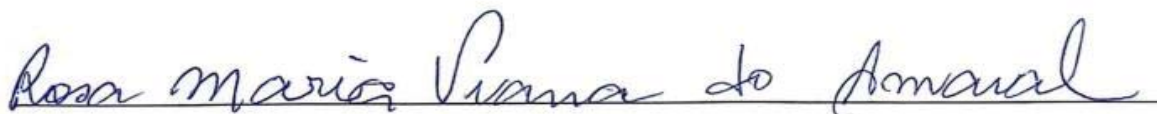
***Entrevista realizada em 13 de setembro de 2023, nas dependências da escola, conforme desejo expresso pela entrevistada.**

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA GESTORA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA PARA O USO DE SUA ENTREVISTA NESTA DISSERTAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ENTREVISTA EM PESQUISA DE MESTRADO

Eu, Rosa Maria Viana do Amaral, portadora do CPF 092.134.654-91 e RG 164.014 SSP-PB, professora efetiva do sistema municipal de ensino na cidade de Cabedelo, gestora da escola Rosa Figueiredo de Lima, autorizo o uso de entrevista* que concedi ao mestrando Francisco Washington Feitosa Silva, aluno da Universidade de Caxias do Sul (UCS) para fins de pesquisa científica, que o mesmo desenvolve e se encontra em andamento. A presente pesquisa de mestrado tem como tema, A Olimpíada Nacional em História do Brasil e a História Pública: Análise da Experiência na Escola Rosa Figueiredo de Lima, na Cidade de Cabedelo-PB (2010-2019).

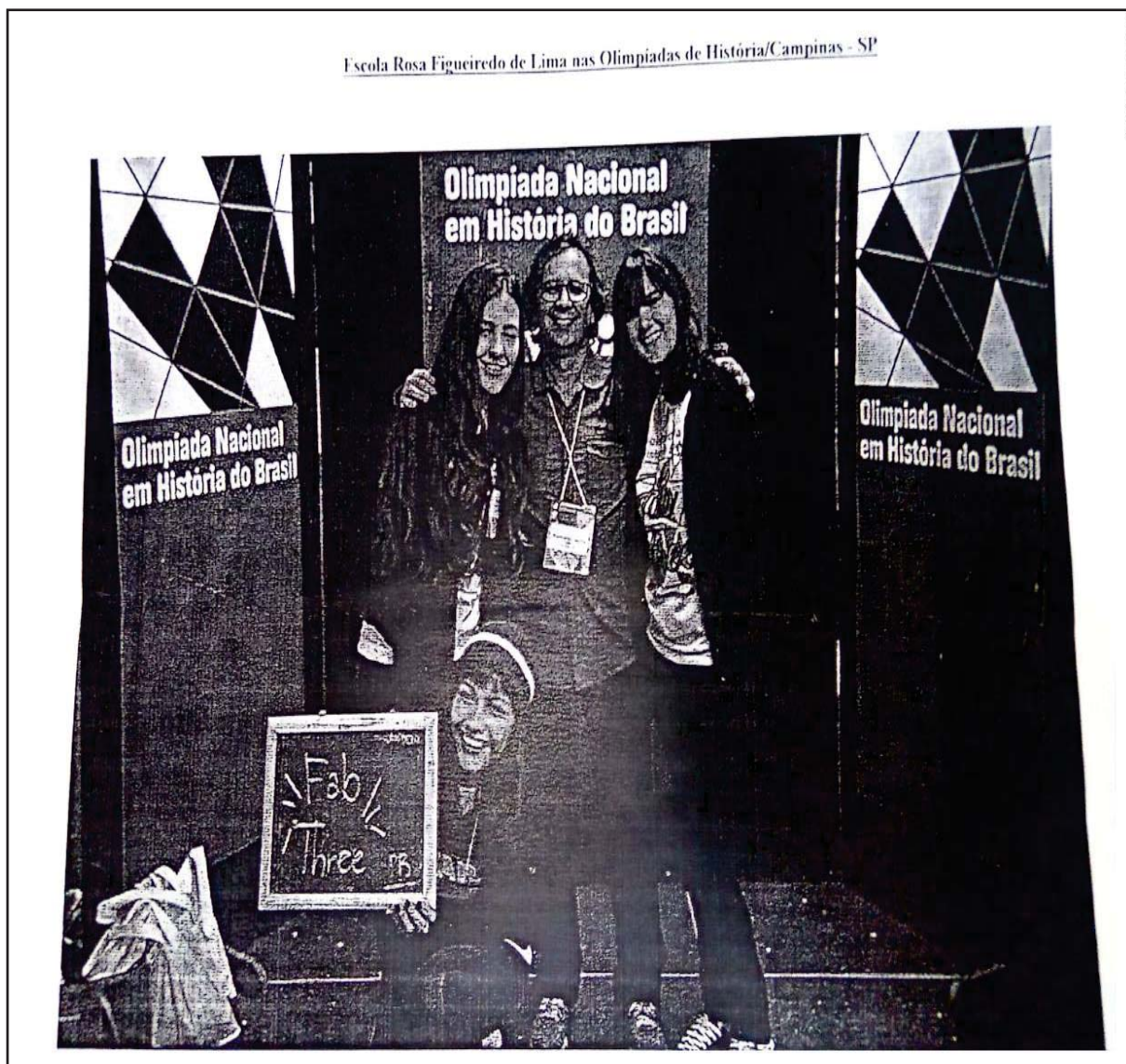
Cabedelo, 13 de setembro de 2023.



Rosa Maria Viana do Amaral

***Entrevista realizada nas dependências da escola, conforme desejo expresso pela entrevistada.**

ANEXO E - FOTOGRAFIA OFICIAL TIRADA NA FINAL DA 8ª ONHB NA UNICAMP



Fonte: Arquivo da escola Rosa Figueiredo de Lima

ANEXO F - DOCUMENTO FORNECIDO PELA COORDENAÇÃO DA ONHB PARA QUE A EQUIPE FINALISTA DA ESCOLA ROSA FIGUEIREDO DE LIMA PUDESSE ANGARIAR APOIO MATERIAL PARA A VIAGEM À FINAL EM CAMPINAS NA 8ª EDIÇÃO.

06/2016

8ª ONHB – Olimpíada Nacional em História do Brasil - Olimpíada Nacional em História do Brasil



**8ª Olimpíada Nacional
em História do Brasil**



UNICAMP

DECLARAÇÃO
A quem interessar possa

A Comissão Organizadora, o Departamento de História e o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizadores da 8ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, atestam por meio desta declaração que a equipe "Fab Three" formada pelos alunos Thayná Rodrigues, Laís Sousa e Mariana Abreu e orientada pelo professor(a) Francisco Washington Feitosa Silva Feitosa da instituição de ensino Escola Municipal Rosa Figueiredo de Lima (Secretaria Municipal de educação) participou com sucesso e foi aprovada nas cinco primeiras fases da Olimpíada Nacional em História do Brasil – 2016. Por esta razão os acima mencionados foram convocados, dentre os mais de 40 mil inscritos na Olimpíada de todo o Brasil, a participar da fase final da Olimpíada que se realizará nos dias 20 e 21 de agosto de 2016 no campus da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

Agradecemos a todos aqueles, indivíduos, empresas e instituições, que vierem a auxiliar esta equipe na obtenção dos recursos necessários para que possam viajar a Campinas e assim participar desta última etapa da Olimpíada, representando assim, em um evento de dimensões nacionais, a sua escola; sua cidade e seu estado.

Campinas, 16 de Junho de 2016

Profa. Dra. Cristina Meneguello
Coordenadora da 8ª Olimpíada Nacional em História do Brasil
Departamento de História – IFCH - Unicamp

Verifique a autenticidade desta declaração acessando
<http://www.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/convocacoes/declaracao/4538>
<http://www.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/convocacoes/declaracao/4538>

Fonte: Arquivo da escola Rosa Figueiredo de Lima.

ANEXO G - IMAGEM AÉREA DAS RUÍNAS DA FORTALEZA DE SANTA CATARINA, SITUADA NA CIDADE DE CABEDELO. A PARTIR DE ONDE SURTIU A CIDADE. TESTEMUNHA DE MUITOS IMPORTANTES ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA DO BRASIL



Fonte: IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Nome atribuído: Fortaleza de Santa Catarina

Localização: Cabedelo-PB

Número do Processo: 155-T-1938

Livro do Tombo Histórico: Inscr. nº 57, de 24/05/1938

Livro do Tombo Belas Artes: Inscr. nº 101, de 24/05/1938

Uso Atual: Museu da Restauração.

ANEXO H - MATÉRIA DE JORNAL REPERCUTINDO NOSSA PARTICIPAÇÃO EXITOSA NA 7ª EDIÇÃO DA ONHB. NO CASO O JORNAL CORREIO DA PARAÍBA, À ÉPOCA O DE MAIOR CIRCULAÇÃO NO ESTADO, COM SEDE NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

FERAS NA HISTÓRIA

Escola de Cabedelo entre as 500 do País

BRUNA VIEIRA

A Escola Rosa Figueiredo é a única das 38 escolas de Cabedelo que participam da Olimpíada Nacional de História do Brasil, segundo a diretora Rosa Maria Viana. Seis estudantes estão na quarta fase da competição e estudam 20 horas por semana além das aulas normais para avançar nos níveis. No ano passado eles ficaram entre as 500 melhores escolas do Brasil e este ano estão competindo com quase 11 mil equipes de todo o Brasil, compostas por três alunos de instituições públicas e privadas.

Os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental disputam com aqueles que já estão no ensino médio, mas se esforçam para vencer esse obstáculo. Esforço é sinônimo de Thayná. A jovem acorda cedo e encara uma hora de travessia de balsa, além de meia hora de ônibus para chegar até à escola.

Thayná Rodrigues está no 8º ano e é a primeira vez que participa da Olimpíada de História. Ela sonha em ser arquiteta, mas se destaca em todas as disciplinas. Ano passado participou do quadro Soletorando, no programa Caldeirão do Hulk. E também participou da Olimpíada Brasileira de Matemática. Ela acorda às 4h30 para sair



Alunos do Colégio Rosa Figueiredo estudam 20 horas a mais por semana para avançar na Olimpíada Nacional de História

de Lucena até a escola em Cabedelo. "Lá tem escola, mas a referência em educação é a Rosa Figueiredo, faço esse trajeto há três anos", contou a garota de 13 anos.

Estudiosa, sentiu-se privilegiada ao receber o convite do professor do projeto. "Temos leitura de até 100 páginas, cansa um pouco, mas o mo-

delo de prova é online é bem interessante, apesar de parecer complicado no início", relatou. Thayná disse que nos dias que fica na escola para estudar história chega em casa às 18h, mas o sacrifício vale a pena. "É gratificante ver os resultados, passar de fase, a gente fica até famosa na escola por se destacar", declarou.

7ª EDIÇÃO

10.203 equipes no Brasil (6.322 eliminadas)

261 na Paraíba (91 já foram eliminadas)

40.812 participantes (30.609 alunos)

4º estado do NE com mais equipes na 4ª fase é a Paraíba

Uma fase por semana

O professor Washington Feitosa não é professor da disciplina para as equipes, mas coordena os estudos para a Olimpíada. Ele analisa as notas e conversa com os discentes para selecionar os potenciais na matéria. Diferente da Olimpíada de Matemática, em que todas as etapas são presenciais e respondidas de imediato, na de História são cinco níveis online e uma presencial. Os concorrentes têm cinco dias para elaborar as respostas e podem pesquisar, além de receberem material de consulta na própria plataforma. Uma fase acontece por semana. As questões são lançadas na segunda-feira e devem ser respondidas até a sexta-feira.

Segundo Washington, não há limite para o número de equipes, mas ele optou por duas para manter a qualidade do aprendizado. "Débora Albuquerque, Laís Ribeiro e João Roberto de Oliveira compõe a equipe Navegadores da história em Cabedelo e André Luiz da Silva, Livia Maria Meireles e Thayná Rodrigues são os Irreverentes de Cabedelo. Nós escolhemos os nomes", revelou. A competição é organizada pelo CNPQ e Universidade de Campinas — Unicamp.

"Desempenho melhora até em outras disciplinas"

João Roberto não gostava muito de história, mas agora está envolvido nas temáticas. Já Laís Ribeiro ficou surpresa com o convite. "Cheguei há menos de um ano na escola e não tive tempo de mostrar meu potencial, mas fui chamada para compor uma das equipes", declarou. Débora Albuquerque, tem 14 anos, 8

dezes estudando na Rosa Figueiredo. Ela aponta a importância do incentivo dos docentes. "O apoio do professor e diretoria é fundamental. Vejo que o desempenho melhora na leitura, escrita e até em outras disciplinas. Tem assuntos que a gente nunca viu na escola e aprende", ressaltou.

Débora acredita que

há muitas vantagens indiretas no trabalho coletivo. "Melhora os relacionamentos. Somos de turmas diferentes e hoje nos encontramos para estudar na casa de alguém e até mesmo para lanchar. Estamos mais amigos. São inúmeras vantagens", concluiu.

A diretora reiterou o fato de a Rosa Figueiredo

de ser a única a participar da competição. "Em Cabedelo há 22 escolas municipais, 10 estaduais e seis particulares, mas a nossa é a única que se inscreveu. As instituições não demonstram muito interesse, mas aqui incentivamos os alunos a participarem de todas as competições e projetos", declarou.

PRÓXIMAS FASES

- 5ª etapa - 1 a 06/06
- Final - 15/08

PREMIAÇÃO

- Medalhas de ouro, prata e bronze
- Certificado de menção honrosa
- Oficina/Curso presencial para docentes

Fonte: Jornal Correio da Paraíba, edição de 30 de maio de 2015.

